٤٣

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والأربعون (جزء ثان) .. نوفمبر 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 الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية 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/ 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 الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- 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 الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- 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 أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- 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 محمـد..جامعـة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إبراهيم 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 (٤٣) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج " إعداد .. د/أسماء سعيد باداود د/ عزة خليل عبد الفتاح.	١١ ـ ٤٢
٢)	" أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد" إعداد .. د / آمال محمد فهمى ، د / منى سالم محمود زعزع.	٤٣ ـ ٩٤
٣)	" أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى على التحصيل المعرفى فى برامج التعليم النقال " إعداد .. د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد.	٩٥- ١٢٤
٤)	"مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learning " إعداد .. د / هالة عبد القادر سعيد السنوسى.	١٢٥ ـ ١٤٨
٥)	" برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى الطلاب " إعداد .. د / جمال الدين إبراهيم محمود ، د / أسماء زكى محمد صالح.	١٤٩ ـ ١٩١
٦)	" خصائص المرشد الأكاديمي وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلاب الجامعات الليبية " إعداد .. د / وحيد مصطفى كامل مختار.	١٩٣ ـ ٢١٨
٧)	*Exploring The Ejfect of Online Classes on Student Engagement among EFL College Students by: Dr. Nagwa Hamza Serag*	1-37

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 إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث 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 إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد 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 إعداد 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 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 الثالث والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " " دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج " إعداد .. د/أسماء سعيد باداود د/ عزة خليل عبد الفتاح.

وثانيها بعنوان : " أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد" إعداد .. د / آمال محمد فهمي ، د / منى سالم محمود زعزع.

وثالثها بعنوان : " أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى على التحصيل المعرفى فى برامج التعليم النقال " إعداد .. د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد.

ورابعها بعنوان : "مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learning " إعداد .. د / هالة عبد القادر سعيد السنوسي.

وخامسها بعنوان : " برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى الطلاب " إعداد .. د / جمال الدين إبراهيم محمود ، د / أسماء زكى محمد صالح.

وسادسها بعنوان : " خصائص المرشد الأكاديمي وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلاب الجامعات الليبية " إعداد .. د / وحيد مصطفى كامل مختار.

وسابعها بعنوان : " *Exploring The Effect of Online Classes on Student Engagement among EFL College Students* .. إعداد : د / نجوى حمزة سراج.

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:

" دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج "

(مشروع بحثي مدعم من مركز بحوث الدراسات الانسانية ، عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود)

إعـــداد:

د/أسماء سعيد باداود
(قسم السياسات التربوية)

د/ عزة خليل عبد الفتاح
(قسم السياسات التربوية)

كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض

" دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج "

د/أسماء سعيد باداود د/ عزة خليل عبد الفتاح

(دعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الانسانية ، عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود)

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من مدى تغطية برنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود لكافة المخرجات التى حددها العاملون بالبرنامج، ومستوى تحقق هذه المخرجات من خلال تحليل محتوى عينة من الاختبارات التحريرية والعملية والادائية لتحديد ما تقيسه هذه الاختبارات من مخرجات معرفية ومهارية وتلك الخاصة بالتوجهات وتحديد مستوى تحققها وفق المستويات الخمس فى تنظيم بلوم الهرمى. وقد اظهرت نتائج تحليل المحتوى ان هناك تركيز على عدد قليل من مخرجات البرنامج (٤٣٪ من اجمالى مخرجات الكلية و٢٠٪ من اجمالى المخرجات المهنية). كما اظهرت النتائج ان تركيز مفردات الاختبارات كان اكبر على نوع المخرجات المعرفية (٩٥,٣٪) فى حين حظيت المخرجات المهارية والخاصة بالتوجهات بباقى النسبة (٤,٥ ٪ ، ٠,٢ ٪ على التوالى) مما يوضح ان نسبة كبيرة من المخرجات لم يتم اختبارها ضمن عينة ادوات القياس. تحليل المحتوى اوضح ان مستوى التحقق الاكبر كان المستوى الثانى (٧٤,٤ ٪) وهو الذى يتطلب استدعاء المعلومات المحددة والمركبة، يليه المستوى الثالث (١٦,٢ ٪) وهو الذى يتطلب ان تعكس الطالبة فهمها للموضوع والتعبير عن ذلك من خلال الشرح اوالتعليل. فى حين بقيت المستويات الاكثر تقدما، والتى تتطلب التفسير والابتكار نادرة الظهور فى مفردات الاختبارات. وتوفر الدراسة الحالية مؤشرات هامة للقائمين على البرنامج ، تعكس الحاجة لمراجعة التخطيط للتدريس ولاساليب التقييم المستخدمة.

Abstract :

The aim of the recent study is to verify the extent to which Kindergarten program at King Saud University cover all intended outcomes identified by team ,and levels of verification, through content analysis of written and performance exams to specify what outcomes (cognition – skills – approaches) was tested through those exams, and level of verification according to Bloom's taxonomy. Content analysis results Shows items focus on few outcomes (43% of total college outcomes & 20% of total professional outcomes). Results also shows that most exams items stress was on cognitive outcomes (95.3%) while skills and approaches took the rest percentage (4.5% , 0.2% in sequence), which clarify that there is a big percentage of outcomes was not tested trough exam's sample. Content analysis also shows that the biggest verification was for the second level of outcomes (74.4%) which demand student reflection of understanding and expressing that understanding, through explanation and justification. While more advanced levels that demand interpretation and creativity, occurred rarely in exams items. Recent study provides important indicators for those responsible about the program, reflecting the need for teaching plan and evaluation method's revision.

• **المقدمة** :

تعتبر صياغة مخرجات البرامج التربوية والدراسية فى اى مؤسسة تربوية بمثابة حجر الزاوية الذى يحدد ملامح الخريجين (قدراتهم ـ مهاراتهم ـ معارفهم ـ توجهاتهم) ، كما يحدد فى نفس الوقت ملامح مكونات البرنامج التربوى الذى يتسق منطقيا مع مثل هذه المخرجات. من هذا المنطلق، يمكننا القول بأن تحديد "المخرجات االتعليمية" هو امر مهم وحيوي بالنسبة للجهات المقيمة للبرنامج (وذلك يشمل الجهات المنتفعة من الخدمات التى يقدمها البرنامج (Stakeholders)، وفى نفس الوقت، الافراد المنخرطين فى البرنامج ومن بينهم الدارسين انفسهم. حيث تعتبر هذه المخرجات بمثابة توقعات القائمين على البرنامج من الدارسين. هذه التوقعات تعمل على تشكيل سلوك وأداء الدارسين فى اطار محدد، وملزم لأولئك الدارسين ولمن يقومون على تقييم ادائهم ومهاراتهم وتوجهاتهم. حيث تشير بعض الدراسات (Jacobson,1968 Rosental&)، (Jacob&Wilder,2010) الى ان اداء الدارسين يميل الى الاتساق مع توقعات المعلمين، وانه بمجرد تحديد التوقعات، فان الدارسين يميلون للتصرف بطريقة تتسق مع تلك التوقعات (Gadsden,et.al., 2009). لهذا فان هذه التوقعات التى يتم صياغتها فى صورة "مخرجات" للبرنامج، من المفترض ان تشكل حجر الزاوية لعمليات القياس والتقييم المتبعة فى البرنامج. فالمفترض ان القياس يعكس الجوانب الاكثر اهمية والمقدرة من جانب القائمين على البرنامج. ففى دراسة (Steel and Aronson,(1995، توفرت ادلة على هذه العلاقة ما بين القياس والاداء الفردى للمتعلمين. فالقياس يعكس بدرجة كبيرة ما يتوقعه المعلم وما يهدف لتحقيقه فى المتعلمين، كما يعكس المهارات الاكثر اهمية، التى يركز عليها، والتى يعتبرها مفصلية ـ وعلى هذا الاساس فان اساليب القياس المستخدمة من جانب المعلم تعكس وعيه بالمهارات المهمة والضرورية التى يرى انها تحدد جودة الدارسين.

ان نجاح أى برنامج يمكن أن يقاس من زاوية مدى الاتساق بين ما يعلنه من مخرجات من ناحية، وما يعكسه القائمين عليه من قناعات، وتوجهات، وممارسات من ناحية اخرى. حيث يفترض ان يكون هناك تناغما وترابطا بين المخرجات المعلنة وممارسات القائمين على البرنامج. واحد اهم الجوانب التى تعكس قناعات المعلمين وتوجهاتهم، ومايقدرونه، هى الجوانب الخاصة بقياس وتقييم اداء ومهارات الدارسين، التى من خلالها يمكن استشفاف كافة المهارات والقيم التى يقدرها المعلمون، والتى يتوقعون من الدارسين ان يظهروا التمكن منها والسؤال المهم هنا، هو الى اى مدى تتسق هذه التوقعات من جانب المعلمين حول اداء الدارسين، كما تعكسه اساليب القياس والتقييم المتنوعة التى يتبنونها، مع ما سبق واعلنه البرنامج من "توقعات" تمت صياغتها فى صورة "مخرجات" للبرنامج.

ان التحدى الاول فى تربية معلمات الطفولة المبكرة يكمن فى اختيار استراتيجيات التدريس الفعالة والملائمة والتركيز على المعايير المهنية والمحاسبية أو المساءلة. وهذا بدوره ولد الاهتمام بكل جوانب المنهج التربوى الخاص باعداد المعلمة متضمنا : اختيار المحتوى، وكيفية ايصال هذا المحتوى (طرق التدريس) وجودة تعلم التلاميذ الذى يظهر نتيجة لذلك. الا ان هناك مؤشرات توضح انه على الرغم من اهمية حصول معلمة الطفولة على شهادة اجازة التدريس لهذه المرحلة للحصول على الوظيفة الا انها لسوء الحظ ليست مؤشرا كافيا على جودة الممارسة. وخلاصة القول فان الاعداد التربوى للمعلمات يجب ان يضع فى اعتباره المحكات المرتكزة على الادلة التى تعكس السياق التربوى المعاصر، اذا ما كانوا سيقدمون عددا كافيا من المعلمات عاليات الجودة لاشباع حاجات قوة العمل (Malone, 2008). وتهتم الدراسة الحالية بالتحقق من حقيقة التوقعات التى يعكسها الاداء التربوى لاعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والمتمثل فى ادوات القياس المطبقة من جانبهم للتحقق من معارف ومهارات وتوجهات طالبات برنامج رياض الاطفال بكلية التربية – بجامعة الملك سعود. حيث تهتم الدراسة بفحص وتحليل عينة من الاختبارات الخاصة بمقررات رياض الاطفال (التى يرمز اليها بالرمز روض) وتحديد الى اى مدى تغطى مواصفات الخريجات الخاصة بالكلية اضافة الى مواصفات الخريجات المهنية (المستخلصة من معايير الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال، National Association for the Education of the Young Children (NAEYC)

لقد اصبح تخطيط خبرات التعلم فى التعليم العالى موجها نحو مخرجات التعلم بصورة مضطردة Outcome-led ويقصد بمخرجات التعلم اوناتج التعلم، تحديد اوتبيان ما الذى نتوقع ان يعرفه المتعلم، ويفهمه، ويكون قادرا على فعله (Joanna Allan, 1996) وتعتبر نواتج التعلم اوالمخرجات هى الوسيلة التى من خلالها يتم قياس التعلم الناتج عن الخبرة (Helen Peters, 2005). كما يعرف Bers (2008) المقصود بقياس نواتج التعلم بأنه "تحديد ما اذا كان الدارسون قد تعلموا ما قصد لهم ان يتعلموه". فى حين عرفه Ewell (٢٠٠٦) فى (Bers,2008) بأنه " يتكون من مجموعة من الاساليب المنظمة لتجميع أدلة صادقة وثابتة حول ما يعرفه الدارسون وما يمكنهم القيام به فى مراحل متنوعة فى مستقبلهم الاكاديمى، وذلك الامر محكوم بعبارت محددة حول نواتج تعلم التلاميذ التى طورها أعضاء هيئة التدريس القائمون على البرنامج اوالمؤسسة.

واليوم ومع تزايد رغبة المؤسسات التربوية حول العالم فى ارساء نظم الاعتراف والاعتماد الاكاديمى، يتزايد الطلب على تقديم أدلة كافية على تعلم التلاميذ. وهذا الامر يعتمد على ما يسمى "قياس التعلم من خلال الخبرة السابقة The assessment of Prior Experiential Learning (APEL)" والذى

قدم اولا فى انجلترا عام ١٩٧٩. ومن هذا المنطلق نجد ان العديد من عمليات الاعتماد بتنوع اشكالها، كانت تدور حول مفهوم "نواتج التعلم" والتى تعتبر الوسيلة التى من خلالها يتم قياس التعلم من الخبرة. اى ان نواتج التعلم هى خطوة هامة، توفر وصفا للتعلم الذى يمكن ان يتم قياسه (Peters, 2005).

من اجل ذلك اهتمت معظم الكليات عبر العالم بتحديد نواتج تعلم قابلة للقياس. ولإحراز هذا الهدف، فان القيادات فى كل تخصص في كل كلية او جامعة، يكونون مسئولين مع آخرين عن ابتكار أوبناء نواتج تعلم الدارسين بحيث تحدد هذه النواتج التعلم الذى يجب ان يظهره كل دارس (ما الذى يجب ان يعرفه، ويظهره، ويقدره). بمعنى آخر فان الدارسين يجب ان يكونوا قادرين على معرفة، واختيار، وابتكار خطتهم الاكاديمية الخاصة التى يمكنها ان تقودهم داخل كليتهم (Erlich &Eft, 2011).

ويعتبر قياس نواتج التعلم خطوة هامة للوصول للمحاسبية أو المساءلة Accountability كما يخدم تركيز المؤسسة على تحسين الجودة. وهذا القياس يتضمن ليس فقط التحقق مما اذا كان التلاميذ تعلموا، ولكن ايضا استخدام نتائج القياس لتحسين التعلم والتدريس. فقياس نواتج تعلم الدارسين يتضمن خطوات عدة، كل منها يجب ان يكون جزء من رزمة ادوات يستخدمها الباحثين داخل المؤسسة التربوية. وتشير Bers (2008) الى ان قياس التعلم يتضمن التالى :

- تحديد واضح للمعرفة، والمهارات، والسلوكيات، والاتجاهات التى نتوقع من الطلاب الذين يكملون بنجاح المقرر اوالبرنامج ان يحرزوها وان يكونوا قادرين على اظهارها فى نهاية خبرات التعلم.
- تحديد التوجهات الملائمة لقياس ما اذا كان هذا التعلم قد ظهر، و ما اذا كان الطالب قد حقق مجموعة من الاداءات المحددة التى يمكن اعتبارها ناجحة "
- وضع واتباع خطة قياس، لا تحدد فقط نواتج التعلم المرغوبة وتوجهات القياس، ولكن تحدد ايضا مسئولية الافراد فى تطبيق وتفسير القياس بالاضافة الى تقرير الكيفية التى يتم بها الاعلان عن النتائج، وكيف يمكن استخدام هذه النتائج للتحسين المؤسسى. كما يجب ان يكون الجدول الزمنى للقياس جزءا من الخطة (Bers, 2008).

ويستند الاهتمام بنواتج التعلم فى الاساس على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura، وذلك من خلال متغيرين هامين، وهما: معتقدات الكفاءة الذاتية self-efficacy beliefs، والتعلم ذاتى التنظيم self-regulated learning. حيث تشير معتقدات الكفاءة الذاتية الى ثقة الفرد فى الاشتراتك فى انشطة محددة، تساهم فى وصوله لتحقيق اهدافه التطورية. أما التعلم ذاتى التنظيم ، فيشير الى عمليات المتعلم الذى يتحكم بصورة نشطة فى تعلمه، ويعتبر مسئولا عنه. وتعتبر النظرية المعرفية الاجتماعية هى الاقرب

لتفسير الاهتمام بقياس نواتج التعلم، نظرا لوجود اساس ثرى من البحوث التى تظهر الاثر التنبؤى لمعتقدات الكفاءة الذاتية فى ممارسة التحكم فى الاختيارات والسعى وراء أهداف الفرد وتحقيقها فى الحياة. فمنذ أكثر من ٣٠ عاما اظهرت العديد من البحوث تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على مدى متنوع من الانشطة البشرية. بعض الادبيات على سبيل المثال أظهرت كيف ان الكفاءة الذاتية المدركة، قد تم تطبيقها بنجاح فى المجال الاكاديمى والتطور المهنى والصحة. اما التعلم ذاتى التنظيم فقد طبق بصورة مثمرة على التربية والرياضة (Erlich & Russ-Eft, 2011).

وفى ضوء هذه النظرية، يمكن تفسير سلوك الدارسين على اختلاف انواعهم حيث توضح Haynes, White & White, (2009) الى أى مدى يواجه المعلمين فى كافة المستويات تحديات مختلفة من جانب المتعلمين من حيث: الاختلاف فى المهارات، والاستعدادات، ودافعية التلاميذ. فبعض التلاميذ يكونون غير مهتمين اوغير مشاركين بالكامل، بينما يضع آخرون أنفسهم فى المقدمة، فى حين يبالغ آخرون فى توكيد وجودهم داخل بيئة التعلم.

وبناء على ماسبق يمكن الربط ما بين أهمية صياغة نواتج التعلم أوالمخرجات من ناحية والكفاءة الذاتية للمتعلمين من ناحية اخرى. فعبارات نواتج التعلم المركبة مثل: "الطلاب يجب ان يكونوا قادرين على تحديد اختياراتهم، والابتكار لخطتهم الاكاديمية الخاصة التى تقودهم بنجاح داخل كليتهم". هذه العبارة تحتوى على عناصر من كل من معتقدات الكفاءة الذاتية، والتعلم ذاتى التنظيم، فالاداء فى مهام التخطيط الاكاديمى فى مستوى ما يمكن ان تكون منبئا على اشتراك الطالب فى اداء مهام التخطيط الاكاديمى فى مستوى اكثر تعقيدا، بما يظهره من كفاءة ذاتية متزايدة. ويمكن شرح اهمية تحديد نواتج التعلم فى ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث ركزت هذه النظرية على افتراض ان البشر"غرائضيين"، وانهم كائنات موجهة نحو هدف، مدفوعون إليه من خلال معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية وتوقع النتائج المنبثقة من افعالهم داخل سياق اجتماعى محدد. وتشرح النظرية المعرفية الاجتماعية سلوك البشر من خلال الاعتماد المتبادل للمحددات، و استخدام نموذج "السببية التبادلية الثلاثية" triadic reciprocal causation ، وهو مكون من ثلاث نقاط هذا النموذج يمثل مثلثا به نقاط متفاعلة، ويؤثر كل منها فى الآخر بصورة تبادلية هذه النقاط هي: العوامل الشخصية (ش)، وتلك تتضمن الاحداث المعرفية، العاطفية، والبيولوجية. والبيئة (ب)، والسلوك (س).

وقد اوضحت البحوث ان معتقدات الكفاءة الذاتية يمكن ان تعاون على التنبؤ بالسلوك، مثل تلك السلوكيات المتعلقة بما اذا كان الشخص سيشارك ويعمل على، ويحرز أهدافه الخاصة. ومن منظور تربوى تؤثر هذه المعتقدات بالضرورة على الاداء التربوى للطالب. فالكفاءة الذاتية المدركة هى مفهوم عام محدد بسياق، وليس متسعا. فالكفاءة الذاتية تشير الى مجال المحتوى المحدد جيدا من المعرفة والمهام المطلوبة لاحراز النواتج المرغوبة، ولكن العديد من مجالات الحياة اليومية التى يمكن تطبيق ودراسة الكفاءة الذاتية المدركة فيها تعتبر محدودة (Erlich & Russ-Eft, 2011).

وتشير Penn (2011) الى انه فيما يخص التعليم العالى يمكن فهم صورة المؤثرات الحالية، التى تزايد الانتباه لاهميتها، والتى تحددها في النقاط التالية:

- "امكانية الوصول" access
- "امكانية تحمل التكلفة" affordability
- "المحاسبية أو المساءلة " accountability.

وقد اعتبرت Penn ان هذه العناصر مجتمعة، اصبحت من نقاط التركيز الواجب الانتباه اليها لاصلاح منظومة التعليم العالى. فامكانية الوصول ترتبط وتتحدد من وجهة نظر Penn بالتفاعل المعقد ما بين الاعداد غير الملائم للتلاميذ (قد يكون ذلك فى المرحلة الثانوية، اومراحل التعليم المدرسى بعامة) ونقص المعلومات حول الفرص التى توفرها الكليات، والحدود المالية العنيدة التى قد تقف فى وجه من يودون الالتحاق بالجامعة من الطبقات ذات الدخل المنخفض، وبعض الاقليات العرقية والاثنية. وبالطبع فان تحمل التكلفة يرتبط عن قرب بامكانية الوصول، اما المحاسبية، فينظر اليها باعتبارها الآلية التى" تضمن بها الكليات النجاح فى تعليم الطلاب". وكوسيلة للاجابة على السؤال الاساس حول تكلفة الكلية، وأى المؤسسات الجامعية تقوم بمهمة افضل من غيرها، ليس فقط فى تخريج الطلاب، ولكن فى تدريس ما هم بحاجة الي تعلمه بالفعل. هذه المطالب مجتمعة قد شكلت تحديات لعمليات القياس التربوى التقليدى بعامة (Penn,2011).

كما يضيف Cooper & Nui (2010) ان العديد من المؤسسات التربوية اليوم تتطلع الى تحقيق النجاح على المستوى الدولى، ومن ثم فان مطالب المجتمع الدولى فى هذه الحالة يجب ان توضع فى الاعتبار، فالنجاح فى ظل مطالب العولمة يتطلب ان يحسن الطلاب تدريبهم الاكاديمى والمهنى، وبشكل اكثر تحديدا، ان يحصلوا على التعليم الذى يؤثر على معرفتهم، ومهاراتهم وتوجهاتهم فيما يتعلق بالثقافات والاشخاص الآخرين ذوى الخلفيات المتنوعة ومن اكثر الجوانب صعوبة فى قياس نواتج التعلم من خلال الانشطة الدولية هو اشراك اعضاء هيئة التدريس فى عمليات القياس، فقياس تحصيل الطلاب حول المواطنة فى ظل العولمة والوعى العابر للثقافات هو مهمة تتسم بالعمق والجامعات السعودية اليوم ليست بعيدة عن هذه التحديات ومطالب التطور المتلاحقة والتى عليها ان تحققها فى ظل تزايد" الكثافة السكانية، والطلب الاجتماعى المتزايد للالتحاق بمؤسسات التعليم العالى المختلفة، وزيادة اعداد الطلبة، الامر الذى ادى الى تكدس اعداد هائلة منهم فاق ما رسمته خطط التنمية، اضافة الى التحديات الخارجية المتمثلة فى الانضمام الى منظمة التجارة العالمية، وتحديات العولمة " (الحربى، ٢٠١١).

من كل ما سبق من مطالب مجتمعية، تشكل تحديات لعمليات القياس للتربية بعامة يمكننا تصور المطالب الملقاة على عاتق المؤسسات التربوية والاكاديمة بتحديث اساليب القياس المتبعة لكى تشكل ادلة دامغة على تعلم

الطلاب وما اكتسبوه من مهارات وما لديهم من توجهات مهنية . و تقترح Penn وجود أربعة اتجاهات مستقبلية فى القياس التربوى بعامة. هذه الاتجاهات هى :

- تحديث وتجديد ادوات القياس، واساليبه، واستخداماته
- تطوير ملتقى للمؤسسات للتشارك فى الافكار حول القياس التربوى العام
- التحرك من جانب المؤسسة صوب الطالب باعتباره الوحدة المراد تحليلها
- استخدام القياس لامدادنا بالفهم حول الساعات المعتمدة اللازمة

وفيما يتعلق بتحديث ادوات واساليب واستخدامات القياس تشير الى ان نواتج التعلم التربوية بعامة، استمرت فى التحرك بعيدا عن حدود العلوم / المقررات المختلفة، واسلوب المحاضرة التقليدى تجاه التركيز على مخرجات التعلم القابلة للتحويل transferable، والتعقد، ودمج العلوم المختلفة cross-discipline. وقد نتج عن هذا ابتكار ادوات قياس جديدة صممت لجمع الادلة على تحصيل الطلاب لهذه المخرجات المعقدة. فهذه الادوات يجب ان تعكس الممارسات التربوية الجديدة والاساليب الجديدة التى يتفاعل فيها الطلاب مع المؤسسات. حيث يجب ان تتصف اساليب القياس بالبساطة وان تكون موجهة نحو الهدف بشكل مباشر، وان تتسم بالكفاءة لكى تسمح باستخدامها من جانب اعضاء هيئة التدريس المتنوعين، وغير المثبتين. هذه الاساليب الجديدة يجب ان تتسم بالحيوية فى ارساء التوقعات من تحصيل الطالب من نواتج التربية العامة، وان يوصلوا هذه النواتج مع اعضاء هيئة التدريس، والطلاب والمستفيدين الخارجيين، ومانحى الاعتماد، والجمهور العام.

اما فيما يتعلق باعتبار أن الطالب هو وحدة التحليل، فالغرض منه هو استقاء الاستدلالات حول المنهج، والخبرات المرتبطة بالمنهج، وممارسات التدريس وذلك بغرض تنمية استراتيجيات التحسين. احد انعكاسات هذا الامر هو تطبيق اختبار عام او "روبريك" (اوما يمكن تسميته محكات الاداء) بغرض مقارنة تحصيل الدارس على المستوى المؤسسى. هذا الاسلوب حظى بالقبول، لانه يمكن ان يستخدم لتقدير تقييمات المؤسسة، ويمكنه ان يكشف الممارسات المؤسسية الناجحة، التى تقود الى تحصيل متزايد لدى الطالب. و اذا ما ركزنا على الطالب باعتباره هو وحدة التحليل، فان تقارير القياس الخاصة بهذه الدراسة، سيتم قراءتها باعتبارها دراسة حالة متعددة، تختبر بعناية مهارات وقدرات كل طالب، تلك المطالب المرتبطة بتوقعاتنا حول التعلم، والسعى لفهم كيف يتم تحسين الفرص التربوية الممنوحة للطلاب (Penn, 2011).

فى هذا الصدد حاول العديد من الباحثين دراسة كفاءة البرامج التربوية الخاصة باعداد المعلمين من خلال قياس نواتج التعلم او المخرجات كمدخل لتحديد كفاءة البرنامج التربوى. ففى دراسة Rima Bahous & Mona Nabhani (2011) التى ركزت على قياس نواتج التعلم للبرنامج التربوى، والتى اجريت على احدى الجامعات الخاصة بلبنان، حيث قامت الدراسة باختبار برنامج التربية ما قبل الخدمة فى احدى الجامعات الخاصة، بغرض قياس نواتج

التعلم لهذا البرنامج. وقد تم تجميع البيانات الكيفية من خلال الاستبانات والدراسة المسحية القبلية والبعدية، والتقارير التأملية التى ركزت على المدركات الخاصة بالمعلم الفعال قبل وبعد التدريب، لتحديد اى تطور يمكن ان يكون قد حدث على (٥٠) طالب / معلم، مدرجين فى فصول التدريب الميدانى الاولى خلال العام الدراسى الذى طبقت فيه هذه الدراسة وقد تم اختبار (١٥) تقرير من تقارير الطلبة للتحقق من تأملاتهم حول المبادىء والحقائق والتقنيات المكتسبة، والتغير فى السلوك بعد التدريب، وعلاقة النظريات التى تم تعلمها بالعمل الميدانى، فى ضوء ما خبروه أثناء ساعات العمل الميدانى (١٨٠ ساعة تدريب ميدانى) وحلقات النقاش فى الجامعة. وقد تمت مقارنة النتائج بنواتج التعلم المحددة فى البرنامج، لقياس ما اذا كانت هذه النواتج قد تحققت ام لا. وقد اوضحت النتائج ان التدريب قد اثر بصورة ايجابية على الطلبة / المعلمين، ولكن لا زالت هناك حاجة لاتخاذ خطوات هامة وجوهرية لضمان ان كل نواتج التعلم قد تم تحققها. كما تم وضع مقترحات لتحسين برنامج التدريب.و فى دراسة اخرى هدفت لتحقيق فهم تأثير القياس والتقييم لنواتج تعلم الدارسين فى مستوى ما قبل التخرج قام بها (٢٠١١) Nayer Fardows ركزت الدراسة على تقييم التدريب، حيث انطلقت الدراسة من الايمان بان تعلم الدارسين يعتمد بشكل كبير على الكيفية التى يفكرون بها حول اساليب قياس ادائهم، وان ممارسات القياس يجب ان ترسل الاشارات الصحيحة للطلاب حول ما الذى يجب عليهم تعلمه، وطريقة تعلمهم له. وقد اهتمت الدراسة بالتحقق من اغراض القياس، والعلاقة ما بين القياس والطبيعة المفترضة لما يتم قياسه وقياس نواتج التعلم المرغوبة. وحيث ان ممارسات القياس الجيدة تتطلب ان يشرح المعلم الاهداف الخاصة بالقياس ويناقش مع الطلاب نواتج التعلم الرئيسية، فقد اهتمت الدراسة باستكشاف اساليب القياس الفعال المتبعة فى الفصول كبيرة الحجم، والتغذية المرتدة للطلاب بعد التقييم وتكونت عينة الدراسة من عدد متنوع من اشكال الاختبارات، حيث شملت : الاختبارات الموقوتة ـ اسئلة الاختيار من متعدد ـ المهام و التكليفات ـ مناقشة المجموعة ـ دراسة الحالة ـ اختبارات الكتاب المفتوح ـ الاداء العملى. وتشير النتائج الى ان اولئك الطلاب كان ادائهم جيد بصورة غير اعتيادية أثناء عملهم المهنى الذى تم تقييمه باسلوب القياس المرتكز على نواتج التعلم خلال دراستهم، خاصة على مستوى ما قبل التخرج. اما دراسة NicholasBowman(٢٠١٠) فقد ركزت على قياس التعلم والتطور لدى مجموعة من طلاب الجامعة المتنوعين من حيث العرق والاثنية، والجنس، والطبقة الاجتماعية. كما اختبرت الدراسة صحة الاعتقاد المستند الى بعض الادلة من ان الطلاب الذين يمتلكون قدرات معرفية اكبر يكونون اكثر دقة فى قياس ادائهم الخاص فى الاختبار، كما ان الاختلافات فى القدرة على التحصيل الاكاديمى قد تم استكشافها ايضا. وقد شملت العينة ١٩ كلية وجامعة (١١ كلية فنون ليبرالية، ثلاث جامعات بحثية ثلاث جامعات اقليمية

وكليتين للمجتمع). وقد اختيرت تلك الكليات على اساس من التزامها القوى للتربية الفنية الليبرالية. وقد ضمت عينة الدراسة المؤسسات الحكومية والخاصة، جنبا الى جنب مع المؤسسات ذات الخلفية الدينية، والتي تقتصر على احد الجنسين، والمدارس التى تخدم الاقليات. هذه المؤسسات اظهرت مدى الانتقائية، والتنوع الجغرافى. وقد دعمت نتائج الدراسة ثلاثة استنتاجات هامة كل منها له مضامين هامة على البحوث المؤسسية هذه الاستنتاجات هى :

- بغض النظر عن الجنس والعرق، والطبقة الاجتماعية، والتحصيل الاكاديمي، فان الطلاب بصفة عامة كانوا غير قادرين على تقدير مقدار ما تعلموه وما حققوه من نمو خلال العام الاول من الكلية.
- الطلاب من الجيل الاول، وبدرجة اقل من اصول اسبانية / لاتينية، كانوا اكثر دقة فى تقدير مكتسباتهم مقارنة بأقرانهم. هاتان المجموعتان قد حصلتا على اعلى معامل ارتباط ما بين المكتسبات الطولية وتلك الموضحة من خلال التقريرالذاتى وكان يبدو ان الطلاب اكثر دقة فى قياس تطورهم حينما كانت النواتج بارزة وهامة بالنسبة لهم. فعلى سبيل المثال كان الطلاب الاقل تحصيلا فضل من اولئك الاعلى تحصيلا فى تقدير مكتسباتهم على صعيد التفكير الناقد.

وفى دراسة اخرى قام بها Maher M. Al-Arfaj (غير منشورة) ركزت على ممارسات الدراسات العليا ومدى ارتباطها بمخرجات التعلم للقرن الواحد والعشرين، ودرجة تطبيقها فى كلية التربية بجامعة الملك فيصل، بالمملكة العربية السعودية و قد اهتمت هذه الدراسة بالاجابة على السؤالين التاليين:

- ما هى الممارسات الرئيسية التى تشكل نواتج التعلم العالمية فى مؤسسات التعليم العالى فى القرن الواحد و العشرين؟
- هل هذه الممارسات متضمنة فى كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟ وقد تم تبنى اداة مسحية طبقت فى العام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠ فى جامعة الملك فيصل. وكان على المستجيبين للاداة ان يحددوا استجاباتهم طبقا لخمسة مستويات : غير مرضى تماما ــ متعادل ــ مرضى ــ مرضى تماما. وقد اوضحت النتائج ان معظم هذه الممارسات لم تكن مطبقة، أوانها مطبقة فى المستويات الدنيا. وارتباطا بذلك، أوصت الدراسة بان يتم تبنى خطط متماسكة للتوجه للاهداف الاستراتيجية وان يحددوا المجالات الحساسة لتحقيق التحسن فى المستقبل .

اما دراسة Paro & Scott-Littl (٢٠٠٩) حول معتقدات معلمات التربية فى الطفولة المبكرة في أثناء ما قبل الخدمة، هدفت الدراسة الى قياس معتقدات الدارسين واعضاء هيئة التدريس فى برنامج اعداد معلمات رياض الاطفال باستخدام مقياس معتقدات المعلمات Teacher Belief Q Sort (TBQ). وقد تم جمع البيانات على مدار عام اكاديمى من اجمالى (٦٣) دارس: منهم (٣٥) دارس

فى بداية أعمال المقررات، و(٢٨) دارس فى نهاية برنامجهم الدراسى مكملين خبرات التدريس (التدريب الميدانى). وقد كان اعضاء هيئة التدريس ثمانية (ن = ٨) فى البرنامج. وقد اكملوا تعبئة مقياس المعتقدات TBQ لكى يوفروا تصنيف للمحكات، بالاضافة الى قياس الاتساق فى فلسفتهم مع اعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون فى برنامج اعداد المعلمات. وقد تم تقديم التقديرات المتراكمة لوصف المعتقدات المتعلقة بالاطفال، والانضباط discipline، وممارسة التدريس الذى يقوم به الدارسون من نقاط مختلفة من نفس البرنامج. وقد اوضحت نتائج المقارنة بين المحكات، ان الطلبة والمعلمين فى نهاية برنامجهم التربوى قد اوضحوا معتقدات اكثر شبها بتلك الخاصة باعضاء هيئة التدريس، من تلك الخاصة بالطلبة فى بداية برنامجهم التربوى. وفى دراسة اخرى قام بها Marchel & Keenan (٢٠٠٥) كان الاهتمام برصد تفاعل البرامج التربوية مع مع كل من التقاليد و التغير ، حيث اهتمت بالاجابة على التساؤل حول ما اذا كان البرنامج التربوى للمعلمين فى الجامعة متناغما مع بحر التغيرات المستمر. وبالتالى فان الغرض من البحث، هو توفير مثال على خبرة المراجعة لبرنامج "دراسات الطفولة المبكرة" فى الجامعة. وقد حددت قوى التغير المدفوعة داخليا، مثل التغيرات الثقافية والشخصية، والقوى الداخلية مثل الادارة الفيدرالية، الممارسات الافضل، والحاجات الاجتماعية والاقتصادية الخبراء المتنوعين، الرؤية العامة، البناء الاستيعابى، والقيادات الادارية باعتبارها مصادر للدعم. كل ذلك تم اختباره، اضافة الى اتخاذ القرارات واستراتيجيات التخطيط لتوجيه رحلة التغير. وقد تم استقاء النتائج من خلال مسح آراء الطلاب، ورد فعل اعضاء هيئة التدريس فى مجال الطفولة المبكرة وقد اوضحت النتائج موقف برنامج الطفولة المبكرة الموحد (UECP) الذى تم وصفه فيما يتعلق بالجوانب السابقة، متبوعا بتصور للاتجاهات المستقبلية للتوجيه والارتقاء بالممارسات الافضل فى الاعداد المهنى للطفولة المبكرة. وضمن نفس الاطاراهتمت دراسة Rike & Sharp (٢٠٠٨) بقياس نظم المعلمين قبل الخدمة للوصول للابعاد الهامة فى الاعداد التربوى ، كما كان من بين اهداف الدراسة تطوير كلية الطفولة المبكرة فى جامعة "ممفيس" من خلال اعداد قائمة مراجعة checklist حول نظم التربية فى الطفولة المبكرة وذلك لاربعة اغراض رئيسية :

- حاجة اعضاء هيئة التدريس لكى يوصلوا توقعاتهم بخصوص النظم الخاصة بهم ووسائل القياس
- نوع من الالتزام المهنى فى تربية المعلمين ما قبل الخدمة
- تكوين وتطبيق وثيقة تتضمن الاتساق، وتحد من الذاتية من جانب المقيمين
- المعلمين قبل الخدمة بحاجة الى معرفة من هم، وان ما يعتقدونه سوف يكون له تأثير طويل المدى على مستقبلهم المهنى وعلى تلامذتهم فى المستقبل.

وقد اهتمت الدراسة بابتكار قائمة مراجعة خاصة بسلوكيات وتنظيمات التربية فى الطفولة المبكرة ، والتى قام بها اعضاء هيئة التدريس فى تخصص الطفولة المبكرة فى جامعة " ممفيس " . وفى سياق الطفولة المبكرة ايضا اتت دراسة Lim, Chi-Ing, et al. (٢٠٠٩) حول التنوع الثقافى فى اعداد معلمات الطفولة المبكرة . حيث رأى الباحثون ان جمهور الاطفال فى مؤسسات الطفولة المبكرة أصبح اكثر تنوعا ثقافيا ولغويا، وان هذه التغيرات الديموجرافية تتطلب من المعلمات ان يصبحن اكثر استجابة للجوانب الثقافية، وان يكن معدات اكثر للعمل مع التنوع الذى يميز كل من الاطفال والاسر. وقد تم تحليل البيانات المتجمعة من مراكز ما قبل رياض الاطفال الوطنية (NPC)، والدراسة القومية لبرامج اعداد المعلمات فى الطفولة المبكرة، ومركز الاحصاء التربوى وقد تم تحليل الخصائص الجغرافية، وتلك الخاصة بالبرنامج، والمؤسسة من عينة من (٤١٦) برنامجا لمنح درجة البكالوريا، لتحديد كيف تترابط هذه المتغيرات مع كم المحتوى المتنوع والخبرة المطلوبة فى برامج اعداد المعلمات. وقد اوضحت النتائج ان وجود عضو هيئة التدريس غير الابيض، وبدوام كامل ، قد ارتبط ايجابيا بالمزيد من المقررات المطلوبة، التى تركز على العمل مع الاطفال والاسر من خلفيات ثقافية متنوعة، فى حين ارتبطت درجة التحضر urbanization، وحوكمة المؤسسات، والاعتماد الاكاديمى، بالمقررات المطلوبة التى تركز على العمل مع الاطفال متعددى اللغات، والمتحدثين باللغة الانجليزية . النسبة المئوية لجمهور الاطفال البيض من خلفيات من امريكا الجنوبية فى الولاية والمناطق الجغرافية المحيطة، قد ارتبط كلاهما بمتطلبات التدريب الميدانى، التى تركز على العمل مع الاطفال المتعددى اللغات والمتعلمين المتحدثين باللغة الانجليزية.

وفى دراسة Gallagher, Mary (٢٠٠٨) حول تحسين الفعالية المؤسسية والعلاقة ما بين قياس نواتج التعلم والتخطيط الاستراتيجى فى كليات المجتمع بولاية "كاليفورنيا" ، اوضحت الدراسة تمسك كليات المجتمع بكاليفورنيا بتطوير اساليب قياس نواتج تعلم الدارسين Student Learning Outcomes(SLO) وذلك فى حين اعتبرتهم مؤسسة الاعتماد ، فى طور الاعتماد ريثما يقدموا ادلة على تعلم الطلاب، باعتباره واحدا من اساليب اثبات فعالية المؤسسة.

وأحد وسائل اظهار الجدارة بالاعتماد هو استخدام التخطيط الاستراتيجى لتوجيه التحسن المستمر فى نواتج تعلم الدارسين من خلال القياس والتقييم وقد اجريت دراسة مسحية على (١٠٨) من رؤساء كليات المجتمع لشئون التدريس. و اختبرت العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجى وقياس تعلم الدارسين وكان معدل الاستجابة ٦٣٪ . ولم يقر هؤلاء الرؤساء بوجود علاقة مباشرة ما بين التخطيط الاستراتيجى وقياس تعلم الدارسين كوسيلة لتحقيق اهداف المؤسسة ولتحسين فاعليتها. وقد تم عمل مقابلة شخصية كنوع من المتابعة اللاحقة مع (١٢) رئيس من الرؤساء السابق الاشارة اليهم الذين

استجابوا للدراسة المسحية، واقروا بوجود علاقة ارتباطية. كما اظهرت النتائج الحاجة الى مقاييس كمية وكيفية حول نفس الموضوع للسماح لوجهات النظر المتعددة بالظهور.

وفى اطار اعداد الطلبة / المعلمين للعمل فى شراكة مع الاسر فى برامج الطفولة المبكرة فقد رأى كل من Hedges, & Lee (٢٠١٠) ان الشراكة ما بين الآباء والمعلمين اصبحت من الامور التى تؤخذ على عواهنها في فلسفات وممارسات التربية فى الطفولة المبكرة. ومع ذلك فان التراث النظرى يقترح بأن هذا الجانب هو اكثر تعقيدا واكثر اشكالية من الناحية الواقعية بالنسبة للمعلمين. فإقامة علاقات مع الاسر والمجتمع الذى سيخدمونه قد يعاون الطالبة / المعلمة على مواجهة الفهم لواقع حياة الاسر، ويوجههم ويعدهم لمسئولياتهم المهنية. كما يقترح التراث النظرى لتربية المعلمين ان الخبرات الميدانية المدعمة قد توجه الطالبة / المعلمة لاختبار معتقداتها والتأمل فى ممارساتها مع الاسر . وفى هذه الدراسة تم مناقشة ثلاثة افكار متغيرة فى التعلم:

- المعتقدات حول الشراكة.
- المزاعم حول التعقيد الموجود ضمن عملية التنوع.
- تنمية العلاقات مع الاسر المتنوعة.

وقد اوضحت الدراسة ان تغير الموقف يتضمن تأمل الطالبة في هذه الافكار والنقلة فى المعتقدات، باتجاه الفهم المعقد والشراكة الحقيقية.

اما دراسة Johnson (٢٠١١) فقد اهتمت باستكشاف الى أى مدى يطبق برنامج إعداد معلمى الطفولة المبكرة، الاخلاقيات فى تقديم المقررات، مع الاعتراف بأن الطلاب الذين يدخلون برنامج إعداد المعلمين ولديهم قيم مشكلة بصورة جيدة، وكذلك معتقدات تتعلق بالاطفال والتدريس، يخططون بعناية لخبرات التعلم ويواجهون فى الحياة الواقعية سياقات ومواقف توسع من فهمهم لتعقد اتخاذ القرارات الاخلاقية فى برامج التربية والرعاية المبكرة. هذه الدراسة توثق رؤية الدارسين لدورهم في عمل شئ بهدف اكتشاف المعنى من وراء ما يقومون به من مهام ، و ذلك من خلال تحليل التكليفات التى يراد منها الارتقاء بالتأمل فى قيمها. وأثناء اشتراك الدارسين فى محتوى المقرر واحرازهم الخبرات العملية، فان معرفتهم ومعتقداتهم المرتبطة بالتدريس تترابط معا، مظهرة قوة التفكير الاخلاقى فى تحسين اعداد معلمى الطفولة المبكرة. وقد اظهرت النتائج ان الدارسين يستقون صورهم الذهنية عن الاطفال، والعدالة الاجتماعية والوعى الذاتى، اثناء نمو هويتهم الاخلاقية المهنية. و فى دراسة اخرى قام به Posner (٢٠١١) تمت المقارنة ما بين القياس واعادة القياس لنواتج التعلم لبرنامج متمركز حول الدارسين، ومتمركز حول المهنية، وذلك بالقياس التقليدى فى المستوى الجامعى فى تخصص الاحصاء. وقد تم قياس نواتج تعلم الدارسين باستخدام مقياس المهنية الثلاثى Three- tired Proficiency Scale واعطاء

الفرصة لاعادة اجتياز المهام والتكليفات بغرض تحسين الدرجات. وقد كان توجه الدارسين نحو الاحصاء قد تحسن فى مجموعة القياس المتمركز حول المهنية، ولكن لم توجد فروق بين المجموعات فى القياس التقليدى، اوعلى الاختبار العام النهائى. وضمن مجموعة القياس المتمركز على المهنة، سجل الطلبة ذوى المعدلات الاعلى فى الاعادة للمهمة، سجلوا درجات افضل فى الاختبار النهائى. وقد خلصت الدراسة الى ان قياس المهنية فى نواتج التعلم المحددة يسمح لكل من الدارسين والمدرسين بتقييم التعلم بصورة افضل. وفى دراسة Jeffrey & Joh (٢٠٠٣) حاول الباحثان تقديم بديل لفهم برامج اعداد معلمى الطفولة المبكرة ، كما لفتت الدراسة الانتباه الى حقيقة وجود تنوع سكانى من الناحية العرقية والاثنية، ومن حيث القدرات، وان هذا التنوع يتطلب توجها فريدا وغير تقليدى يتسم بالحساسية الفردية لهوية المجموعة. وتقترح الداراسة برنامجا بديلا للحصول على درجة البكالوريوس فى العلوم، يتسم بكونه برنامجا شاملا لإعداد المعلمين والتربية. ومن اهداف هذا البرنامج امداد الدارسين بالفرص للتفكير التأملى بهدف الوصول للنمو المهنى والشخصى وهذا البرنامج يعتبر فريدا من حيث عدة ملامح مثل كون البرنامج مرتكز على الانشطة ، والتركيز على المهارات الوظيفية والتعلم فى فريق، واستخدام ملف الانجاز للقياس الذاتى. من مميزات هذا البرنامج فى اعداد المعلمين مقارنة بغيره من برامج اعداد المعلمين هو تضمنه خبرات فصلية أكثر، معدل تذكر اعلى، دافعية اعلى، وفهم أفضل للمنهج الموحد للاطفال ذوى معدلات النمو الطبيعية، والاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

وفى دراسة Burden-Leahy (٢٠٠٥) كان الاهتمام الرئيسى فيها هو تحديد الصعوبات الناتجة عن استخدام الطريقة القائمة على العمليات لتحقيق ضمان الجودة من خلال تقييم نواتج الخريجين. حيث رأت الدراسة بأن نظام الجودة داخل المؤسسة المستهدفة، قد قفز من النموذج الاصلى الذى يعتمد على التركيز الكلى على قياس المعايير من خلال الاختبار، الى نموذج المراجعة المرتكزة على الادلة العملية لضمان جودة فريق العمل بالبرنامج. ففى ٢٠٠٢ حدثت مراجعة رئيسية لنظام ضمان جودة البرنامج المؤسسى، والتى توصلت الى ان عنصر قياس الاداء كان مطلوبا، حيث ان التركيز على العمليات كان مؤثرا فى تجويد عمل فريق العمل العاملين في برنامج تحقيق الجودة. فالبعض كان قادرا على اظهار انه قدم خريجين ذوى جودة مرتفعة، ولكنه كان اقل قدرة على البرهنة على جودة العمليات التى دعمت عمله. وبالتالى فانه لرسم ممارسات وطنية افضل، طورت المؤسسة مجموعة من نواتج الخريجين، وربطتها بنموذج ضمان الجودة الاكاديمى الذى تمت مراجعته. وقد تمت مراجعة مخرجات الدارسين بواسطة مراجع داخلى وآخر خارجى. وقد اوضحت النتائج اللاحقة ان تقديم عناصر القياس كان يحظى بأثر ايجابى على نمو المنهج ومعرفة اعضاء هيئة التدريس بأنشطة الجودة. كما انها رفعت من مستوى المناظرة الدائرة حول ما الذى تعنيه الجودة بالنسبة للمؤسسة يمكن ملاحظة

كيف ان ماتم عرضه من دراسات يعكس الاهتمام العالمى للمؤسسات الاكاديمية بتطوير برامج اعداد المعلمين بها لكى تواكب متطلبات الجودة. كما تعكس موضوعات ومشكلات الدراسات السابقة الشوط الذى قطعته كل جامعة، ماحققته بالفعل، وماتطمح وتخطط لتحقيقه فى المرحلة التالية. فبعض الجامعات لازالت فى محاولة قياس نواتج التعلم ومحاولة التعرف على معتقدات الدارسين وأعضاء هيئة التدريس نحو بعض القضايا الهامة المتعلقة بالتدريب الميدانى للمعلمين قبل التخرج (Bahous & Nabhani, ٢٠١١) (Fardows,٢٠١١) (Paro, & Scott - Little, ٢٠٠٩)، فى حين اهتمت دراسات اخرى ببحث قضايا تتعلق بجامعات قطعت شوطا فى طريق الاعتمادحيث بدأ الاهتمام بالقضايا التى تتعلق بالعولمة و بصفة خاصة الاهتمام باعداد الطلبة لمواجهة والتعامل مع التنوع الديموجرافى والثقافى الذى فى الغالب سيواجهونه عند العمل فى الميدان (Lim , Chi-Ing et al., ٢٠٠٩) (Jeffrey & John, ٢٠٠٣) بالاضافة للتحقق من تأثير التنوع الثقافى والعرقى والاثنى، اضافة الى التنوع من حيث الجنس والطبقة الاجتماعية على تحصيل الطلاب وتطورهم ونموهم الاكاديمى والمهنى(Bowman, ٢٠١٠) واعداد المعلمين للعمل فى شراكة حقيقية مع الاسر (Hedges & Lee,٢٠١٠).

وهناك عدد من الدراسات التى اهتمت بالقياس والتقييم كوسيلة ومدخل للارتقاء بأداء المؤسسة الاكاديمية (Posner, ٢٠١١) (Gallagher, ٢٠٠٨) (Rike& Sharp, ٢٠٠٨) (Arfaj, not dated)، فى حين ذهبت دراسات اخرى الى شكل اكثر تقدما من القياس لجودة نواتج البرامج التى تقدمها الجامعة ، من خلال القياس المرتكز على الاداء (Burden-Leahy, ٢٠٠٥). ومما سبق يمكن تبين ان قضايا الاعتماد والجودة متسعة بل من الجائز القول انها لانهائية حيث ان امكانية التحسين وقضايا التحسين تبقى مفتوحة للاضافة. ويبقى ان كل جامعة تحدد من بين هذه القضايا ما يشكل اولوية لها فى مرحلة ما، للتقدم خطوة فى طريق الاعتماد الاكاديمى وتطوير ادائها المؤسسى. وبالنسبة للدراسة الحالية فتأتى عقب المراحل الاولى من السعى للحصول على الاعتماد الاكاديمى، وعقب ارساء بعض الآليات الهامة فى عملية الاعتماد والخاصة بعمليات التوثيق، والتى تشمل توثيق توصيف المقررات وتوصيف البرنامج، وتقارير البرنامج والمقررات، وقبل كل ذلك تحديد نواتج التعلم، اوما يمكن تسميته مخرجات البرنامج ، و الذى تم اثناء العامين الاوليين من سعى الجامعة للحصول على الجودة. حيث تعنى الدراسة الحالية بالتحقق من مدى تغطية اساليب القياس المختلفة المتبعة ببرنامج رياض الاطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود، لمخرجات الكلية والقسم، ومستوى عمق هذه التغطية .

- **مشكلة الدراسة** :

منذ اشتركت جامعة الملك سعود فى العمليات الخاصة بالحصول على الاعتماد الاكاديمى والتى كانت اولى خطواتها تحديد مخرجات التعلم الخاصة بالكليات والأقسام والمزج بينها وبين المعايير المهنية لجهة الاعتماد NCATE والتى بدورها استندت بالنسبة الى قسم رياض الاطفال

بالجامعة، الى المعايير الصادرة عن الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال NAEYC منذ ذلك الوقت، بدأ فصل جديد من العمل المؤسسى داخل القسم حيث تم ربط اهداف المقررات بهذه المخرجات وتحديد ذلك فى الوثائق الخاصة بتوصيف مقررات القسم وتوصيف برنامج رياض الاطفال بعامة. كما انه بدأ التحقق من نتائج الطالبات فى نهاية كل فصل دراسى من خلال تقارير المقررات التى ترفع من جانب الاساتذة القائمين بتدريس المقررات. الا ان هذه التقارير كانت تهتم بتحليل نتائج الطالبات (تحليلا رقميا) وتحليل مدى رضاء الطالبات عن طرق تدريس المقرر (ايضا التحليل رقمى وكيفى) اضافة الى رصد الموضوعات التى تم تدريسها والصعوبات التى واجهت عملية التدريس والموضوعات والتكليفات التى تضمنها المقرر دون ان يكون هناك اى تحليل لمدى ارتباط المقرر واساليب التقييم فعليا بالمخرجات التى سبق وتم ايضاحها فى توصيف المقرر نفسه. و بالتالى فان هذه الزاوية من البرنامج والمقرر تظل غامضة على المقيمين لجودة البرنامج. فالمخرجات المحددة من جانب القسم تعتبر بمثابة التزام من جانب الجامعة عليها ان تحققه فى طالباتها، و بدقة اكثر عليها ان تثبت انها تحققه فى طالباتها (من خلال تقديم الادلة على ذلك). ومن هذا المنطلق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى الشعور بان هناك جانب هام من العملية التعليمية بالمؤسسة متروك فى الظل ولم يتم التركيز عليه ورصده. ان تحليل هذا الجزء والتحقق منه سوف يؤدى بالضرورة الى مراجعة شاملة لبعض المخرجات واستحداث مخرجات جديدة يرى الاعضاء انها كانت غائبة فى النسخة الاولى من مخرجات القسم، والتى تمت فى البدايات الاولى لتطبيق الجامعة لعمليات الجودة، وفى ذلك الوقت كان الاعضاء مفتقرين للرؤية الشاملة لهذه العملية وعلاقة كل جزء منها بالمنظومة الشاملة للجودة.

- **اهداف الدراسة** :

بصورة اكثر تحديدا تهدف الدراسة الحالية الى :

- تحليل الى اى مدى تنعكس مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال فى توقعات اعضاء هيئة التدريس كما تعكسها ادوات التقييم المستخدمة من جانبهم المتمثلة فى الاختبارات
- تحديد نسب مخرجات التعلم التى تم تغطيتها والتى لم يتم تغطيتها ضمن ادوات التقييم اوالاختبارات.
- تحديد مستويات تحقق مخرجات التعلم من خلال الروبريكس الذى يحدد مستويات العمق فى هذه المخرجات ومن ثم تشخيص قوة او قصور ادوات التقييم فى تحقيق المخرجات بالعمق المطلوب .

- **اسئلة الدراسة** :

فى ضوء الاهداف السابقة يمكن صياغة اسئلة الدراسة على النحو التالى :

- ما هى مخرجات التعلم التى تم تغطيتها من خلال الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟
- ماهي أنواع المخرجات الأكثر انعكاسا في الأختبارات المتضمنة في عينة الدراسة (معارف ـ مهارات ـ توجهات)
- ماهى مستويات تحقق مخرجات التعلم كما تعكسها الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **مخرجات التعلم** Outcome-led :

هي ماينبغي أن تكتسبه الطالبات من معارف ومهارات واتجاهات وقيم في مجال تخصصها وعملها كمعلمة رياض أطفال والتي تعمل المقررات الدراسية على تحقيقها والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم والتي تتفق مع معايير كلية التربية والمعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال التي وضعت من قبل الهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **أدوات التقييم أو الاختبارات** Tests or Assessment Tools :

المقصود بها الاختبارات التحصيلية التحريرية المستخدمة في تحديد مستوى تحصيل الطالبات لجميع مقررات تخصص رياض الاطفال والتي تحمل الرمز (روض) لمرحلة البكلوريوس. وهي عبارة عن أسئلة متنوعة منها الموضوعية والمقالية، المباشرة وغير المباشرة، والتي تقيس جميع المعلومات والمهارات والاتجاهات المطلوبة لمعلمة رياض الاطفال والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم والتي تتفق مع معايير كلية التربية والمعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال للهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **منهجية البحث** :

تشتمل منهجية البحث على وصف للمجتمع الاصلي للبحث والعينة وطريقة اختيارها وتصميم البحث وإعداد أدوات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية واستخراج صدق وثبات أدوات البحث وعملية تطبيق أدوات البحث وكذلك وصف الطرق الاحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات البحث.

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من أدوات التقييم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في قسم السياسات التربوية ورياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في الاختبارات التحريرية لجميع مقررات مرحلة البكلوريوس في تخصص رياض الاطفال والتي تحمل الرمز (روض). عدد الاختبارات ٢٢ اختبار ، وهي عبارة عن أسئلة متنوعة منها الموضوعية والمقالية، المباشرة وغير المباشرة، والتي تقيس جميع المهارات المطلوبة لمعلمة رياض الاطفال والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم وكلية التربية والتي تتفق مع معايير الانكيت ومعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال التي وضعت من قبل الهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **العينة** :

تكونت عينة الدراسة من ١٩ نموذجا من نماذج أسئلة الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، بقسم السياسات التربوية ورياض الاطفال، بالاضافة الى ٣ اختبارات عملية لثلاثة مقررات مختلفة تتضمن مهام ادائية مرتبطة مباشرة بمحكات NCATE. وقد تم اختيار

عينة الدراسة بالطريقة غير العشوائية الصدفية لأن عملية الاختيار خضعت لرغبات اعضاء هيئة التدريس في المشاركة بأسئلتهم في الدراسة، وشئ آخر هو مدى تمكن الباحثتين من التواصل مع الاستاذات وشرح الغرض من الدراسة حيث أن بعضهن لم يكن متواجدات في فترة الاختبارات النهائية بينما البعض الآخر وعد بارسال نسخة من أسئلته ولكن منهم من فعل ومنهم من لم يفعل.

- **تصميم البحث** :

يتبع هذا البحث تصميم البحوث الوصفية التحليلية وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة. فالمنهج الوصفي التحليلي كما عرفه بيرلسون (١٩٥٢) في العساف (١٤١٦) بأنه طريقة يتم تطبيقها للوصول الى وصف كمي هادف ومنظم للمحتوى تحت الدراسة. وفي هذا الدراسة تقوم الباحثتان بإحصاء عدد الاسئلة المتضمنة في أدوات التقييم (اختبارات المقررات) التي تحقق مخرجات التعلم للقسم وقياس نسبة تحققها مع وصف مستويات تحققها.

- **الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية للدراسة** :

- **الحدود الموضوعية** :

تتمثل في تحليل محتويات أسئلة الاختبارات النهائية لتحديد مخرجات التعلم التي تم تغطيتها والتي لم تتم تغطيتها من خلال أدوات التقييم أوالاختبارات .

- **الحدود المكانية** :

تم تطبيق الدراسة على عينة من أسئلة الاختبارات النهائية لمواد قسم رياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية** :

الدراسة تم تطبيقها في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ

- **أدوات البحث** :

تم اختيار أدوات البحث بناءا على كونها أفضل طريقة لجمع المعلومات التي بواسطتها يتم تحليل محتوى أسئلة الاختبارات حيث تم بناء استمارة تحليل المحتوى للاختبارات النظرية و العملية . الاستمارة تتضمن مخرجات التعلم لكلية التربية والمواصفات المهنية أو مخرجات التعلم لقسم رياض الاطفال السابقة الذكر على المستويات الثلاث المعارف والمهارات والتوجهات اضافة الى تحديد خمسة مستويات تميز كل من المعارف والمهارات والتوجهات كل على حده فى ضوء عمق التحقق، وذلك حسب التدرج في المستويات العليا في التفكير التي ذكرها بلوم (Bloom, 1956)، وذلك كما في الجدول التالى:

جدول رقم (١) : المقياس الخاص بتقييم مخرجات التعلم لقسم التربية ورياض الاطفال

درجة التحقق نوع المخرج أوالمواصفة	اقل من ٣٠%	من٣٠-٤٩%	من ٥٠-٦٩%	من ٧٠-٨٩%	من ٩٠فأكثر
أ-المعارف	السؤال / التكليف يتضمن معلومات محددة بسيطة (كأسماء علماء او تعداد بعض النقاط	يتضمن السؤال / التكليفات معلوات محددة ومركبة كالتعريفات واقوال بعض العلماء حول الموضوع او القضية او استدعاء بعض المعلومات حول الموضوع	يتطلب السؤال / التكليف ان تعكس الطالبة فهمها للموضوع كأن تشرح او تعلل	يتطلب السؤال / التكليف اظهار الطالبة لقدراتها على التفسير فى ضوء ما درسته من نظريات علمية	يتطلبالسؤال / التكليف اظهار الطالبة للابداع وان تضيف او تقترح شيء جديد
ب-المهارات	يتطلب السؤال/ التكليف من الطالبة مهارات القراءة و الاطلاع و التجميع و العرض حول الموضوع او القضية دون الاضافة من جانبها	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة مهارات البحث و التجميع و العرض مع بعض الاضافات من جانبها	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة هارات تحليل البيانات و المعلومات المتوفرة	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة اتخاذ قرارات معينة فى ضوء تقييمها للموضوع او القضية و تفنيد المحكات التى فى ضونها تم اتخاذ هذه القرارات او تكوين الرأى	يتطلب السؤال / التكليف ان تعكس الطالبة قدرتها على حل المشكلات و / او الابتكار فى ضوء ما تعلمته ضمن المقرر
ج-التوجهات المهنية	يتحقق السؤال / التكليف من معرفة الطالبة بادوارها و مسئولياتها المهنية المهنية و ما يترتب على المسئوليات من مهام و التزامات	يتطلب السؤال /التكليف من الطالبة ان تترجم المسئوليات و المهام فى صورة مواقف ميدانية حقيقية او مفترضة	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس قدرتها على النقد الذاتى و نقد الواقع فى ضوء اخلاقيات المهنة	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس التزامها المهنى والاخلاقى تجاه كل من مهنتها والاطفال و اسرهم	يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس رؤيتها المستقبلية للخطوات اللازمة للارتقاء بالمهنة واعلام واضعى السياسة بالخطوات اللازمة للارتقاء بالتربية فى الطفولة المبكرة

- **صدق وثبات المقياس** :

بالنسبة لصدق المقياس قامت الباحثتان بعرض هذا المقياس بعد بنائه على عدد من أساتذة المناهج في كلية التربية بجامعة الملك سعود الذين قاموا باقتراح بعض التعديلات فى العبارات وفى الحدود الفاصلة بين المستويات. وقد تم الاخذ بهذه التعديلات ومن ثم اتخذت استمارة تحليل مفردات الاختبارات شكلها النهائى فى ضوء ذلك.

وبالنسبة لثبات المقياس فقد أعتمدت الباحثتان على طريقة اتفاق المحكمين. التي عرفها روبسون (Robson, 1993) بأنها "درجة الإتفاق التي يتوصل إليها محكمين أو أكثر عندما يحصلون على نفس الدرجة من قياس نفس الشئ". والطريقة التي تم اتباعها هي ان قامت الباحثتان كل على حده باستخدام المقياس في تحليل ٩٠ سؤال من أسئلة عينة الدراسة، ثم حسبت النسبة المؤية لدرجة إتفاق الباحثتان في تحليل وتقييم الاسئلة. وقد كانت درجة الاتفاق بين الباحثتين في تحليل الاسئلة هي (٧٥ ٪)، وهي درجة كافية لتحقيق صدق المقياس.

- **تطبيق البحث وإجراءاته** :

بعد استلام الاسئلة من الاستاذات اللاتي تطوعن بالمشاركة في الدراسة باسئلتهن قامت الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة على الاسئلة، كما تم تطبيق طريقة اتفاق المحكمين السابق ذكرها لإيجاد ثبات المقياس. تم تفريغ المعلومات وتجميع تكرارات المخرجات التي تحققت في كل سؤال من أسئلة العينة التي جمعت ودرجة تحققه، ثم تم ترميزها والخطوة الأخيرة ادخالها في برنامج SPSS (2001) ,Pallant.

- **الطرق الإحصائية** :

بعد الانتهاء من تفريغ المعلومات من أداة الدراسة وتجميع تكرارات المخرجات التي تحققت من كل سؤال وتجميع درجة تحققها تم ترميز هذه المعلومات وإدخالها في برنامج spss لإيجاد التكرارات والنسب المؤية لكل مخرج من مخرجات كلية التربية ومخرجات التخصص وذلك لحساب درجة ونسبة تحقق كل مخرج على حده. ولمعرفة دلالة الفروق بين المخرجات تم حساب قيمة كا٢ . لتحديد دلالة الفروق بين الفئات المختلفة من حيث المستويات والمحكات والمهارات

- **نتائج الدراسة** :

يمكن مناقشة النتائج فى ضوء تساؤلات الدراسة كما يلى :

السؤال الاول : ما هى مخرجات التعلم التى تمت تغطيتها من خلال الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟

وللاجابة على هذا السؤال نستعرض الجدول رقم (٢) الذى يوضح النتائج الوصفية لمخرجات الكلية متضمنة نسب التكرارات لهذه المخرجات و قيمة كا٢ للفروق بينها، مع ملاحظة ان الجدول يتضمن فقط المخرجات التى ارتبطت بالاختبارات و بالتالى فان المخرجات التى لم تحققها الاختبارات المتضمنة فى العينة ، غير موجودة بالفعل فى هذا الجدول .

جدول (٢) : النتائج الوصفية لمخرجات الكلية (نسب وتكرارات) وقيمة كا ٢ للفروق بينها

المخرج	التكرار	النسبة	المخرج	التكرار	النسبة	كا٢
0	47	9.5	40	1	.2	
3	1	.2	42	5	1.0	
4	1	.2	50	1	.2	
8	64	13.0	51	1	.2	
9	1	.2	54	1	.2	
10	8	1.6	55	1	.2	
11	19	3.9	66	4	.8	**788,718
12	7	1.4	68	1	.2	
22	24	4.9	69	1	.2	
23	17	3.4	89	1	.2	
25	16	3.2	93	26	5.3	
27	11	2.2	94	5	1.0	
29	23	4.7	96	1	.2	
30	35	7.1	98	4	.8	
31	33	6.7	99	1	.2	
32	5	1.0	101	6	1.2	
33	6	1.2	104	6	1.2	
34	9	1.8	105	14	2.8	
35	6	1.2	106	6	1.2	
36	17	3.4	109	1	.2	
37	10	2.0	125	1	.2	
38	43	8.7	126	2	.4	
الاجمالي			43	493	%100	

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

يشير الجدول (٢) الى ارقام المخرجات التى غطتها مفردات عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية ، مع ملاحظة ان هناك ٤٧ مفردة لم ترتبط بأى من المخرجات الخاصة بالكلية (عبر عنها فى الجدول بالرقم صفر) ولكنها ارتبطت فقط بالمخرجات المهنية وبالتالى سيتم التعبير عنها فى جدول النتائج الوصفية للمخرجات المهنية جدول رقم (٣). ويظهر من الجدول ان عدد المخرجات التى عملت الاختبارات على تحقيقها هو (٤٣) مخرج من اصل (١٢٨) مخرج. مما يعنى ان هناك تركيزا على عدد محدود من المخرجات، فى حين يظل العدد الاكبر من المخرجات غائبا عن إنتباه واهتمام اعضاء هيئة التدريس. كما ان هناك من بين هذه المخرجات ما تكرر بصورة كبيرة (المخرجات رقم ٨ ، رقم ٣٨) فى حين ان البعض الآخر لم يتم التحقق منه سوى مرة واحدة فقط (المخرجات ١٠٩ ، ١٢٥). كما أن قيمة كا٢ تدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى ٠,٠٠١

وللتعرف على مدى تمثيل المخرجات المهنية فى عينة الاختبارات بالدراسة الحالية، يوضح الجدول رقم (٣) النتائج الوصفية للمخرجات المهنية (التكرارات والنسب) وقيمة كا٢ للفروق بينها.

جدول (٣) : النتائج الوصفية للمخرجات المهنية (نسب وتكرارات) وقيمة كا٢ للفروق بينها

المخرجات المهنية	التكرار	النسبة	المخرجات المهنية	التكرار	النسبة	كا٢
0	3	.6	45	1	.2	
1	44	8.9	52	48	9.7	
2	54	11.0	53	23	4.7	
3	103	20.9	54	12	2.4	
7	4	.8	55	1	.2	
8	1	.2	56	12	2.4	867,387 **
24	45	9.1	60	2	.4	
34	64	13.0	61	4	.8	
35	53	10.8	65	2	.4	
36	5	1.0	69	11	2.2	
42	1	.2				
الاجمالي			21	493	100.0	

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

و يشير جدول (٣) فقط الى ارقام المخرجات التى تم تمثيلها فى مفردات عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية، حيث يتبين ان المفردات قد حققت (٢٠) مخرج مهنى من اصل (٩٨) مخرجا. كما يلاحظ ان هناك من المفردات ما لم يرتبط بأى من المخرجات المهنية (العدد ٣ مفردات) والتى تم التعبير عنها فى الجدول بالرقم صفر ولكنه ارتبط فقط بمخرجات الكلية وبالتالى فقد حصل على رقم صفر فى العمود الخاص بالمخرجات المهنية. ويعكس الجدول وجود تركيز على نسبة ضئيلة من المخرجات دون غيرها، وأن هناك حاجة الى اعادة النظر فى مدى تغطية الاختبارات لكافة المخرجات المهنية وهى التى تضمن كفاءة الخريجة، واهليتها للقيام بمسئولياتها المهنية بكفاءة عالية. كما توضح التكرارات بالجدول التباين الكبير بين نسب تكرار المخرجات المهنية التي تم تحقيقها حيث كان هناك تكرارات عالية لبعض المخرجات (مخرج رقم ٣ ، ٣٤) التي بلغت نسبتها (١٠٣ ، ٦٤) على التوالي فى حين كانت هناك محكات لم تختبر اوتظهر فى التكرارات الا مرة واحدة مثل (مخرج رقم ٨ ، ٤٢ ، ٤٥ ،٥٥)، كما أن قيمة كا٢ تدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى ٠,٠٠١

- **السؤال الثاني** :

ماهي أنواع المخرجات الأكثر انعكاسا في الأختبارات المتضمنة في عينة الدراسة ؟

و لكى تتضح الصورة بشكل اكثر تفصيلا، فاننا بحاجة لتفحص هذه التكرارات ايضا فى ضوء نوع المخرجات التى سبق الاشارة اليها والتى تنوعت ما بين معارف ومهارات وتوجهات، بمعنى هل توزعت التكرارات بنسب متساوية ما

بين المخرجات المعرفية والمهارية وتلك الخاصة بالتوجهات، ام كان هناك تركيزا على نوع معين من المخرجات مقارنة بالانواع الاخرى. وللاجابة على هذا السؤال تم تحليل مفردات الاختبارات من حيث انتمائها لاى من انواع المخرجات الثلاثة السابقة، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل

جدول(٤) : النتائج الوصفية لتكرارات انواع المخرجات ونسبها فى مفردات الاختبارات

نوع المخرج	التكرار	النسبة	كا٢
المعارف	470	95.3	**584,17
المهارات	22	4.5	
التوجهات	1	.2	
الاجمالي	493	100.0	

يتضح من الجدول رقم (٤) ان التكرارات الاكبر كانت للمخرجات المعرفية حيث بلغت نسبتها ٩٥,٣ ٪ من اجمالى التكرارات يليها التكرارات الخاصة بالمهارات والتى كانت اقل بصورة ملحوظة حيث بلغت نسبتها ٤,٥٪ فى حين كانت هناك ندرة فى المخرجات الخاصة بالتوجهات حيث بلغت نسبتها ٠,٢٪ وهى بالطبع نسبة منخفضة للغاية. وتشير هذه النتيجة الى ان جل اهتمام اعضاء هيئة التدريس كان منصبا على التحقق من معارف الخريجات فى حين حظيت المهارات بالاهتمام الاقل اما التوجهات فنادرا ما يتم التحقق منها.

وبما أن أسلوب التقييم وطبيعة الاسئلة تعكس بالاضافة الى محتوى المادة الدراسية أساليب التدريس وإجراءاتها والمخرجات التي ينبغي تحقيقها في الخريجات فالمعلمة غالبا تقيس ما قدمته للطالبات. فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة العرفج (غير منشوره) Al-arfaj التي هدفت الى معرفة مدى توافق الممارسات التدريسية في الجامعات مع مخرجات التعلم في القرن الواحد والعشرين، والتي وجدت أن الإجراءات والممارسات التدريسية التي تتماشى أوتؤدي الى تحقيق مخرجات التعلم في القرن الواحد والعشرين غير مطبقة ولو الحد الأدنى منها. كما أشارت دراسة فاردوز (٢٠١١) Fardows الى أن عملية التقييم يجب أن تكون بطريقة يفهم منها الطالب ما يجب عليه أن يتعلمه وكيف سيتعلمه وهذا نجده كثيرا في الممارسة العملية للتدريس عندما يتساءل الطلبة عن نوعية الاسئلة التي ستأتي في الاختبار ليستذكروا دروسهم بالطريقة المناسبة. كما أكدت ذلك دراسة ليو وآخرون (٢٠١٢) .Liu. et al التي وجدت نتائجها أن من أحد الأسباب الهامة في إثارة دافعية الطلاب للتعلم هو إحاطتهم بطبيعة الأسئلة التي ستواجههم في عملية التقييم والاختبارات.

- **السؤال الثالث** :

ما هى مستويات تحقق مخرجات التعلم كما تعكسها الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟

و للاجابة على هذا السؤال تم تحليل مفردات عينة الاختبارات المتضمنة فى الدراسة من حيث مستوى العمق فى التحقق حسب التدرج في المستويات العليا في التفكير التي ذكرها بلوم (Bloom, 1956)، وذلك طبقا لخمسة مستويات كما هو موضح فى الجدول رقم (١) السابق عرضه، حيث يوضح الجدول خمسة مستويات من العمق فى كل نوع من انواع المخرجات ، فالمعارف على سبيل المثال تبدأ بمعلومات محددة وبسيطة فى المستوى الاول وتنتهى فى المستوى الخامس بانجاز تكليفات اوالاجابة على اسئلة تتطلب اظهار الابداع اوالاضافة اواقتراح شيء جديد. فى حين تبدأ المخرجات المهارية فى المستوى الاول باظهار الطالبة للقدرة على التجميع والعرض دون اضافة من جانبها وتنتهى فى المستوى الخامس بأن تعكس قدرتها على حل المشكلات و/ او الابتكار فى ضوء ما تعلمته ضمن المقرر. اما المخرجات الخاصة بالتوجهات المهنية فتبدأ فى المستوى الاول بالتحقق من معرفة الطالبة لادوارها ومسئولياتها وما يترتب عليها من التزامات وتنتهى فى المستوى الخامس ان تعكس رؤيتها المستقبلية للخطوات اللازمة للارتقاء بالمهنة وإعلام واضعى السياسة بالخطوات اللازمة للارتقاء بالتربية فى الطفولة المبكرة . ويشير الجدول رقم (٥) للنتائج الوصفية للتكرارات والنسب فيما يتعلق بمستويات التحقق .

جدول رقم (٥) : النتائج الوصفية للتكرارات والنسب الخاصة بمستويات التحقق لاجمالى المخرجات

درجة التحقق	التكرار	النسبة المؤية	كا٢
اقل من ٣٠%	20	4.1	٩٤٥,٤٨٩**
من ٣٠-٤٩%	367	74.4	
من ٥٠-٦٩%	80	16.2	
من ٧٠-٨٩%	11	2.2	
من ٩٠فأكثر	15	3.0	
الاجمالي	493	100.0	

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

يشير جدول (٥) الى ان غالبية التكرارات تركزت فى المستوى الثانى حيث بلغت نسبة التكرارات فى هذا المستوى ٧٤.٤٪ و كان المستوى التالى الاقرب هو المستوى الثالث وان كان الفارق فى التكرارات بينهما كبيرا حيث بلغت نسبة التكرارات لهذا المستوى ١٦.٢٪ اما بقية المستويات فكانت نسبة التكرارات فيها ضئيلة جدا حيث تراوحت ما بين ٤.١ : ٢.٢ ٪ في المستوى الاول والرابع على التوالي. وتدل هذه النتيجة على ان معظم مفردات الاختبارات كانت تعمل على المستويات السطحية من التفكير والقليل منها تطرق الى المعارف والمهارات و التوجهات عند المستويات الاعمق او الاعلى التى تتطلب تركيب المعلومات وحل المشكلات والابتكار. ويتضح ذلك بصورة جلية من خلال الجدول رقم (٦) الذى يوضح نتائج الفروق بين المستويات و انواع المخرجات و كا٢ .

وهذا يدل على أن هناك حاجة الى معرفة الاسباب والعمل على علاجها وفي دراسة قام بها أريجا وآخرون (٢٠١١) Araghieh, et al. حاول فيها معرفة الطرق التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس للرفع من جودة التدريس طبقت، على ٦٠ عضوا منهم باستخدام طريقة مشتقة من Delphi technique. وقد وجدت الدراسة أن أكثر العوامل المؤثرة في زيادة جودة التدريس هي إستيعاب وإحاطة عضو هيئة التدريس بمحتوى المادة العلمية وقدرته على التعبير عنها وإيصالها للطلاب، كما تتوقف على مدى قدرته على على ان يكون نشطا مبتكرا ومبدعا في حسن إدارة الصف وتحفيزالطلاب على التعلم.

جدول رقم (٦) : نتائج الفروق بين المستويات وانواع المخرجات وقيمة كا٢ للفروق بينها

درجة التحقق	نوع المخرج			الاجمالي	كا٢
	المعارف	المهارات	التوجهات		
اقل من ٣٠%	19	1	0	20	١٩٠,٤٩٩**
من ٣٠-٤٩%	362	4	1	367	
من ٥٠-٦٩%	77	3	0	80	
من ٧٠-٨٩%	8	3	0	11	
من ٩٠فاكثر	4	11	0	15	
الاجمالي	470	22	1	493	

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

- **مناقشة النتائج** :

تتضح من النتائج السابق عرضها ان مخرجات القسم والمخرجات المهنية ممثلة فى عينة الاختبارات بدرجة ضعيفة (٤٣ مخرج من اصل ١٢٨ مخرج من مخرجات القسم) ،مما يعنى ان هناك تركيز على مخرجات واهمال اوعدم الانتباه لمخرجات اخرى. كما ان هذه المشكلة تنعكس فى ان هذه المخرجات التى يتم الانتباه اليها يتم تكرار اختبارها بدرجة عالية داخل الاختبارات (مخرج رقم ٨ ، ٣٨ ، ٣٠ ، ٣١) ، فى حين ان هناك مخرجات اخرى لم يتم اختبارها الا مرة واحدة (مخرج رقم ٤٠، ٥٠ ، ٥١ ، ١٠٩ ، ١٢٥)، هذا بالطبع بخلاف المخرجات التى لم يتم اختبارها نهائيا ضمن عينة الدراسة الحالية. ونفس الظاهرة تتكرر فى المخرجات المهنية حيث ركزت عينة الاختبارات على التحقق من ٢٠ مخرج من اصل ٩٨ مخرج مهنى، مع وجود تكرار عالى لاختبار مخرجات معينة (مثال : مخرج ٣ ، ٣٤) وندرة التحقق من مخرجات اخرى (مثال : مخرج ٨ ، ٤٢ ، ٤٥ ٥٥) وذلك ايضا بخلاف المخرجات التى لم تمثل فى اى اختبار من الاختبارات المتضمنة فى العينة. كما لوحظ كذلك انه فى عينة الاختبارات الخاصة بهذه الدراسة كانت هناك مفردات اسئلة بعضها لم يكن يحقق اى من المخرجات الخاصة بالقسم و البعض الآخر لم يكن يحقق اى من المخرجات المهنية، وهذا يوحى بأن المخرجات المحددة من جانب القسم وما تم استخلاصه من مخرجات مهنية بحاجة الى اعادة صياغة بحيث يمكنها تغطية العديد من المهارات والمعارف والتوجهات الخاصة بالمقررات، والتى لم تتوافر فى النسخة الحالية التى اعتمدها القسم، والتى يبدو انها بحاجة للمراجعة من جانب اعضاء هيئة التدريس.

اضافة الى ماسبق، وفيما يتعلق بنوع المخرجات التى اهتمت عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية بالتحقق منها، فقد اظهرت النتائج ان التركيز الاكبر لعينة الاختبارات كان على المخرجات المعرفية (حيث بلغت نسبتها ٩٥,٣ ٪ من اجمالى التكرارات، يليها المخرجات الخاصة بالمهارات والتى بلغت نسبتها ٤,٥ ٪ اما المخرجات الخاصة بالتوجهات فقد كانت شديدة الندرة حيث بلغت نسبتها ٠,٢ ٪ . وهذه النتيجة تشير الى ان معظم التركيز من جانب اعضاء هيئة التدريس كان على الجوانب المعرفية على حساب الجوانب المهارية وتلك الخاصة بالتوجهات، على الرغم من اهميتها فى التكوين المهنى للطالبة المعلمة. اما من حيث مستوى التحقق، والذى استند الى مستويات " بلوم " كما هو موضح فى الجدول رقم ١ ، (Bloom, 1956)، فقد اوضحت النتائج ان غالبية الاسئلة تركزت فى التحقق من المخرجات فى المستوى الثانى (بنسبة ٧٤,٤ ٪) يليها المستوى الثالث بفارق كبير (حيث بلغت نسبة التكرارات ١٦,٢ ٪)، اما المستويات الباقية فكانت نسبة تكرارها ضئيلة للغاية (تراوحت النسبة من ٢,٢ : ٤,١ ٪). بعبارة اخرى يمكن تلخيص النتيجة فى ان التركيز الاكبر لعينة الاختبارات كان على المخرجات المعرفية، والتى تركزت بدورها عند المستوى الثانى من مستويات التحقق وهو المستوى المعنى بعرض معلومات محددة ومركبة كالتعريفات واقوال بعض العلماء حول الموضوع او القضية، اواستدعاء بعض المعلومات حول الموضوع. يليه فى الترتيب المستوى الثالث الذي يعنى بأن تعكس الطالبة فهمها للموضوع، كأن تشرح او تعلل. وهذا مما يعنى حاجة اعضاء هيئة التدريس لمراجعة مدى ارتباط مفردات الاختبارات بالمخرجات المحددة من قبل القسم ومدى عمق هذا التحقق، حتى لا يتم تحقيق المخرجات (والتى تحققت نسبة قليلة منها) على مستويات سطحية، لا تسهم فى التشكيل المهنى الصلب للطالبة المعلمة. واثناء عمل الباحثتان فى تحليل الاختبارات كانت هناك بعض الملاحظات اللافتة للنظر، حيث تمت مراجعة قائمة المخرجات بانواعها (الخاصة بالكلية وتلك المهنية) لتحديد المخرجات غير المستخدمة من ناحية، وطبيعة المقررات المختلفة وما يمثلها من مخرجات من ناحية اخرى. حيث ان هناك من المخرجات التى كان من الطبيعى الا تظهر فى سياق عينة الاختبارات الخاصة بالدراسة الحالية والتى ركزت على مقررات تخصص رياض الاطفال فقط دون غيرها والتى يرمز لها بالرمز (روض). وبالتالى فان بعض المخرجات شديدة الخصوصية المرتبطة بأمور خارج التخصص الدقيق لم تكن لتظهر فى عينة الاختبارات (مثال : مخرج ١ من مخرجات الكلية، الذى ينص على " أن يعرف مبادىء الاسلام وأركانه وعباداته والقيم التى يرسيها "فهذا المخرج من الطبيعى الايظهر فى مفردات اختبارات مقررات روض. الا انه بالنسبة لعدد من المخرجات المرتبطة بالتخصص، كانت هناك اشكاليات تتعلق بعمومية الصياغة وفى احيان اخرى محدودية الهدف وضيقه بحيث لايعكس المخرج غير جزئية ضئيلة من محتوى المقرر وبالتالى فان العديد من اهداف المقرر وما يشمله من معارف ومهارات غير ممثل بصورة جيدة فى المخرجات. وهذا الامر هو ما انعكس على المفردات من الاختبارت التى لم نستطع ربطها بأى من مخرجات القسم فى بعض الاحيان، اوبالمخرجات المهنية فى احيان اخرى (الا ان الاخيرة كانت قليلة جدا بالمقارنة بمخرجات القسم)

من امثلة المخرجات الشديدة العمومية، (ك٢:أ١٩) "تكوين الخلفية المعرفية عن الطفولة فى اللغة الانجليزية" هذا المخرج هو المخرج الوحيد الذى يرتبط بمقرر (قراءات فى الطفولة باللغة الانجليزية)، وبالتالى فقد تكرر كثيرا مع مفردات الاختبار. (ك٢:أ٤) "ان تتعرف الطالبة على واقع ثقافة الطفل العربى والمسلم ومصادر اشتقاقها". ويلاحظ ان هذا المخرج هو المخرج الوحيد الذى يمثل مقرر (ثقافة الطفل) على مستوى المخرجات المعرفية وبالتالى فان العديد من اسئلة الاختبار والتى كان بعضها جيدا ويمثل مستويات من العمق لم يتطرق اليها العديد من الاختبارات الاخرى، لم يكن من الممكن ربطها بأى مخرج من مخرجات الكلية. (مثال : تبدأ القصص بـ " كان يا ما كان ..." ولا مفر من انتهائها بـ " .... وعاشوا بعدها سعداء" كيف يمكننا ان نصدق ذلك ؟

لذلك من المهم تحليل القصص التى تروى للاطفال، فهى غنية بالدروس والعبر . فمثلا: إعادة إكتشاف قصة "ذات الرداء الاحمر" يمكن أن يطرح السؤال التالي: "اعيدى كتابة قصة "ذات الرداء الاحمر" بحيث تواكب الثقافة المحلية الحالية، بوضع نفسك مكان الشخصية الرئيسية (الذئب) .. ماذا لو تكلم الذئب وروى لنا القصة؟ كيف ستكون احداثها ؟ هل ستختلف؟ ولماذ؟ ".

هذا السؤال يقيس المهارات وعند مستوى حل المشكلات والابتكار فى ضوء ما تعلمته الطالبة ضمن المقرر. وبالطبع فان الهدف الوحيد الخاص بالمقرر لاينطبق على هذه المفردة من الاسئلة على الرغم من جودة صياغتها، وحاجة الطالبة المعلمة للعمل عند مستويات معرفية ومهارية متقدمة، تعكس اعدادا مهنيا مرتفعا.

ومن امثلة المخرجات الشديدة التحديد : (ك٢:ب٦) " أن تستطيع الطالبة بيان اوجه النقد بين طريقة كل من روسو و بستالوزى فى تربية الطفل". وهذا المخرج لا يغطى غير جزء محدد من المقرر، وبالتالى يظل العديد من موضوعات المقرر واهدافة غير معبر عنها من خلال مخرجات التعلم الخاصة بالقسم.

كل ذلك يشير الى ان مخرجات الكلية بصفة خاصة بحاجة الى المراجعة من جانب اعضاء هيئة التدريس لكى تعكس المعارف والمهارات والتوجهات التى ينبغى ان تمتلكها الطالبة عند التخرج، كما ان اعضاء هيئة التدريس بحاجة للتمييز جيدا ما بين المعايير التى تقترب فى صياغتها من الاهداف العامة من ناحية، والاهداف الخاصة الضيقة التى تغطى زاوية محدودة من المعارف والمهارات. ومن الواجب ملاحظة ان كليةالتربية - جامعة الملك سعود لا زالت تعمل على استكمال آليات العمل للاحتفاظ بالاعتماد الاكاديمى شأنها شأن العديد من الجامعات الاخرى. وبنفس الكيفية لازالت هناك حاجة لدى كلية التربية بجامعة الملك سعود لاتخاذ خطوات هامة لضمان تطوير مخرجات التعلم والتحقق من ان برنامج الكلية يعمل بالفعل على تغطيتها بالعمق اللازم و بكافة انواعها.

- **التوصيات** :

أظهرت الدراسات السابقة أن كثير من الجامعات لازالت فى محاولة قياس نواتج التعلم ومحاولة التعرف على معتقدات الدارسين واعضاء هيئة التدريس وتوجهاتهم نحو بعض القضايا الهامة المتعلقة بالتدريب الميدانى للمعلمين قبل التخرج منها دراسة (La Paro, Speik & Scott-Little,2009) التي أظهرت نتائجها ان خبرات التدريس الميدانية للطلبة، لا يبدو انها تغير معتقداتهم وتوجهاتهم حول الاطفال، او حول الانضباط، او حول ممارسة مهنة التدريس. بينما أظهرت نتائج دراسة (Bahous &Nabhani, 2011) أن التدريب قد اثر بصورة ايجابية على الطلبة / المعلمين، و لكن لا زالت هناك حاجة لاتخاذ خطوات هامة وجوهرية، لضمان ان كل نواتج التعلم قد تم تحققها.

كما أن نتيجة هذه الدراسة ربما تعد مؤشرا على وجود خلل ليس في وضع الاسئلة فحسب بل في التخطيط للمنهج في المقررات التي ربما تميل الى تدريس الطالبات بالمعارف والمعلومات أكثر من اهتمامها باكساب الطالبات المهارات والتوجهات. لذلك فإن على القائمين على الجودة في قسم رياض الاطفال بجامعة الملك سعود إعادة النظر في مخرجات التعلم المرصودة بحيث يتم :

- عمل دراسة ميدانية لاستطلاع آراء أرباب العمل المتمثلين في وزارة التربية والتعليم والروضات الخاصة عن احتياجاتهم من الكفاءات والمهارات التي تتصف بها خريجات القسم.
- إعادة توصيف مواصفات الخريجات التي تمثل المخرجات التعليمية للقسم وتنسجم مع معايير الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال ولتقابل احتياجات أرباب العمل من الكفاءات المهنية.
- إعادة بناء الخطة الدراسية للقسم لتواكب أحدث الاتجاهات التربوية التي تحتوي على المقررات التي تعد الطالبة لتلبية إحتياجات سوق العمل.
- إعادة توصيف المواد بحيث تشتمل على خبرات متنوعة من المعلومات المهارات والتوجهات.
- تفعيل دور منسقات المواد بحيث يكون هناك اهتمام بتنويع الاسئلة المطروحة على الطالبات التي تقيس جميع القدرات والمهارات المطلوبة في خريجات القسم من معلمات رياض الاطفال.
- تفعيل دور تقييم النظير أو الزملاء لأساليب التدريس وأسئلة الاختبارات وغيرها من أساليب التقييم.
- تطوير أساليب القياس والاختبارات بالقسم بحيث تعكس تنوع المخرجات التعليمية وتجنب التركيز على نوع معين على حساب الانواع الأخرى.
- تطوير أساليب التدريس في ضؤ نتائج الدراسة الحالية بحيث يتم التركيز على المهارات والتوجهات بشكل مكافئ للمعارف ، وتجنب التركيز المبالغ فيه على المعارف على حساب نواتج التعلم الاخرى وتكثيف الدورات التطويرية التي تعرف أعضاء هيئة التدريس باساليب التدريس والتقييم التي تؤدي الى اكساب الطالبات المهارات والتوجهات الى جانب المعارف.

• **المراجع العربية** :

- الحربى، محمد بن محمد أحمد (٢٠١١). متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة فى الجامعات السعودية فى ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي (نموذج مقترح). مجلة رابطة التربية الحديثة – السنة الرابعة – العدد ١٢ ، ١٣٥ – ٢٣٤ .
- العساف، صالح بن محمد (١٩٩٥). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. (الرياض: مكتبة العبيكان).

• **المراجع الاجنبية** :

- Al – Arfaj, M. M. (unpublished). Undergraduate Learning Outcomes for the 21st Century and associated Practices: The Case of the College of Education at King Faisal University.
- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education Studies in Higher Education. 21, (1), 93-108.
- Araghieh, A., Farahani, N. B., Ardakani, F. , B.i, Zadeh. G.,N. (2011). The role of teachers in the development of learning opportunities. Social and Behavioral Sciences. 29, (2011), 310 317.
- Bahous, R. & Nabhani, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. Educational Assessment, Evaluation & Accountability. 23, 21-39.
- Bers, T. H. (2008). The role of Institutional assessment in assessing student learning outcomes: New Directions for higher education. (Wiley Periodicals Inc), 31-39.
- Bowman, N. A. (2010). Assessing Learning and Development Among Diverse
- Burden-Leahy, S. (2005): Adressing the tensions in a process-based quality assurance model through the introduction of graduate outcomes : a case study of the change process in a vocational higher education institution in the United Arab Emirates. Quality in Higher Education, 11, 2.
- Cooper, G. & Niu, R. (2010). Assessing international learning : A mixed Methodological approach to assessing curricular and extracurricular international experiences. The Journal of General Education, 59, 3.
- Erlich, R. J. & Russ-Eft, D. (2011). Appling social cognitive theory to academic advising to assess student learning outcomes. NACADA Journal. 31, (2), 5-15 .
- Fardows, N. (2011). Investigating Effects of Evaluation and Assessment on Students Learning Outcomes at Undergraduate Level. European Journal of Social Sciences, 23, (1), 34-40.

- 10 Gadsden, V. L., Davis, J. E., & Artiles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. Review of research in education, 33(1), vii-xi.
- Gallagher, M. (2008). Improving institutional effectiveness: The relationship between assessing student learning outcomes and strategic planning in California Community Colleges. Journal of Applied Research in the community College. 15, 2, 101-108.
- Haynes, P., White, C. S. & White, C. R. (2009). Assessing learning outcomes in students of differing abilities. Business Education Digest. 18 , 1-11.
- Hedges, H. & Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity : Preparation for partnership with families in early childhood settings. Asia- Pacific Journal of Teacher Education. 38, 257-272.
- Jacob, B. A. & Wilder, T (2010). Educational expectations and attainment. NBER working paper no. 15683. The National Bureau of Economic Research. http: //www .nber.org/papers/w15683
- Jeffrey Xu, Y. & John, G. (2003). An alternative undergraduate teacher preparation program in early childhood education. Early Child Development and Care, 173, (5), 489-497.
- Johnson, T. G. (2011) Applied ethics as a foundation in early childhood teacher education: Exploring the connections and possibilities. Early Childhood Education Journal. 38, 449 – 456.
- Lim, Chin-Ing, Maxwell, K. L., Able-boone, H. & Zinmer, C. R. (2009). Cultural and linguistic diversity in early childhood teacher preparation: The impact of contextual characteristics on coursework and practica. Early Childhood Research Quarterly. 24, (1), 64 -76.
- Malone, D. M. (2008). The efficacy of personal learning plans in early childhood teacher preparation. Early Childhood Education Journal. 36, 47-56.
- Marchel, M. A. & Keenan, K. (2005). Tradition and change: The voyage of revising an early childhood studies preparation program . Journal of Early Childhood Teacher Education., 26 . (4), P 331-345.
- Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual: Astep by step guide to data analysis using SPSS. (Buckingham, Philadelphia: Open University Press)

- Paro, K. M. Seipak, K. & Scott-little, C. (2009). Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-Sort methodology. Journal of Early Childhood Teacher Education, 30, (1), p 22-36.
- Penn, J. D. (2011): Future directions for assessing complex general education student learning outcomes. New Directions for Institutional Research. 149, 109-117.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education. 30, (3), 273-285.
- Posner, M. A. (2011). The impact of a proficiency-based assessment and reassessment of learning outcomes system of student achievement and attitudes. Statistics Education Research Journal. 10, 1, 3-14.
- Ricke, C. J. & Sharp, L. K. (2008). Assessing preservice teachers dispositions: A critical dimension of professional preparation. Childhood Education. 84,(3), 50 – 153.
- Robson, C. (1993). Real World Research. (Oxford & Cambridge: Blackwell).
- Rosental, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development.(New York: Holt, Rinehart & Winston).
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. Journal of Personality and Social Psychology. 69, 797-811.

البحث الثاني :

أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد

مشروع بحثي مدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

إعـــداد :

د / آمال محمد فهمي
أستاذ مساعد علم النفس
كلية العلوم والآداب بظهران الجنوب جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية
مـــدرس علـــم النفـــس
كلية التربية جامعة حلوان

د / منى سالم محمود زعزع
أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بنها

أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد[1]

د / آمال محمد فهمي د / منى سالم محمود زعزع

- **مستخلص البحث** :

استهدف البحث الحالي دراسة أثر التعلم التعاوني باستخدام الويكي على بعض سمات الشخصية (المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية) لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. اشتملت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة قوامها ٩٥ طالبة بالمستوى السادس المسجلون بمقرر التوجيه والإرشاد النفسي بالأقسام (فيزياء . لغة إنجليزية . لغة عربية . دراسات إسلامية) بكلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد بظهران الجنوب ، بالمملكة العربية السعودية ، للعام الجامعى ١٤٣٣/١٤٣٤ وقد تم تقسيمها عشوائيا إلى ١١ مجموعة ، باستخدام تقسيم المجموعات عن طريق نظام إدارة التعلم البلاكبورد Blackboard. طبقت أداتي الدراسة : مقياس المرونة الإيجابية ومقياس المسؤولية الاجتماعية على مجموعة البحث قبلياً ثم قامت الطالبات بأنشطة الويكي المتمثلة في تسعة أبحاث في موضوعات مرتبطة بمقرر التوجيه والإرشاد النفسي ثم طبقت أداتي البحث بعدياً. توصلت الدراسة إلى أن للويكي تأثير إيجابي دال على كل من المرونة الإيجابية و المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد.

The effect of cooperative learning through wikis on some personality traits among female students at King Khaled University

Dr. Amal Mohammad FahmyDr. Mona Salem Mahmoud Za'za'

Abstract:

This study aimed at determining the effect of cooperative learning through wikis on some personality traits (resilience and social responsibility) among female students at King Khaled University. A total of 95 students enrolled at level six from Social studies, Arabic, English and Physics departments participated in the study. Tools of the study, Scale of Resilience among College Students and Scale of Social Responsibility among College students, were applied to the participants as pre-post tests. The participants participated in nine wiki activities completing group research on topics related to the Counseling and Guidance course taught to those students. Results of the study showed significant positive development in the participants' resilience and social responsibility.

[1] هذا البحث مشروع مدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

• **مقدمة** :

مع التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، ظهر الإنترنت وأصبح جزءاً من العملية التعليمية ؛ حيث ساعد في نقل وتبادل المعلومات بين جميع أنحاء العالم، وجاء التعلم الإلكتروني كنتيجة طبيعية لتطبيقات الإنترنت في مجال التعليم والتعلم والتدريب، وقد اهتم به العديد من الدول والجامعات لجدواه الاقتصادية ، وفاعليته في تنمية كفاءة المعلمين والمتعلمين والمتدربين ، ومساهمته الفاعلة في تحويل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم ، مما زاد من تفاعل وإيجابية المتعلمين.

وتعتبر أدوات الويب ٢.٠أحد تطبيقات الإنترنت التي تقدم العديد من الإمكانيات في أنظمة إدارة التعلم ، و المستخدمة من قبل العديد من الجهات والهيئات التعليمية ، و من أهمها أدوات التفاعل الاجتماعي التي تعزز المشاركة والتعاون بين المتعلمين ، والتي اعتبر غيابها من عيوب التعلم الإلكتروني، وتشمل أدوات التفاعل المتاحة ، و الويكي ، والمدونات، والمنتديات ، و البريد الإلكتروني. Tagging ،بطاقات

و يعتبر الويكي أداة منظمة لتعزيز التعلم التعاوني ، تسمح للمستخدم بتحرير ومعالجة المحتوى ، كما تعطي القدرة على بناء الروابط بين المصطلحات والصفحات والعناوين ، وبذلك تعطي بعداً أكبر لمشاركة المعرفة ، و تسهم في تنمية بعض سمات شخصية المتعلمين ؛ حيث يزود فيها المستخدم بالمعلومات والمعرفة .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية استخدام الويكي، وفعاليته في تنمية العديد من المهارات والمتغيرات مثل دراسة كل من بنتيكوسيس ومارتينز - كاريللو (٢٠٠٨) Pentikousis & Martinez- Carrillo و(٢٠٠٨) Baert و إسماعيل وآخرون (٢٠١١)، و وو و تشو و هو ولي (٢٠١١) Woo, Chu, Ho & Li ، والتي توصلت إلى أن الويكي قد ساعدت على الانتقال من الكتابة الفردية إلى الجماعية بشكل فعال ، وذلك كما اتضح من خلال التغير من المسؤلية الفردية إلى الجماعية، ومن الفهم الجزئي إلى المعرفة العامة والشاملة ، و من السياق الفردي إلى السياق الجماعي المتعدد، وتدعيم فهم أعمق لأفكار الفرد وأفكار الآخرين، وكذلك دراسة دولان (2007) Doolan التي استخدمت كأداة تعاونية، لبناء محتوى التعلم الإلكتروني ، معرفة تأثير الإستراتيجيات القائمة على التعلم التشاركي عبر الإنترنت.

كما توصل كل من سو وبيمونت (٢٠١٠) Su and Beaumont إلى أن الويكي قد دعمت التعلم التعاوني الفعال، وزادت الثقة في التقييم التكويني الذاتي، وتقييم الأقران، بتيسيرها التغذية الراجعة السريعة و التعلم غير المباشر عن طريق ملاحظة مساهمات الآخرين في التفاعل البناء وتتبع التغييرات، وقد أوضح كل من هوانجا و ناكازاوابي (٢٠١٠) Huanga & Nakazawab أن المتعلمين تفاعلوا بنسبة أعلى مع أقرانهم عن تفاعلهم مع المعلم باستخدام

الويكي، و كشف برافو ويونج (٢٠١١) Bravo and Young عن خبرة إيجابية لدى المشاركين في أثناء نشر خبرتهم عبر الويكيبيديا.

وتوصل باركر وتشاو (٢٠٠٧) Parker and Chao إلى أن الويكي أداة فعالة في التعلم وبناء المعرفة النشطة للمجموعات التعاونية ،لأنها تساعد على إنجاز مهام التعلم بمستويات فكرية أعلى ، مع الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول ، من هؤلاء الذين يعملون بشكل منفرد، ، وتوصل فارابوخ (2007) Farabaugh و ديفيدسون (2008) Davidson و ستودارد وآخرون (Stoddard et al. 2008) وتشانج وآخرون (٢٠١٠) Chang et al إلى أن الويكي ساهمت في زيادة التفاعل بين المتعلمين من خلال المناقشات و عززت بناء المعرفة تعاونيا لدى الطلاب.

أما ريفيد وآخرون (2008) Ravid et al. وشيه وآخرون Shih et al (2007) وانجستروم وجويت (2005) Engstrom and Jewett و نيكول وآخرون(2005) Nicol et al. فقد توصلوا إلى فاعلية الويكي في تنمية العديد من المتغيرات ، وإنتاج وابتكار مواد التعلم لتصميم المواقف التعليمية بشكل جيد، كما ساعدت المناقشة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين، وتنظيم المعلومات والمصادر، وتطوير خبرات التصميم التعليمي لديهم.

ويشير لي (٢٠١٠) إلى أن أداة الويكي من أفضل الأدوات التي يمكن أن تحقق التعلم التعاوني ؛ لما لها من خصائص تشاركية في تبادل المعرفة وبنائها بين الطلاب وبعضهم من ناحية ، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى.

و يعمل التعلم التعاوني على تحقيق الكثير من الفوائد التربوية مثل التحصيل الأكاديمي، والتذكر لفترة أطول، واستخدام عمليات التفكير العلمي، وتقبل وجهات نظر الآخرين، وزيادة الدافعية الداخلية، وتكوين اتجاهات أفضل نحو المدرسة والمعلمين، واحترام أعلى للذات، وزيادة التوافق النفسي الإيجابي، وزيادة السلوكيات التي تركز على العمل، واكتساب مهارات تعاونية أكثر (عياد والأشقر، ٢٠١٠).

وتشير الدراسة الحالية إلى أنه : إذا كان الأمر كذلك في عملية التعلم التعاوني وجها لوجه ، فإنه قد لا يقل عنه في حالة التعلم الإلكتروني من خلال الويكي ، إذ أنه يسمح بمشاركة الطالبات ، وخاصة الخجولات منهن بشكل أفضل ، كما أنه يزيد من نسبة مشاركتهن وتفاعلهن مع أقرانهن ، حيث يتخطين حاجزي الزمان والمكان، هذا بالإضافة إلى إحساسهن بالعدالة عند التقييم، بما يتيحه الويكي من تقديم ملخص لمشاركة كل منهن كما وكيفا في كل موضوع، وذلك من خلال دراسة تاريخ المشاركات.

وتشير زعزع وأحمد (٢٠١٢) إلى أن الويكي أداة فعالة لتعزيز التعلم التعاوني ومشاركة المعلومات من خلال العمل في فريق، والتفاهم المشترك، والجهد التعاوني ، والمسؤلية الفردية التى تعد من أساسيات استخدام الويكي. ويشير

ألسوب (٢٠١١) Allsop إلى أنها تفتح العلاقات الاتصالية بين الطلاب، دون أن تتطلب أن يكونوا متواجدين في نفس المكان. ويرى كاراسافيدس (٢٠١٠) Karasavvidis أنها تسمح بإنشاء محتوى بشكل تعاوني ، ولا تتطلب نظام تشغيل ، أو برنامجا تطبيقيا معينا، بالإضافة إلى عدم احتياجها لمهارات كمبيوتر وإنترنت متقدمة. وقد أثبتت الويكي فاعليتها في تنمية التعلم التعاوني ، وكذلك مهارات الكتابة (لي ٢٠١٠ Lee).

ويرى ماثيو وفلفيجي وكالاواي (٢٠٠٩: ٥١- ٥٢) Matthew, Felvegi and Callaway أن الويكي بيئة تعليمية تعاونية قائمة على الإنترنت ، تسمح لمستخدمين متعددين أن يشاركوا في إنتاج محتوى بسرعة وسهولة، فهي صفحات ويب ديناميكية تتغير باستمرار ؛ حيث يصبح القراء كتابا ومحررين و تسمح هذه التطبيقات للمستخدمين بأن ينتجوا المحتوى ، ويحملوه على الشبكة، كما تستخدم طاقاتهم الإبداعية لإنتاج معرفة مشتركة تفيد الجميع وتكون الأفكار والمعارف متاحة لكل الأفراد في الفصل؛ " فنشر الأفكار وتجميعها يولد شرارات الابتكار، حيث يتفاعل الآخرون ويفكرون، وتتعمق أفكارهم أو تتغير وبالتالي يسهمون في إنتاج شئ جديد." ... وأثناء العمل معا ينتج الطلاب مواد تعلمية ، ويتأملون فيما يتعلمونه، ويوجدون العلاقات بين معرفتهم السابقة ومحتوى المقرر وخبراتهم الشخصية، كما تنمو لديهم الثقة ، ويتعرفون على بعضهم البعض ، ويشعرون بملكيتهم جميعا للمشروع، ويفخرون بعملهم، ويقدرون المستخدمين الآخرين .

ومن ثم يؤكد دولان (2002) Doolan أن استخدام هذه الأداة في التعلم يضفي على المعرفة الطابع الشخصي، حيث يتعلم الفرد من خلال مشاركته الآخرين الخبرات والمعرفة السابقة عن موضوع التعلم. ويشير الباز(٢٠٠٥) إلى أن الويكي نظام لنشر وإدارة المحتوى على الويب، ويعتمد على نظرية مؤداها "أن محصلة المعرفة والخبرة لدى المجموعة أكبر منها لدى الفرد".

وتشير مصطلح المرونة الإيجابية إلى التوافق الجيد في مواجهة الصدمات والتهديدات والشدائد ، أو حتى مصادر الضغوط الأسرية و في العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة ، وضغوط العمل ، والضغوط الاقتصادية ، كما يعني النهوض أو التعافي من الضغوط الصعبة ، ومن ثم فإن تنميتها تعد مطلبا تربويا ، وأحد أهم الأهداف التي يجب تحقيقها في جميع المراحل التعليمية . وترى الدراسة الحالية أن تعاون الطالبات المعلمات من خلال أداة الويكي ، قد يؤثر على مرونتهن الإيجابية ؛ مما يؤثر على سلوكهن العام وتحصيلهن الأكاديمي ، وبعض سماتهن الشخصية الأخرى.

كما أن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة فردية اجتماعية، فهي حاجة فردية لأن الفرد لا ينمو نموا نفسيا سليما إلا وسط الجماعة ، وبمقدار تفاعله وإيجابيته معها، وهي حاجة اجتماعية لأن المجتمع بمؤسساته وأجهزته في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيا ؛ إذ لا تنشط الحياة ولا تنهض الهمم إلا عندما

تختفي مشاعر اللامبالاة ، وتحل محلها مشاعر وسلوكيات المسئولية الاجتماعية ؛ لذا فإن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة فردية جماعية يقاس بها تقدم الأفراد والمجتمعات معا ،وهي كذلك مطلب وهدف تربوي ينبغي تحقيقه .

والمسؤولية الاجتماعية تعبير عن استجابات الفرد، نحو محاولته فهم ومناقشة مشكلات مجتمعه ، والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم، واحترام آرائهم ، وبذل الجهد في سبيل المحافظة على الجماعة ، واحترام الواجبات الاجتماعية، كما أنها الشعور بالواجب الاجتماعي، والقدرة على تحمله والقيام به (خليل، ٢٠١٠)، وهي مسئولية الفرد عن نفسه ، ومسئوليته تجاه أسرته وأصدقائه ، و تجاه دينه ووطنه ، من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه ، واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ، ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافه العامة (قاسم، ٢٠٠٨).

ونظراً لأهمية المسؤولية الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع ، فقد أكد موور وستيفانى (٢٠٠٩) Moor and Stephani على أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الأخلاق لدى طلاب الدراسات العليا لتنمية المسئولية الاجتماعية ، والاتجاه نحو خدمة المجتمع، كما توصلت دراسة هيرونيمس_ ويندت ووالس (٢٠٠٩) Hironimus-Wendt and Wallace إلى فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتعلم الخدمي في تدريس علم الاجتماع، لتنمية المسؤولية الاجتماعية ، والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة. وقد أكدت ليس وآخرون Liss et al (٢٠١٠) على أهمية دمج قضايا المواطنة والمشاركة الاجتماعية وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات، كما أوصى ماستري و آخرون (٢٠١٠) Maistry et al بأهمية دمج قضايا مثل القيم الأخلاقية والمسئولية الاجتماعية وخدمة المجتمع ، في برنامج التعليم، لتنمية روح المبادرة والمسئولية الاجتماعية . بينما توصلت دراسة رايت وآخرون (٢٠١٠) Wright et.al إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية المسئولية الشخصية والاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية.

ويعد كل من المرونة الإيجابية ، والمسؤولية الاجتماعية، متغيرين اجتماعيين ونفسيين ، قد يسهم التعلم التعاوني باستخدام الويكي في تنميتهما شأنهما شأن باقي المتغيرات التي تأثرت إيجابيا باستخدام الويكي. كما أن تنميتهما ضرورة إنسانية وواجب وطني، ومتطلب أساسي من متطلبات إعداد المواطن الصالح ، حيث يساعدان الفرد على مسايرة التقدم والتغير الهائلين في كافة المجالات، ويعملان على تنقية الواقع الاجتماعي من الأمراض الاجتماعية والانحرافات السلوكية ، وإعداد المواطن الصالح ؛ ومن ثم فإن تنميتهما تعد من ضرورات برنامج إعداد المعلم.

وبالرغم من أهمية تنمية كل من المرونة الإيجابية و المسؤولية الاجتماعية ، فإنهما لم تلقيا الاهتمام المناسب في برامج إعداد المعلمات _على حد علم

الباحثتين وفي ضوء الدراسات السابقة_ وترى الدراسة الحالية أن أداة الويكي المتاحة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاكبورد، يمكن أن تسهم في تنمية كل من المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية ، حيث إنها توفر بيئة تفاعلية ، يتعاون فيها كل فرد من أفراد المجموعة في إكمال مهمة تعليمية يحددها القائم بالتدريس.

وفي ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني ، باستخدام أداة الويكي على كل من المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في أنه بالرغم من أهمية التعلم التعاونى الإلكتروني ، بأدواته التفاعلية المختلفة، ومنها الويكي فى تنمية شخصية المتعلمين سواء على المستوى المعرفي أو النفسي والاجتماعي ، فإن الدراسات التى تناولت أثر استخدام الويكي كأداة من أدوات التعلم الإلكتروني في إكساب المتعلمين بعض السمات ، مثل المرونة الإيجابية ، والمسئولية الاجتماعية ، مازالت قليلة، مقارنة بالدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التعلم الإلكتروني على بعض المتغيرات مثل التحصيل، واكتساب المهارات المختلفة ، والاتجاهات.

ومن ثم فالبحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ما أثر استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى طالبات جامعة الملك خالد؟
- ما أثر استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسئولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى طالبات جامعة الملك خالد.
- التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد.

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الشخصية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البنية القيمية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الإيجابية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بمقياس المرونة الإيجابية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الفهم بمقياس المرونة الإيجابية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المشاركة بمقياس المرونة الإيجابية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق أنشطة الويكي لصالح التطبيق البعدي.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **التعلم التعاونى** :

يعرف إجرائيا بقيام اثنتين أو أكثر من الطالبات ، بإنجاز مهمة مشتركة، وتتمثل في البحث الحالي في مشاركتهن باستخدام الويكي في تبادل الآراء والقيام بأبحاث جماعية، حول موضوعات دراسية مرتبطة بمقرر التوجيه والإرشاد النفسي.

- **الويكى** :

تعرف إجرائيا بأنهه إحدى أدوات التفاعل الاجتماعي المتاحة عبر الإنترنت، مصممة للتعاون والعمل الجماعي ،وهي تتيح تحرير وتحديث المحتوى والصفحات دون معرفة لغات برمجة إنترنت، وهي طريقة لبناء قواعد البيانات على الويب، أو نظام تأليف جماعي تشاركي متكامل لإدارة المحتوى ، يستخدم لغرض التنسيق والتوثيق، وتوفير نقاش وتبادل الأفكار والخبرات والمعرفة ، حول موضوعات أو قضايا تتعلق بمقرر التوجيه والإرشاد النفسي ، والقيام ببحوث تدعم وترتقي بتلك المعارف.

- **المرونة الإيجابية** :

تعرف إجرائيا بأنها مجموع درجات الطالبة على مقياس المرونة الإيجابية المستخدم بالدراسة الحالية، والذي يتحدد من خلال أبعاد:المساندة الاجتماعية والكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والبنية العرفية والقيمية.

- **المسئولية الاجتماعية** :

تعرف المسئولية الاجتماعية إجرائيا بأنها مجموع درجات الطالبة على مقياس المسئولية الاجتماعية المستخدم بالدراسة الحالية ، والذى يتحدد من خلال أبعاد: الاهتمام، والفهم ، والمشاركة .

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

هو اختصار لمصطلح ويكي ويكي ويب ، مشتق من تعبير ويكي ويكي بهاواي ، والذي يعني "سريع أو متعجل"، و يعتبر تجمعا قابلا للزيادة من صفحات الويب، أي قاعدة بيانات يمكن تحرير كل صفحة منها بسهولة بواسطة أي مستخدم، وهو أداة تسمح للمستخدمين بإنشاء صفحات بشكلٍ تعاوني بسهولة (ليوف و كوننجهام Leuf & Cunningham ٢٠٠١ نقلاً عن بينكيندروف ٢٠٠٩ Benckendorff:٢ ، و أحمد، ١٤٢٩، و سو وبيمونت ٢٠١٠ (Su & Beaumont. وبما أنها تعني" بسرعة أو أسرع" فقد استخدمت الكلمة للدلالة على السرعة التي يمكن من خلالها تغيير محتوي الموقع.

ويشير دولان (Doolan, 2007 نقلا عن أمين، ٢٠٠٨) إلى أن الويكي أداة تأليف تعاونية على الإنترنت، تزود المتعلمين بفرص لبناء وتصميم بيئة تعلم خاصة بهم ، للتفاعل مع بعضهم البعض خارج حدود قاعة الدرس، للتأكيد على التعلم الاجتماعي من خلال المشاركة في الحوار والنقاش ومراجعة المحتوى التعليمي، وإضفاء الطابع الشخصي على عملية التعلم من حيث الكم والكيف.

وهو "أداة لتعزيز إنشاء المحتوى تعاونياً، حيث تسمح للمستخدم بإضافة وتحرير وتعديل ومعالجة المحتوى" وتتضمن مجموعة من الصفحات المنظمة حسب قالب معين، يعمل على إرشاد المستخدمين إلى طريقة الكتابة.

وترتبط الويكي بقاعدة بيانات، تحتفظ بكل التعديلات والتغييرات السابقة، وبالتالي تسمح لأي شخص وفي أي وقت بعرض الإصدارات السابقة للمحتوى، وكذلك أي تغييرات تمت عليه (عياد والأشقر ٢٠١١ :٢١٥). و يعرفها بيرجين Bergine (2002) بأنها موقع ويب تفاعلي ، يقوده خادم ويب متخصص، أو مجموعة برامج تنفذ آلية معالجة المعلومات، لتنتج صفحات دينامية، ويمكن أن تحرر، أو تنشأ صفحات جديدة ، أو تعدل ، أوتسمى من قبل أي زائر/ مستخدم.

أما موسوعة ويكيبديا Wikipedia فترى أن الويب ويكي مجموعة من صفحات الويب المرتبطة معًا بالاعتماد على وصلات النص الفائق وقاعدة بيانات ، بحيث يمكن للمستخدم الاطلاع عليها ، أو الإضافة إليها ، كما يمكنه أن يعيد تحرير الصفحة المعروضة من جديد، وهي بذلك في حالة تغير وتنوع دائم ، ويعتمد الويكي على نظام لإدارة المحتوى ، حيث يقوم بتمكين الزائر/ المستخدم من التحرير أو التعديل والإضافة عليه بسهولة، وإضفاء شكل عام على الموقع من خلال استخدام القوالب، ويمكن كذلك متابعة التغييرات الواقعة على جزء معين من المحتوى عبر الزمن، عن طريق تسجيل التغييرات ما بين الإصدارات المتعاقبة، كما ينظم صلاحيات المستخدمين المختلفين في استخدام إمكانياته المختلفة، وبذلك تعد الويكي برنامجا لإدارة المحتوي، وهي من أكثر التطبيقات انتشارًا عبر الإنترنت.

- **وظائف الويكي** :

للويكي وظائف عديدة منها :

- التحرير المعتمد على المتصفح Browser based editing: حيث ترتبط كل صفحة يتم تحريرها بصندوق داخل النص.
- التحكم في التناول Access control: هذه الخاصية تجعل عملية تحرير الصفحات مفتوحة أو محددة بعنوان الـ IP الخاص بالزائر.
- التركيز العالي Wiki mark up: تشكيل الويب (مثل: bold، الروابط links، العناوين headings، القوائم lists، ...) يمكن أن ينجز ضمن محتوى الويكي باستخدام علامة بسيطة mark up صممت لتسهل استعمال شفرة لغة النصوص الفائقة عالية التركيز HTML.
- تتبع تأريخ المسار Tracking version history: بحيث يتوافر حفظ محتوى الصفحة لكل مشارك في عملية تحريرها، وفق تسلسل زمني، مما يوفر نسخا مختلفة للصفحة.
- مقارنة النسخ/ الإصدارات Version comparison: بحيث يمكن إظهار الاختلافات بين نسخ نفس الصفحة .
- العودة لنسخة صفحة سابقة Page version rollback (revert): يمكن إعادة محتوى الصفحة إلى نسخة سابقة ، وإلغاء التحريرات اللاحقة لها.
- صفحات المناقشة Discussion pages: ترتبط كل صفحة ويب على الويكي بصفحة مناقشة تمكن المساهمين من أن يناقشوا عملية تحريرها.
- آلية صفحة تحرير الإنذارات Automated page edit alerts: تتوافر عبر البريد الإلكتروني إنذارات RSS، يمكن استخدامها لتحديد متى تم تحديث صفحات معينة.
- تأمين نسخة الصفحة الحالية Locking current page version: تأمين الصفحة لمنع تحريرها (Staff & Departmental Development Unit, 2007).

ويميز تونكين Tonkin (2005) بين أربعة أشكال تربوية مختلفة للويكي:

- الأول : يسمح لمستخدم/ متعلم واحد بتحرير الأفكار الخاصة به على الإنترنت.
- الثاني: يسمح للمتعلمين بتدوين ملاحَظتهم على الإنترنت بالإضافة أو الحذف.
- الثالث: يسمح بالكتابة التعاونية التي تمكن المتعلم من المشاركة في الكتابة.
- الرابع: يسمح ببناء قاعدة معرفية مزودة بمستودع للمعرفة.

وسوف تتبنى الدراسة الحالية استخدام الشكل الثالث من أشكال الويكي ؛ نظرا لأنه يناسب طبيعة مقرر البحث الحالي وأهدافه ، المتمثلة في دراسة أثر التعلم التعاوني باستخدام الويكي على كل من المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية.

- **سلبيات الويكي** :

بالرغم من المميزات المتعددة للويكي، فإن من أبرز سلبياتها عدم المصداقية ، وعدم الدقة في المعلومات نتيجة لعدة أسباب، منها:

- العبث والتخريب Vandalism : حيث تسمح طبيعة الويكي المفتوحة للمشاركين المسجلين ، وغير المسجلين بتحرير وتعديل مقالاتها ، وتزيد احتمالية العبث والتخريب بأن يضيف مستخدمو الموسوعة معلوماتٍ خطأ أو غير مؤكدة ، أو غير ملائمة،إلى الصفحات، مثل الإعلان عن منتج أو إنتاج روابط بمواقع ويب أخرى، أو حذف أجزاء من مقالات ، أو إضافة تعليقات شخصية أو آراء متحيزة . وتستخدم طرق متطورة لتلافي حدوث العبث أو التخريب، مثل: الروبوتات التي تميز التخريب بشكل آلي، والتحسينات JavaScript التي تعرض الأشخاص الذين أضافوا وحرروا ، وبهذه الطريقة يمكن الحد من التخريب آليا أو يدويا، والتصديق على كل صفحة تحرر. كما تسمح الويكي للبعض بالتمييز بعناوين IP لتحرير المحتوى، بينما يحدد الآخرون هذه الوظيفة فقط للمستخدمين المسجلين ، خلال فترة زمنية محددة ، لإثبات جدارتهم بالثقة كمحررين، بينما تتطلب بعض برامج الويكي اسم المستخدم الحقيقي، والسيرة الذاتية له لتوفير بيئة آمنة.
- حروب التحرير Edit wars: حيث يكون للمساهم في تحرير الصفحة آراء معارضة، ولذا حدد القائمون على موسوعة ويكيبيديا مجموعة من السياسات والتعليمات التي يجب على مستخدمي الموسوعة الالتزام بها، عند تحرير وتعديل محتويات الموسوعة، وذلك بهدف التصدي لمحاولات العبث، و ضمان مصداقية المعلومات التي تحتويها مقالات الموسوعة. كما تتيح برامج ويكي لمديري الموقع فرض نوع من الحماية على الموضوعات الرئيسة، تتمثل في عدم السماح بالتعديل إلا لعضو مرخص، وهذا الإجراء يتخذ في حالة المواضيع الخلافية التي يكثر تعديلها ، دون الوصول إلى وجهة نظر محايدة ترضي جميع الأطراف، وقد تضطر مواقع ويكي في بعض الأحيان إلى وقف الكتابة والتعديل تماما في كل الموقع، وللتغلب على هذه المشكلة يمكن الاحتفاظ بنسخة من الصفحة ، مقبولة للطرفين عن طريق مناقشة القضية على صفحة المناقشة المرتبطة. وكذلك يجب أن يتدخل مدير الويكي لمنع التحرير أو للحكم بين المشاركين.

ومن أهم الصلاحيات التي يمتلكها مديرو النظام : إبسرباتش Ebersbach, 2008 و Staff & Departmental Development Unit, 2007 و سليمان، ٢٠٠٦) و أحمد، (١٤٢٩)

- حماية الصفحات وإزالة الحماية عنها.
- تعديل الصفحات المحمية.
- حذف الصفحات واسترجاع المحذوف منها.
- منع مستخدم ما من المشاركة لفترة محدودة.
- استرجاع الصفحات التي تم تخريبها.

- **خصائص الويكي** :

تشترك الويكي في الخصائص الآتية :

- معظم الويكي مطلقة تماما، أي أنها تسمح لأي شخص أن يصحح أو يعدل أو يكمل أو حتى يحذف المحتوى ، غير أنه في سياق التعلم ، يمكن أن تحدد الويكي لمجموعات معينة من المشاركين.
- عادة ما يمكن تحرير المحتوى من أي مكان في العالم عن طريق واجهة متصفح الويب ، دون الحاجة لبرنامج إضافي .
- عادة ما يبنى المحتوى باستخدام نص تشعبي بسيط ، مما يجعل مشاركة غير الفنيين سهلة.
- يتم توثيق أي تغيير في المحتوى، ويخزن في كل مرة يراجع فيها ، مما يسمح للمستخدمين بمشاهدة النسخ السابقة من الصفحة أو الرجوع إليها ، وتتبع التغييرات التي تحدث عبر الزمن.
- غالبا ما ترتبط الصفحات في الويكي ببعضها ، مما يسمح بارتباطات عضوية بين مجالات المحتوى ، ويتم التعبير عن الأفكار كعلاقات بين الصفحات، مما يخلق شبكة من الموضوعات المترابطة.
- للويكي تركيب مكاني، وهو ليس مؤقتا ؛ إذ أن التغيرات تحدث ليس بناءً على الوقت، ولكن وفقا للعلاقات المتطورة بين المحتوى المترابط .
- يتم نشر المحتوى مباشرة ، مع استبعاد الحاجة إلى التوزيع ، وما يترتب عليه من خطورة نقل الفيروسات.
- بناء الموديولات قد يكون في أشكال بسيطة أو مركبة ، حتى تفي باحتياجات المستخدم ومستويات مهاراته (بينكيندروف ٢٠٠٩ Benckendorff: ٢- ٣).

وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال استخدام الويكي لأغراض تعليمية نظرا لفوائدها التربوية الموثقة من خلال الأبحاث والدراسات، وتنوعت في مجالاتها وتركيزها على موضوعات بعينها، كما اختلفت نتائجها من حيث مدى تأثير الويكي على المتغيرات موضع الدراسة.

وقد كشفت بعض الدراسات عن أثر غير إيجابي لاستخدام الويكي مثل دراسة ديشو وآخرون (٢٠١١) Dishaw et al. و ويتني وسمولبون (٢٠١١) Witney and Smallbone ؛ حيث درس ديشو وآخرون (٢٠١١) مدخلين لدعم كتابة الطلاب للتقارير بشكل تعاوني، هما مايكروسوفت وورد ، و تتبع التغييرات بالإضافة إلى الإيميلات والويكي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق بين المدخلين. أما ويتني وسمولبون (٢٠١١) فقد درسا أثر استخدام الطلاب قبل التخرج للويكي ، على أدائهم للواجبات المنزلية. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب فضلوا التعاون وجها لوجه ، عنه من خلال الويكي.

وهناك العديد من الدراسات التي وجدت أثرا إيجابيا لاستخدام الويكي في مجالات مختلفة ، وعلى متغيرات عدة. فقد استخدم بينتيكوسيس ومارتينز-

كاريللو (٢٠٠٨) Pentikousis & Martinez-Carrillo الويكي المتاحة على wikispaces بهدف معرفة أثر التعلم التعاوني في تعلم الأسبانية كلغة ثانية، وتوصلت النتائج إلى أن الويكي قد ساعدت في الانتقال من الكتابة الفردية إلى الجماعية بشكل فعال، وذلك كما يتضح من خلال التغير من المسؤلية الفردية إلى الجماعية، ومن المعرفة الفردية إلى المعرفة العامة والشاملة ، و من السياق الفردي إلى السياق الجماعي المتعدد.

ومن ناحية أخرى ، ركزت بعض الدراسات على الكشف عن التحديات والعوائق التي تحول دون استخدام الويكي، أو تؤثر بالسلب على استخدامه.فقد هدف وو و تشو و لي (٢٠١١) Woo, Chu, Ho & Li إلى التعرف على التحديات والإمكانيات المتاحة للويكي ، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الدارسين للإنجليزية ومعلميهم بهونج كونج في مهارة الكتابة ، ووجدت الدراسة أن اتجاه التلاميذ والمعلمين لاستخدام الويكي كان إيجابيا ، وأن التلاميذ استمتعوا باستخدامها ، وأنها ساعدت على العمل في فريق ، وحسنت مستوى الكتابة لديهم.

كما هدفت مجموعة من الدراسات إلى التعرف على خبرات واتجاهات كل من المعلمين والطلاب لاستخدام الويكي ؛ فقد توصل بارت (٢٠٠٨) Baert إلى أن الويكي يسرت التعاون بين أعضاء المجموعة ، وحسنت مهارات الكتابة ، ودعمت فهما أعمق للأفكار ، كما توصل تشانج وآخرون (٢٠١٠) Chang et al إلى أن الويكي عززت بناء المعلومات تعاونيا لدى الطلاب، ولكنها لم تسهم بشكل كبير في تعلم المحتوى، بالرغم من أن الطلاب شاركوا بشكل أكبر في عملية التعلم. وبالمثل كشف برافو ويونج (٢٠١١) Bravo and Young عن خبرة إيجابية لدى المشاركين عبر الويكيبيديا.

وكذلك هدفت دراسة ديفيدسون (2008) Davidson إلي استخدام مجموعات التعلم المتمركزة حول الويكي، بهدف تنمية اتجاهات المتعلمين نحو أهمية المكتبة ، وقيمتها التعليمية ، والمساهمة في تطويرها، وأوضحت النتائج أن الويكي ساهمت في زيادة التفاعل بين المتعلمين من خلال المناقشات التي أوضحت كيفية توظيف الإنترنت في تحديث وتطوير المكتبة. كما ركزت دراسة ستودارد وآخرون (2008).Stoddard,et al على كيفية تطوير المعلمين الإستراتيجيات والأدوات التعليمية ؛ لتدوين أعمال المتعلمين بصورة رقمية ، باستخدام نماذج من مشاريع تحقيق الويب WebQuests Web Inquiry Projects (WIPS), وأشارت النتائج إلى أن هذه النماذج ساعدت المتعلم على التعاون والتواصل وبناء المعرفة الجديدة وتأريخها، والتي تعد أمثلة قوية للتعليم والتعلم، وتقربه من عمل المؤرخين، لكنها لا تساعده بالضرورة للفهم المبني على النصوص التاريخية.

وتري دراسة كل من بوفا وآخرون (2008) .Buffa; et al وتشيز (Chase 2007) و درون (2007) Dron و ووترز(2007) Waters و بولد (Bold 2006) وأوتمان (2005) Oatman أن بناء أنشطة تعاونية عبر الإنترنت، يعد

منهجا لحل كثير من المشكلات التعليمية، ومن بينها التخلص من الأدوات التقليدية كالورقة والقلم ، واستخدام الأدوات الرقمية لتحرير الوثائق والمستندات المنهجية لتطوير المحتوى ، ومساعدة المتعلمين على فهم وجهات النظر المختلفة، وتطوير مهارات الكتابة ، والمهارات الاجتماعية لديهم، وتحسين التعلم باستخدام المكونات التفاعلية للتقنية ، لتلبية الحاجات المتغيرة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم في إدارة التعلم، وقد استخدم نظام البلاكبورد Blackboard لتقديم الدروس عبر الإنترنت من خلال المحتوى المخزن، واستضافة حلقات النقاش، وأوضحت النتائج أن هذا النظام لا يدعم التعاون والعمل الاجتماعي ؛ لذا استخدم نظام الويكي كنوع من أنواع التحرير المفتوح للمحتوى ، وكأداة تعاون لتطوير ونشر المنهج القائم على الوسائط المتعددة، ودعم تطبيقات التعلم الاجتماعي.

بينما بررت دراسة كل من ريفيد وآخرون Ravid et al. (2008) وشيه وآخرون Shih et al (2007) وانجستروم وجويت (Engstrom and Jewett 2005) و نيكول وآخرون Nicol et al. (2005) السبب الأساسي لاستخدام الويكي، والتركيب التنظيمي والإداري لاستخدامه، بأنه لدراسة التأثيرات البيئية والثقافية والاقتصادية بعيدة المدى ، من خلال صفحات الويب التي يمكن أن تحرر من قبل المتعلمين، كما أوضحت أهمية تنظيم المعلومات ومصادر التعلم في الإستراتيجيات التعليمية القائمة على التعلم التعاوني، باعتبار الويكي نموذجا لتصميم شبكات التعلم الإلكترونية التي تدعم التطبيقات الإبداعية لبيئات غنية بالمصادر، يسرع بعملية تطوير التعليم طبقا للمتطلبات المنهجية، وأكدت نتائجها جميعا على أن تقنية الويكي، قد ساعدت المتعلمين على إنتاج وابتكار مواد التعليم ، وتصميم المواقف التعليمية بشكل جيد، كما ساعدت المتعلمين على تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال المناقشة .

وقد بينت دراسة باركر وشاو Parker and Chao (2007) استعمالات الويكي في التعلم كمصدر للمعلومات، وكأداة تعاون، وكأداة لبناء محتوى التعلم الإلكتروني، مما يسهم في تنمية مهارات الكتابة التفاعلية والقراءة النشطة والتواصل ضمن سياق بيئات تربوية. وأوضحت النتائج أنها تعد أداة فعالة في التعلم، والتصميم الذاتي لقواعد بيانات المعرفة ، وبناء المعرفة النشطة لدى المتعلم من خلال تبادل المعلومات والمشاركة في المهام التعاونية ، واقترحت الدراسة استعمالات إضافية لها في تعليم هندسة البرامج، والتأليف، والمشاريع التعاونية، وأوضحت النتائج أن المجموعات التعاونية تنجز مهام التعلم بمستويات فكرية أعلى ، وتحتفظ بالمعلومات لفترة أطول، وينمو التفاعل والاتصال والمشاركة في المعرفة والخبرة بين المتعلمين، ويدعم التعاون بدلا من التنافس ، وذلك بشكل أفضل ممن يعملون بشكل منفرد.

كما استهدفت دراسة دولان Doolan (2007) معرفة تأثير الإستراتيجيات القائمة على التعلم التشاركي عبر الإنترنت باستخدام الويكي لدعم التعلم وخلصت نتائجها إلي أهمية تبني إمكانية التفاعل الاجتماعي والممارسة على نطاق واسع ، لتطوير المهارات التعاونية، كما أكدت على ضرورة أن يقتصر دور

المعلم على تصميم أنشطة التعلم ، وتطبيق إستراتيجية المشاركة عبر الإنترنت وأن يسمح للمتعلمين بالتفاعل، والتنويع بين التفاعل وجهًا لوجه و عبر الإنترنت. وتناولت دراسة أحمد وآخرون (2007) استخدام الويكي لبناء نظام تعليم إلكتروني في الإحصاء باللغة العربية ، وأكدت على فاعلية هذا النظام في حل المشكلات الإحصائية، و المشكلات المتعلقة بدعم اللغة العربية في مواقع الإنترنت.

وحاولت دراسة كل من وورليك Warlick (2007) وشروك (Schrock 2007) وستامر Stahmer (2006) وناكاتا وآخرون (Nakataa et al. 2004) تعرف المهام التي يمكن أن تنجز بواسطة الويكي. وأكدت النتائج على أنها أداة سهلة الاستخدام، حيث لا تتطلب تعلم لغة HTML ، بالإضافة إلى تبني العديد من المعلمين لها لتزويد متعلميهم بفرص التعاون في إجراء بحث أو لإنشاء قواميس رقمية خاصة بقاعة الدرس، كما أنها تساعد مديري المؤسسات التعليمية في إدارة مؤسساتهم، حيث تعد أداة للحصول على معلومات تسمح بالممارسة الفعلية والعملية والتعاون بين المشاركين، و توفر مناخا ديمقراطيا للاشتراك من خلال الويب، كما تسمح بتحرير وتغيير المحتوى بشكل ملائم ونشره في صورة جيدة ، بالإضافة إلى تضمنها لقاعدة بيانات حول موضوع التعلم، مما يتيح للمتعلم البحث عن المعلومات، وعرض آرائه الشخصية ومناقشتها.

كما استهدفت دراسة فارابوخ Farabaugh (2007) معرفة تأثير الويكي على تعلم اللغة من خلال إعداد تمارين لمهام القراءة والكتابة ، تزيد الوعي اللغوي في المجال الأدبي، وأشارت نتائجها إلى أن الويكي ساعدت المتعلمين على إكمال مهام التعلم بيسر في وقت قصير، كما ساعدتهم على العمل الجماعي خارج قاعة الدرس، وتنظيم مناقشاتهم بأنفسهم، وتحديد الحد الأدنى لما يقرؤون.

وهدفت دراسة أمين (٢٠٠٨) إلى معرفة فاعلية أنظمة الويب ويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى ١٥ طالبا وطالبة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية . جامعة المنيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرة على التفكير الناقد وبعض سمات الشخصية ، كالانفتاح العقلي، والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار، وتقدير الذات المرتفع ، والثقة بالنفس.

وهدفت دراسة بينكيندروف (٢٠٠٩) Benckendorff إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو استخدام الويكي كمهمة تقييم تعاوني في تنمية مهارات تنظيم المعلومات، بما فيها التعاون الابتكاري، وبناء توافق الآراء ، والتنور التقني لديهم ، وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلاب قد كونوا اتجاهات إيجابية نحوها باعتبارها أسلوبا تربويا للتعلم التعاوني، يتميز بالمرونة والمناسبة و العدل ، و فضل العديد من الطلاب الويكي على التقييم القائم على الورقة والقلم ، بينما لم يقتنع بعضهم بأن المهمة ستسفر عن نتائج تعاونية أفضل.

وقد استهدفت دراسة ماثيو وفلفيجي وكالاواي (٢٠٠٩) Matthew; Felvegi and Callaway معرفة أثر استخدام الويكي على تعلم الطلاب المعلمين طرائق تدريس فنون اللغة ، وتكونت عينة الدراسة من٣٧ طالبا ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على مدى فصلين دراسيين ، وضمت البيانات التى تم جمعها ملاحظات مباشرة أون لاين لصفحات الويكي ، وتأملات الطلاب التي ينشرونها من وقت لآخر على الويب كات ، و التأملات النهائية ، ومراسلات البريد الإلكتروني، و نسخا مكتوبة من المقابلات الشخصية ، وملاحظات الباحثين. أوضحت النتائج أن مشاركة الطلاب عن طريق الويكي أدت إلى فهم أعمق لمحتوى المقرر.

كما هدفت دراسة كاراسافيديس (٢٠١٠) Karasavvidis إلى البحث عن المعوقات التي تحول دون نجاح استخدام الويكي من منظور ٣٨ طالبا جامعيا باستخدام التحليل الكيفي، وأسفرت نتائجها عن سبعة أنواع رئيسة من المشكلات هي الوقت، والجهد الكبير، و متطلبات المهمة باستخدام الويكي، و السرقة الأدبية (حيث استخدمت استراتيجيات القص واللصق)، و عدم وجود التواصل (حيث لم يستغل المشاركون فرص التواصل المتاحة لهم)، و عدم وجود التفاعل (حيث قل التنافس بين الطلاب)، و ضعف التفسيرات (الذاتية في إنتاج المعنى)، وعدم الرغبة في تحرير النصوص التى كتبها الآخرون.

وقد حددت دراسة سو وبيمونت (٢٠١٠) Su and Beaumont الجوانب الجوهرية للاستخدام الناجح للويكي في التعليم الجامعي باستخدام إطار سالمون للتعلم الإلكتروني خماسي المراحل ، وتم تحديد آراء الطلاب من خلال المقابلات الشخصية ، والاستبيانات، في بداية ونهاية المشروع، مما أعطى مؤشرات لدافعيتهم نحو طريقة التعلم المستخدمة ، وأوضحت نتائج التحليل الكيفي لمشاركات الطلاب في الويكي مؤشرات إيجابية عن عائد التعلم ، حيث شجعت الويكي على التعلم التعاوني الفعال ، وزادت الثقة في التقييم التكويني الذاتي وتقييم الأقران بتيسير التغذية الراجعة السريعة، و التعلم غير المباشر عن طريق ملاحظة مشاركات الآخرين ، كما شجع استخدام الويكي على تآلف الطلاب ، كما أشار المشاركون إلى بعض السلبيات ، مثل انقطاع الاتصال بالإنترنت، وعدم إمكانية إضافة الطابع الشخصي، واحتمالية التخريب المتعمد للممتلكات الفكرية ، والسرقات الأدبية.

كما بحثت دراسة هوانجا و ناكازاوابي (٢٠١٠) Huanga & Nakazawab باستخدام التحليل الكمي والكيفي معا ، مستويات تفاعل (المتعلم- المتعلم) و(المتعلم – المعلم) باستخدام الويكي في الأنشطة الأسبوعية ، وذلك كما يدركها المتعلمون ، وبناءً على استجابات ١٦ مشاركا ، أوضح المتعلمون أنهم تفاعلوا بنسبة أعلى مع أقرانهم عنه مع المعلم ، وأوضحت نتائج التحليل الكيفي أن نمط النشاط الأسبوعي في إنجاز واجباتهم الأسبوعية ، يسهم في تحقيق ما توصلوا إليه من ارتفاع مستوى التفاعل مع أقرانهم عن معلمهم.

كما استهدف بحث عياد والأشقر (٢٠١١) تحديد الخصائص التي يجب أن تتوافر في أداة الويكي في نظام Moodle ، و أهمية تلك الخصائص ومدى الاستفادة منها من وجهة نظر طلاب تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية، وقد تضمنت العينة كل طلاب مساق أنظمة المعلومات بالجامعة الإسلامية بالفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ ، و شملت ٢٣ طالبا و ٢١ طالبة ، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة أهمية خصائص أداة الويكي لدى عينة البحث ، وأن التعلم التعاوني قد تحقق بينهم بشكل جيد، من خلال استخدامهم لأداة الويكي في أثناء دراستهم ، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة أهمية خصائص أداة الويكي ، أو درجة الاستفادة من خصائصها.

- **المرونة الإيجابية** :

بدأت فكرة المرونة الفردية في مواجهة الشدائد منذ زمن طويل جدا ؛ حيث أشارت إليها حكايات الفن والأدب الشعبي عبر القرون ، والتي جسدها الكثير من الأبطال والبطلات . وعندما بدأ علم النفس في التطور بوصفه علما منهجيا في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، اهتم بشكل واضح بالتوافق أو التكيف الفردي مع البيئة . وقد انبثق مصطلح المرونة الإيجابية في الخمسينات والستينات، من الدراسات التي أجرتها إيمي ورنر Emmy E. Werner على الأطفال ذوي الأمهات اللاتي يعانين من الفصام بجزر هاواي ، وكذلك دراسة ماستين Masten وجيرمزي Germezy و مثل تلك الدراسات تعد اللبنات الأساسية للتأصيل للمرونة الإيجابية ، تلك القدرة التى اتصف بها بعض الأطفال المعرضون للخطر؛ حيث نموا نموا طبيعيا وتوافقوا مع المحن والظروف القاسية التي مروا بها .

ثم ظهر مصطلحا المرونة الإيجابية ، والأطفال المعرضون للخطر، في وسائل الإعلام والصحف لكن بتعبيرات أخرى مثل "المحصنون"، و"مقاومو الضغوط Stress-resistant"أو "المرنون" (Masten and Reed:2002) ويرصد بريندترو و لارسون Brendtro & Larson (2004) رؤيتهما في بداية ظهور المرونة الإيجابية ، أنه بعد حقب عديدة من التنقيب في الجانب المظلم من السلوك الإنساني ، نتج علم جديد هو سيكلوجية القوى الإنسانية psychology of human strengths التي تهتم بمتغيرات مثل الشجاعة، والمسئولية ، والأمل ، وأثرها على الفرد، وكان تركيز رواد هذا العلم على تعليم الشباب مثل هذه السمات والفضائل.

وعند بداية ظهور ما يسمى بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology على يد مارتن سليجمان Seligman . رئيس جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٩٨ . بدأ العلماء يوجهون جهودهم نحو محاولة فهم مصادر المرونة الإيجابية Resilience: أي قدرة الإنسان على التكيف جسديا ونفسيا مع أي طارئ يلم به، بما يمكنه من استعادة الحيوية والنشاط والإقبال على الحياة ، و رأى سليجمان أن الرسالة الجديدة التي يجب أن يلزم علماء النفس أنفسهم بها ، هي النظرة الإيجابية للإنسان ، مؤكدين على تدعيم الشعور بالسعادة وبناء

الشخصية والانفعالات الإيجابية التي تبطل أثر الانفعالات السلبية ، وفي تلك النظرة الإيجابية الوقائية ، تساءل مارتن سليجمان : كيف يمكن منع إصابة الشباب وصغار السن بمشكلات كالاكتئاب أو الإدمان أو الفصام ؟ حيث رأى أن هناك قوى في الإنسان تعمل في اتجاه مضاد للأمراض النفسية، مثل الشجاعة ، والرؤية المستقبلية ، والتفاؤل ، والمهارات الاجتماعية ، والأمانة، والأمل ، والمثابرة ، والقدرة على الاستبصار، وأن بناء تلك الفضائل والقوى في الأفراد ، هو وقاية من الاضطرابات الإكلينيكية .

- **مفهوم المرونة الإيجابية** :

تعرفها الرابطة النفسية الأمريكية (A.P.A) American Psychological Association في نشرتها التي أطلقت عليها اسم الطريق إلى المرونة الإيجابية The Road to Resilience بأنها عملية التوافق الجيد في مواجهة الشدائد والصدمات والمآسي والتهديدات، أو حتى مصادر الضغوط الأسرية أو المشكلات في العلاقات مع الآخرين ، والأزمات الصحية الخطيرة ، وضغوط العمل ، والضغوط الاقتصادية ، كما تعني النهوض أو التعافي منها. ويستخلص أوليري و آخرون et Olery al تعريفا للمرونة الإيجابية بأنها : القدرة على إدارة المصادر الداخلية والخارجية ومواجهة الصعوبات والظروف والأحداث الضاغطة.

ويمكن استخلاص ثلاث خواص أساسية للمرونة الإيجابية في كونها:

- نواتج ومخرجات جيدة ، بالرغم من التعرض للمخاطر والتهديدات التي يتوقع أن تأتي بنتائج سلبية.
- الكفاءة الملائمة لمواجهة ضغوطات الحياة الحادثة والمستمرة .
- الشفاء أو التعافي من الصدمات .

والشكل (١) يوضح المفاهيم المختلفة التي تساهم في الفهم الشامل والمتكامل لمعنى المرونة الإيجابية، كما أوضحتها التعريفات السابقة.

شكل (١) : المفاهيم المختلفة التي تساهم في الفهم الشامل والمتكامل لمعنى المرونة الإيجابية

- **النماذج المفسرة للمرونة الإيجابية** :
- **نموذج كوني** (١٩٩٠_١٩٨٩):

يشير ويكس(٢٠٠٥،٩) Wicks إلى أن نموذج كوني يقوم على الاعتقاد بأن العيش والعمل في ضوء مجموعة من المبادئ الدائمة (على العكس من الممارسات العشوائية) يعزز المرونة الإيجابية ، وهو يقدم سبع عادات Habits في سلسلة من المبادئ المرتبة المتتابعة الواضحة والقابلة للتصديق تلقائيا، و يؤدي الالتزام بها إلى التكيف مع البيئة دائمة التغير ، وهي:

- كن نشطا أو فعالا Be Proactive: وهي عادة النشاط ، والرؤية الشخصية ، وتحمل الفرد مسئولية اختياراته وأعماله.
- ابدأ من حيث انتهى عقلك Begin with the end in mind: وهي عادة تحديد خطوات واضحة للمهمة ، يتم فيها توضيح المتطلبات والأولويات قبل اختيار الأهداف.
- ضع الأهم قبل المهم Put first things first: وهي عادة ترتيب وتنظيم وإدارة الوقت والنشاطات الخاصة للأولويات المحددة.
- فكر تكسب Think win: وهي عادة البحث عن الفائدة و التوازن بين الشجاعة والحذر .
- افهم الآخرين أولا Seek first to understand then to be understood : وهي عادة الاتصال الفعال ، من خلال محاولة الفرد فهم وتصديق وجهة نظر الآخرين وموقفهم .
- التعاون Synergize :وهي عادة العمل في إطار فريق تسوده قيم واحدة ووجهات نظر وطرق متنوعة .
- شحذ الهمة Sharpen the saw:وهي عادة الدأب على تنفيذ العادات الست السابقة وتحقيق التوازن من خلال برنامج منهجي منظم، من أجل إعادة تجديد الذات.

- **نموذج مرازيك ومرازيك** Mrazek and Mrazek(1987):

يركز على المهارات والقدرات المعرفية ، باعتبارها مهارات حياة وعادات تعمل على إكساب الفرد القدرة على مواجهة مخاطر البيئة المحيطة والتصدي لها ، وهي كالآتي :

- الاستجابة السريعة للخطر Rapid response to danger : بمعنى القدرة على إدراك وتنظيم متطلبات الوضع الاجتماعي المفاجئ ، من أجل تجنب الضرر، وغالبا ما ترتبط هذه المهارة بسلوك اليقظة الزائدة .
- النضج المبكرPrecocious maturity: بمعنى قدرة الفرد على القيام بمهام ومسئوليات أكبر من عمره ، أو من المتوقع منه القيام به.
- فصل الانفعال Dissociation of affect: وهي قدرة الفرد على إبعاد مشاعره الحادة ،عن موضوع المهمة بغرض مواجهة المشكلة.
- البحث عن المعلومات Information seeking: وتعني الرغبة في التعلم من الأخطاء قدر المستطاع.

- تكوين علاقات تبقى طوال العمر Formation of relationships for survival: وهي القدرة على تكوين علاقات تساعد الفرد وتسانده في أوقات الأزمات.
- التوقع الموضوعي الإيجابي Positive projective anticipation: وهي قدرة الفرد على تأمل وتصور حاله في المستقبل، بعد انقضاء الأزمة.
- المخاطرة الحاسمة Decisive risk-taking: بمعنى القدرة على تحمل المسئولية الشخصية ؛ لأخذ قرارات حاسمة ، حتى إذا كان من الممكن أن تؤدي إلى خطر شخصي .
- قناعة الفرد بكونه محبوباً The conviction of being loved: وهي إيمان الفرد بأنه يستحق أن يحبه الآخرون .
- اكتشاف مثالية العدواني Idealization of aggressor's:وهي القدرة على تحديد الجوانب الإيجابية للشخص العدواني ، والعمل على استخراجها منه ، وتوظيفها.
- إعادة بناء المعرفة للأحداث الأليمة Reconstructing painful events: القدرة على معالجة الأحداث السالبة بالطريقة التي تجعل منها شيئاً مقبولاً بالنسبة للفرد.
- الإيثـــــــار Altruism : وهي قدرة الفرد على الحصول على السعادة من خلال مساعدة الآخرين .
- التفاؤل والأمل Optimism and Hope: وهي القدرة على تكوين وجهة نظر إيجابية ومتفائلة عن المستقبل.

- **نموذج جنيستاد وآخرون** (٢٠٠٣) Gunnestad et al :

وهو يوضح العوامل الوقائية التي قد تؤدي إلى تكوين خصائص المرونة الإيجابية ، وذلك عن طريق خفض أثر عوامل الخطر، مما يخلق ويدعم صورة إيجابية عن الذات ، ويدفع المشاعر السلبية ، وقد قسم العوامل الوقائية إلى ثلاث مجموعات: عوامل الدعم الاجتماعي، و القدرات والمهارات الوراثية والمكتسبة و قيم الفرد ودرجة إيمانه ونموه الروحي والثقافي.

- **خصائص وسمات ذوي المرونة الإيجابية** :

يستخلص ويكس (٢٠٠٥) Wicks أربعة أبعاد رئيسة للمرونة الإيجابية يندرج تحت كل منها عوامل أخرى وهي :

- الرؤية الشخصية Personal vision وتعني مبادئ الفرد وسلمه القيمي وأهدافه .
- حل المشكلة Problem - solving وتعني الاستجابة السريعة للخطر،والبحث عن المعلومات، والقيام بمخاطرة حاسمة).
- الألفة الاجتماعية Social support وهي تميز الفرد عن الآخرين بتكوين العلاقات الاجتماعية والإيثار.
- ميكانزمات دفاع الأنا Ego- defense mechanisms وتعني فصل الانفعال، وإعادة تنظيم البنية المعرفية ، والتوقع الإسقاطي الإيجابي).

ويستعرض فان جالين وآخرون (٢٠٠٦) Van Galen et al السمات التي يتصف بها الأفراد ذوو المرونة الإيجابية ، بتجميعها من الآراء والنظريات المتعددة والمفسرة للمرونة الإيجابية على النحو الآتي:

- علاقاتهم جيدة مع الآخرين ولديهم القدرة على استقبال المساندة الاجتماعية Social support
- مهاراتهم التواصلية والمعرفية جيدة Good cognitive and communication skills
- يستطيعون تقدير مواهبهم وإنجازاتهم ، وتحديد كفاءة الذات Self efficiency .
- يدركون الهدف من الحياة Sense of purpose.
- متدينون ويشعرون بالانتماء Belongingness.
- يساهمون في الحياة الاجتماعية.
- لديهم القدرة على تعزيز الذات Self enhancement.
- لديهم أساليب مواجهة Coping styles متوافقة ومتناسبة مع الموقف .
- يتسمون بالانفعال الإيجابي Positive emotion وروح الدعابة Humor .
- لديهم مهارات فعالة في حل المشكلة Active problem- solving skills
- يؤمنون بأن الضغوط يمكن أن تزيد الفرد قوة .
- يتسمون بالمرونة flexibility وهي القدرة على التكيف مع الغير.
- يستطيعون تقبل المشاعر السلبية والنمو خلال الخبرات السلبية .
- يلتعاملون جيدا مع الضغوط ويرونها تحديات .
- يحاولون المخاطرة ، ويستخدمون العمليات الوقائية Protective processes.

ومن خلال العرض السابق تعرف الباحثتان المرونة الإيجابية بأنها "عملية دينامية متعددة الأبعاد ، تميز الفرد بالقدرة على التوافق النفسي مع كافة متغيرات ومستجدات الحياة ، والقدرة على استعادة الفاعلية والإيجابية والتعافي مرة أخرى بعد الانكسار ، وتتحدد أبعادها في:

- المساندة الاجتماعية ، وهي قدرة الفرد على إيجاد من يثق بهم ، وهم أولئك الأشخاص الذين يتركون انطباعا لديه بأنهم سيعتنون به وقت الحاجة وأنهم يقدرونه ويحبونه.
- الكفاءة الشخصية ، وتعني قدرة الفرد على المواجهة ، والتخطيط ، وحل المشكلات ، والمرونة في التفكير ، والنظرة الإيجابية للذات والحياة .
- الكفاءة الاجتماعية والأسرية ، وتعني قدرة الفرد على إقامة علاقات سليمة ودائمة تتسم بالود مع الآخرين ، بدءا من الأسرة و مرورا بالأصدقاء والزملاء بحيث يتصف بأنه ذو سمات إيجابية، مثل المرونة والمرح و التعاون والعمل الجماعي والتعاطف والإيثار وروح الدعابة.
- البنية القيمية والمعرفية ، وتعني التزام الفرد بقيم المجتمع ، والقدرة على تحكيم والعقل مع التغير الحادث نتيجة للعولمة والغزو الثقافي ، و التمسك بهدف ومعنى يعيش من أجله ، وعدم القنوط من رحمة الله رغم ما يعانيه من ضغوط .

ونظراً لأهمية المرونة الإيجابية ، وما يترتب عليها من آثار في حياة الفرد والمجتمع ، فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال ، منها دراسات تناولت ما يتصل بها من سمات لدى الأفراد في مختلف الأعمار ، والعوامل المساهمة في تكوينها لدى الشباب الجامعي على وجه الخصوص ومنها دراسة هارتلي (٢٠١١) Hartley التي اختبرت العلاقة بين المرونة الإيجابية والصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة البكالوريوس، وقد توصلت إلى أن الطلاب قد يحققون نجاحا إذا ما استخدموا عوامل حماية داخلية وخارجية متمثلة في السمات الشخصية ، والظروف الاجتماعية .

وتوصلت دراسة ريس وإلياس (٢٠١١) Reyes and Elias إلى أن المرونة الإيجابية هي نمط للتكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد في الماضي والحاضر،وأنها ظاهرة متعددة الأوجه ، تتكون بفعل عوامل فردية وتفاعلية، وأنها سمة قد تتطور وتنمو إيجابيا أو سلبيا ؛ فمن الممكن أن يتكيف الفرد مع بعض الضغوط البيئية بنجاح في وقت معين من حياته ، في حين تكون له ردات فعل سلبية مع ضغوط أخرى في مرحلة لاحقة ، وأنه لكي يتم الحكم على فرد ما بأنهٍ يمتلكٍ خصائص المرونة الإيجابية ، يجب أن يمر بشدائد قاسية، ويستمر مقاوما ومتكيفا بصورة إيجابية.

وهدفت دراسة نيشوات (٢٠١١) Nesheiwat إلى تحديد العوامل ذات العلاقة بالمرونة الإيجابية عند أطفال ما قبل المدرسة ، وكشفت عن دور العوامل الأسرية والبيئية في تطورها ، كما أوضحت أن الضغوط الحياتية، وأساليب التربية الوالدية الإيجابية ، وعلاقة الطفل بالقائم على تربيته، والمستوى الاجتماعي، والمساندة الاجتماعية، كلها عوامل ذات علاقة بالمرونة الإيجابية لدى الأطفال ، و توصلت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين المرونة الإيجابية ومفهوم الذات ، كما وجدت ارتباطا سالبا دالا إحصائيا بين المرونة الإيجابية والعوامل المرتبطة بالسلوك .

أما دراسة ساروار وآخرون (٢٠١٠) Sarwar et al فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة الإيجابية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٢٧) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية بباكستان ، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة الإيجابية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، و أن الطالبات كن أكثر مرونة إيجابية من الطلاب ، كما لم توجد فروق في المرونة الإيجابية بينهم تبعا لمتغير البيئة الاجتماعية(الريف والحضر).

و توصلت نتائج دراسة كريسمر (٢٠٠٥) Krismer التي أجريت على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، إلى العديد من السمات التي يتمتع بها الطلاب الواعدون ، وهي الكفاءة الاجتماعية ، والاستقلالية ، ووضوح الهدف ، والثقة بعضو هيئة التدريس، و اللجوء إلى أنظمة الدعم والمساندة الاجتماعية داخل الكلية .

أما دراسة لاسي (٢٠٠٥) Lacy فهدفت إلى معرفة العلاقة المحتملة بين المساندة الاجتماعية والمرونة الإيجابية لدى عينة من الشباب الأمريكي من أصل إفريقي، و تم اختيار العينة على أساس إمكانية التعرض للخطر بصورة عامة

والفشل الأكاديمي بصورة خاصة ، بالإضافة إلى وجود أقل مساندة اجتماعية من جانب الوالدين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المساندة الاجتماعية والمرونة الإيجابية ، وظهرت علاقة دالة إحصائيا بين مساندة كل من الأصدقاء والأساتذة والمرونة الإيجابية ، كما ظهرت مؤشرات لدور الجوانب الروحية على المرونة الإيجابية لدى عينة الدراسة.

أما دراسة ارتباط المرونة الإيجابية بالعديد من سمات الشخصية الإيجابية لدى الشباب الجامعي، فقد اهتمت به دراسة كامبل وآخرون (٢٠٠٦) Campbell et al التي طبقت على عينة من طلاب جامعة ولاية سان دييجو، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة الإيجابية والعصابية ، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الإيجابية وكل من الانفتاح على الحياة، والوعي، كما توصلت إلى إرتباط أسلوب المواجهة (من خلال تحدي المهمة) مع المرونة الإيجابية ارتباطا موجبا، أما أسلوب المواجهة(من خلال التوجيه العاطفي) ، فقد ارتبط بمستوى منخفض مع المرونة الإيجابية .

وقد اختبرت دراسة ليجالت وآخرون Legault et al (2006) العلاقة بين تقدير الذات وإستراتيجيات المواجهة الإيجابية في المساهمة في ارتفاع المرونة الإيجابية ، لدى عينة من الأطفال والمراهقين في مدينة أونتاريو بكندا . وقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين علاقات الصداقة وبين مستوى مرتفع من تقدير الذات، و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والاتجاهات والاستراتيجيات الإيجابية للمواجهة، كما ظهرت أهمية بعض السمات مثل الرضا والتواضع وارتباطها بالمرونة الإيجابية .

وكشفت دراسة شوانج (٢٠٠٨) عن ارتباط سمات الجمال ، والتفوق، والقناعة ، والحب ، والتواضع ، والبساطة ، والرضا عن الحياة ، ارتباطا دالا موجبا مع المرونة الإيجابية ، وذلك لدى عينة من طلاب جامعة أريزونا بالولايات المتحدة .

أما دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٨) Martin and Marsh فقد أكدت على عاملي الإنجاز، والانسجام الأكاديمي، كمؤشرين للمرونة الإيجابية ، لدى عينة من الطلاب بجامعة أستراليا، وأسفرت نتائجها عن ارتباط القلق سلبيا بالمرونة الإيجابية الأكاديمية ، و أن عوامل الكفاءة الذاتية ، والضبط ، والانسجام الأكاديمي، والقلق ، وعلاقة الطالب بأساتذته، ذات أهمية في التفوق الأكاديمي ، و في القدرة على التكيف مع الصعوبات الدراسية اليومية ، وينعكس هذا على انخفاض أو ارتفاع مستوى المرونة الإيجابية لدى الطلاب .

وهناك دراسات أكدت على عامل التفكير الابتكاري كدليل على المرونة الإيجابية ، مثل دراسة ميتزل Metzl (٢٠٠٩) التي افترضت أن التفكير الابتكاري يمكن أن يساعد في التنبؤ بالمرونة الإيجابية ،وهو يظهر في التوافق الجيد ،على الرغم من التعرض للمحن والضغوط ، إما مباشرة أو من خلال توسط سمات الشخصية أو المتغيرات الديموجغرافية ، وأسفرت النتائج عن أن سمتي الأصالة ، والمرونة كانتا مؤشرين دالين على التوافق والمرونة الإيجابية.

وتوصلت دراسة محمود (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة، دالة إحصائيا، بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس المرونة الإيجابية بأبعاده ، ومقياس وجهة الضبط .

- **المسؤولية الاجتماعية** :

إن تنمية المسئولية الاجتماعية مطلب حيوي ومهم ؛ من أجل إعداد الأبناء لتحمل أدوارهم، والقيام بها على خير وجه ، و المساهمة في بناء المجتمع وتقدمه ورقيه، إذ يقاس نمو الفرد ونضجه الاجتماعي بمستوى مسئوليته الاجتماعية تجاه ذاته وتجاه الآخرين (قاسم، ٢٠٠٨). ومن الجدير بالذكر أنه حتى الوقت الراهن ، لم يتم تعريف مفهوم المسئولية الاجتماعية تعريفا جامعا مانعا وهناك تعريفات متعددة لها ، منها:

المسئولية الاجتماعية هي ما يكون به الإنسان مسئولاً ، ومطالبا بأداء أمور وأفعال معينة (بيومي، ٢٠٠٨). و يشير مصطلح Responsibility إلى المسئولية أو الالتزام ، ويشتق من مصطلح Responsible أي شخص موثوق به أو مكلف أو ملتزم بالوفاء بالتزامات محددة (عامر، ٢٠٠٧). ويعرفها جود Good بأنها واجب كل فرد في الالتزام بما يحقق الصالح العام، وشعوره بواجبه من خلال المساهمة في المشروعات العامة المتعلقة برفاهية المجتمع (خليل، ٢٠٠١).

ويعرف جروسنكل وآخرون (١٩٩٢) Grossniekle et al. المسئولية الاجتماعية بأنها ؛ تقدير الفرد لقيمته وأهميته في المجتمع ، والاتصاف بالخلق، حتى يكون مسئولا عن نفسه، وأن يتصرف بمسئولية نحو الآخرين. كما تشير أيضا إلى الالتزام الذاتي والفعلي للفرد تجاه الجماعة التي ينتمي إليها ، وما يتضمنه من اهتمام بها ومحاولة فهم مشكلاتها ، والمشاركة في تحقيق أهدافها (عبد العزيز، ٢٠٠٤).

ويعرفها برقاوي (٢٠٠٨) بأنها الشعور بالالتزام بمساعدة الآخرين ورعايتهم. والمسئولية هنا متبادلة: مسئولية الأفراد نحو مجتمعهم والنهوض به ، ومسئولية المجتمع نحو إشباع احتياجاتهم والتغلب على ما يواجههم من عقبات ، وتوفير فرص والنمو والتكيف لهم. ومن ناحية أخرى تعرفها الزعبي (٢٠٠٨) بأنها حرص الفرد على التفاعل والمشاركة ، فيما يدور في مجتمعه من ظروف وأحداث وتغيرات ، بتلقائية ومبادأة ، في إطار من الإقبال على الحياة ، على نحو يضمن له الشعور بتحقيق ذاته ، وممارسة إرادته في دفع مسيرة مجتمعة تجاه التقدم ، ويتم ذلك في ضوء مواجهات وقناعات ذاتية تعكس انضباطه سلوكيا.

ومن ناحية أخرى تعرف المسؤولية الاجتماعية بأنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها ، وتتضمن معرفته لحقوقه وواجباته نحو مجتمعه ، وذلك من خلال شعوره بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به، وتفهم مشكلات المجتمع ، و أوضاعه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبذل الجهد في سبيل المحافظة على الجماعة ، والتعاون مع الآخرين لضمان استمرارها وتقدمها. (عبد القادر، ٢٠٠٩).

كما تعرف أيضا بالالتزام الذاتي للفرد، وإدراكه لسلوكه ، ووعيه بذاته، ومساعدته لأسرته وأهله ، ومسؤوليته تجاه زملائه وأصدقائه، ومعلميه وجامعته، ومحيطه وجماعته التي ينتمي إليها، والتزامه بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية والروحية ، وإحساسه بالانتماء لمجتمعه ، وحرصه عليه، والدفاع عنه، والتضحية من أجله (عبد الفتاح، ٢٠١٢).

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يمكن استنتاج الأبعاد الرئيسة للمسئولية الاجتماعية ، وهي :

- البعد الأول : المسئولية الشخصية الذاتية: وهي إدراك الفرد لمسئوليته عن سلوكه ، نحو أسرته وأهله، ووعيه به .
- البعد الثاني: المسئولية الجماعية: هي التزام الفرد تجاه زملائه وأصدقائه ومعلميه وجامعته ومحيطه وجماعته التي ينتمي إليها.
- البعد الثالث: المسئولية الدينية والأخلاقية: وهي التزام الفرد بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية والروحية.
- البعد الرابع: المسئولية الوطنية: وهي إحساس الفرد بالانتماء لمجتمعه وحرصه عليه، والدفاع عنه ، والتضحية من أجله.

- **عناصر المسؤولية الاجتماعية** :

يري عثمان (١٩٧٣) و محمد (٢٠١٢) أن المسئولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر ، هي :

- الاهتمام: ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد صغيرة كانت أم كبيرة ، مع الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب بما يؤدي إلى إضعافها أو تفككها.
- الفهم : ويعني فهم الفرد للجماعة ، و للقوى النفسية المؤثرة في أعضائها ولدوافع السلوك الذي تتخذه لخدمة أهدافها، واستيعابه للأسباب التي جعلته يتبنى مواقفها، وينقسم الفهم إلى شقين: الأول فهم الفرد للجماعة بمؤسساتها ومنظماتها وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافي وتاريخها، والثاني فهمه للمغزى الاجتماعي لأفعاله ، على أن يدرك أثر أفعاله وتصرفاته وقراراته على جماعته.
- المشاركة : ويقصد به اشتراك الفرد مع الآخرين في القيام بما يمليه الاهتمام، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها، وتظهر المشاركة قيمة الفرد ، وقدرته على القيام بواجباته وتحمل مسئولياته بضمير حي ، وروح صافية ، وإرادة ثابتة .
- ويؤكد الباحثون على الترابط والتكامل بين عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة الاهتمام ، والفهم ، والمشاركة ؛ لأن كلا منها ينمي الآخر ويدعمه ؛ فالاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة ، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه ، بل وأدرك كيفية الاهتمام، كما أن الاهتمام والفهم تفعلهما المشاركة، فهي تثري الفهم فيزيد الاهتمام، فلا يمكن أن تتحقق المسئولية الاجتماعية عند الفرد ، إلا بتكامل وتفاعل عناصرها الثلاث.

ونظرا لأهمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب ، فقد اهتم بها العديد من الدراسات ، ومنها دراسة مولينج وآخرون Mowling et al (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية استخدام الرسومات والمقابلات والروايات والملاحظات وتمثيل الأدوار، في تنمية المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. و دراسة لو وآخرون Lou et al (٢٠١١) التى أكدت فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية المسئولية الاجتماعية ، وتقدير الذات ، والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **إجراءات الدراسة** :
- **مجموعة الدراسة** :

اشتملت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة قوامها ٩٥ طالبة بالمستوى السادس بالأقسام(فيزياء . لغة إنجليزية . لغة عربية . دراسات إسلامية) بكلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد بظهران الجنوب ، بالمملكة العربية السعودية للعام الجامعى ١٤٣٣/١٤٣٤ وقد تم تقسيمها عشوائيا إلى ١١ مجموعة باستخدام تقسيم المجموعات عن طريق نظام إدارة التعلم البلاكبورد Blackboard. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم اختيار الطالبات اللاتي يدرسن مقرر التوجيه والإرشاد ؛ لرؤية الباحثتين ملاءمة هذا المقرر لطبيعة وأهداف أنشطة الويكي ، حيث إن مقرر التوجيه والإرشاد محبب إلى الطالبات، كما أن أهدافه تتوافق مع أهداف البحث الحالي ، المتمثلة في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بالتوافق النفسي للطالبات، و تحسين مستوى الصحة النفسية لديهن.

- **أدوات الدراسة** :
- **مقياس المرونة الإيجابية ، من إعداد الباحثة الأولى** :

و يتألف من أربعة أبعاد استخلصتها الباحثة من القراءات المختلفة لأبرز المقاييس الأجنبية والعربية ، فى مجال المرونة الإيجابية ، حيث تم حصر المقاييس التى تناولت المرونة الإيجابية لدى الشباب، في الفئة العمرية التى تتراوح بين ١٧- ٢٣عاما، وهى ما يقابل المرحلة الجامعية، ومن أهمها مقياس المرونة الإيجابية للراشدين إعداد فريبورج وآخرون(٢٠٠٦) Friborg et al ومقياس كونر. ديفيدسون للمرونة الإيجابية (٢٠٠٦)، و مقياس باروث للعوامل الوقائية (٢٠٠٢)، ومقياس المرونة الإيجابية إعداد جوى وآخرون (١٩٩٩)، ومقياس المرونة الإيجابية للذات إعداد بلوك وكريمن (١٩٩٦)، ومقياس المرونة الإيجابية إعداد فاجنيلد ويونج (1993) ، وقد تضمن المقياس الحالي أربعة أبعاد رئيسة هى: المساندة الاجتماعية ، و الكفاءة الشخصية ، والكفاءة الاجتماعية والأسرية و البنية القيمية والمعرفية .

- **الدراسة الاستطلاعية** :

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تقنين مقياس المرونة الإيجابية لطالبات الجامعة ، وذلك بتطبيق النسخة المبدئية منه على طالبات الفرقة الثالثة بالمستوى السادس للشعب (فيزياء – لغة إنجليزية – لغة عربية – دراسات إسلامية) بكلية العلوم والآداب بظهران الجنوب بجامعة الملك خالد، وقد تكونت

عينة التقنين من (٣٥) طالبة ، وذلك من أجل حساب صدقه وثباته على النحو الآتي:

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق مقياس المرونة الإيجابية باستخدام الطريقتين الآتيتين :

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين(*) المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية ، وتم حساب نسبة الاتفاق بينهم حيث بلغت (٩٠٪) وهى نسبة عالية تدل على أن المقياس صالح للتطبيق. وقد قامت الباحثة الأولى بإجراء التعديلات التى اقترحها الخبراء والمحكمون من إضافة أو حذف ، وتكون المقياس فى صورته النهائية من (٧٧) مفردة .
- الصدق العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس: يوضح التحليل العاملي لأبعاد المقياس ، تشبعها على متغير واحد ، هو المرونة الإيجابية ، كما تم تحديد نسبة التباين التى توضح مدى تعبير أبعاد المقياس عن عامل واحد وهو المرونة الإيجابية، وهو ما وضع المقياس لقياسه بالفعل، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (١) : نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس المرونة الإيجابية

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	المساندة الاجتماعية	٠,٨٦٧	٠,٩٣١
٢	الكفاءة الشخصية	٠,٩٢٧	٠,٩٦٣
٣	الكفاءة الاجتماعية	٠,٩٢٣	٠,٩٦١
٤	البنية القيمية والمعرفية	٠,٨٩٣	٠,٩٤٥
الجذر الكامن		٣,٦١٠	
نسبة التباين		٩٠,٢٤٩	

يلاحظ من الجدول السابق أن نسب الشيوع أكبر من ٠.٣ وأن الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح ، وهذا يدل على تشبع الأبعاد لعامل واحد ، وهو المرونة الإيجابية ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

- حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجاءت النتائج مرضية إلي حد كبير ، حيث بلغ معامل ألفا لكرونباخ ٠,٩٨٠ ، وهو مستوى مطمئن من الثبات .
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، لمفردات مقياس المرونة الإيجابية ، ويلخص الجدول الآتي معامل الارتباط ومعامل الثبات للمقياس.

(*) راجع ملحق (١) لقائمة بأسماء السادة الخبراء والمحكمين

جدول (٢) : ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المفردات	العدد	قيمة معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان - براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٣٩	٠,٩٦١	٠,٩٢٢	٠,٩٥٩	٠,٩٥٩
الجزء الثاني	٣٨	٠,٩٦٢			

يتضح من جدول (٢) أن معامل الثبات مرتفع لكل من سبيرمان- براون، وجتمان مما يدل على أن المقياس ذو ثبات مرتفع.

- الاتساق الداخلى: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والمجموع الكلي لدرجات عينة التقنين التى تتكون من ٣٥ طالبة، وتتضح نتائج الاتساق الداخلي فى الجدول الآتي :

جدول (٣) : معامل الارتباط بين البعد والمجموع الكلي للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المساندة الاجتماعية	٠,٩٣٢	٠,٠١
الكفاءة الشخصية	٠,٩٦٣	٠,٠١
الكفاءة الاجتماعية	٠,٩٦١	٠,٠١
البنية القيمية والمعرفية	٠,٩٤٤	٠,٠١

كما تم حساب الاتساق الداخلى لعبارات المقياس ، من خلال معاملات الارتباط بين العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، ويتضح ذلك فى الجدول (٤):

يتضح من الجدول (٤) اتساق العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ؛ حيث إن معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥

- **مقياس المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة ، إعداد الباحثة الأولى :**

قامت الباحثة بالاطلاع على الكتابات النظرية ، والمقاييس التى استخدمت فى قياس المسئولية الاجتماعية فى البيئة العربية ، ومنها:

- مقياس سيد عثمان بصورتيه (ث،ك) ١٩٧٣.
- ومقياس وهمان همام لقياس المسئولية الاجتماعية للطلائع ، إعداد محمد بسيوني (١٩٩٥)
- مقياس المسئولية الاجتماعية لأفراد المجتمع في حماية البيئة ، إعداد سلمى عبد الرحمن (٢٠٠٠)
- مقياس المسئولية الاجتماعية إعداد وجيه الدسوقي (٢٠٠٥)
- مقياس المسئولية الاجتماعية لدى جماعة الفتيات المحرومات من الأم ، إعداد منال محمد محروس (٢٠٠٦).
- مقياس المسئولية الاجتماعية لأطفال الشوارع ، إعداد فاتن محمد عامر (٢٠٠٧)
- مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأطفال المتسولين ، إعداد جيهان سيد بيومي القط (٢٠٠٨).

جدول (٤) : معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المساندة الاجتماعية			الكفاءة الاجتماعية		
١	٠,٦٢٦	٠,٠١	٤٠	٠,٨٠٩	٠,٠١
٢	٠,٤٨٥	٠,٠١	٤١	٠,٦٨٤	٠,٠١
٣	٠,٧٧٥	٠,٠١	٤٢	٠,٤٦٧	٠,٠١
٤	٠,٨٢٩	٠,٠١	٤٣	٠,٤٦٤	٠,٠١
٥	٠,٦٨٨	٠,٠١	٤٤	٠,٦٢٦	٠,٠١
٦	٠,٧٤٠	٠,٠١	٤٥	٠,٤٤٤	٠,٠١
٧	٠,٧١٩	٠,٠١	٤٦	٠,٥٣٢	٠,٠١
٨	٠,٥٤١	٠,٠١	٤٧	٠,٥٨٠	٠,٠١
٩	٠,٧٩٣	٠,٠١	٤٨	٠,٦١٨	٠,٠١
١٠	٠,٧٨٩	٠,٠١	٤٩	٠,٧١٢	٠,٠١
١١	٠,٧٣٣	٠,٠١	٥٠	٠,٦٩٥	٠,٠١
١٢	٠,٧١٣	٠,٠١	٥١	٠,٧١٨	٠,٠١
١٣	٠,٧٢٤	٠,٠١	٥٢	٠,٥٩٠	٠,٠١
١٤	٠,٧٩٤	٠,٠١	٥٣	٠,٨١١	٠,٠١
١٥	٠,٦٧١	٠,٠١	٥٤	٠,٥٨٧	٠,٠١
١٦	٠,٥٦٦	٠,٠١	٥٥	٠,٧١٢	٠,٠١
١٧	٠,٧٨٤	٠,٠١	٥٦	٠,٦٧١	٠,٠١
١٨	٠,٧٢٩	٠,٠١	٥٧	٠,٦٨١	٠,٠١
الكفاءة الشخصية			٥٨	٠,٦٧٠	٠,٠١
١٩	٠,٤٩٩	٠,٠١	٥٩	٠,٧٥٤	٠,٠١
٢٠	٠,٦٠٦	٠,٠١	٦٠	٠,٤٨٦	٠,٠١
٢١	٠,٥٠٥	٠,٠١	البنية القيمية والمعرفية		
٢٢	٠,٥٩٧	٠,٠١	٦١	٠,٣٦١	٠,٠٥
٢٣	٠,٨٠٧	٠,٠١	٦٢	٠,٥١٧	٠,٠١
٢٤	٠,٥٩٤	٠,٠١	٦٣	٠,٣٥٩	٠,٠٥
٢٥	٠,٧٢١	٠,٠١	٦٤	٠,٦٥٥	٠,٠١
٢٦	٠,٦٧٤	٠,٠١	٦٥	٠,٧٤٩	٠,٠١
٢٧	٠,٤٠١	٠,٠٥	٦٦	٠,٦١٩	٠,٠١
٢٨	٠,٥٨٠	٠,٠١	٦٧	٠,٧١٨	٠,٠١
٢٩	٠,٨٤٩	٠,٠١	٦٨	٠,٧٨٠	٠,٠١
٣٠	٠,٧٧٥	٠,٠١	٦٩	٠,٨٣١	٠,٠١
٣١	٠,٥٨٧	٠,٠١	٧٠	٠,٩١٦	٠,٠١
٣٢	٠,٥٤٠	٠,٠١	٧١	٠,٨٧١	٠,٠١
٣٣	٠,٥٨٣	٠,٠١	٧٢	٠,٨٣٤	٠,٠١
٣٤	٠,٤٩٤	٠,٠١	٧٣	٠,٦٧٦	٠,٠١
٣٥	٠,٥٧٧	٠,٠١	٧٤	٠,٧١٦	٠,٠١
٣٦	٠,٦٢٥	٠,٠١	٧٥	٠,٥٥٣	٠,٠١
٣٧	٠,٦٨٩	٠,٠١	٧٦	٠,٨٢٨	٠,٠١
٣٨	٠,٥٩٦	٠,٠١	٧٧	٠,٧٩٠	٠,٠١
٣٩	٠,٥٣٤	٠,٠١			

والمتأمل للمقاييس السابقة يستنتج أن جميعها أعدت لقياس المسئولية الاجتماعية لدى فئات مجتمعية خاصة، ومن هذا المنطلق رأت الباحثة ضرورة إعداد مقياس المسئولية الاجتماعية لطالبات الجامعة.

- **الدراسة الاستطلاعية**

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تقنين مقياس المسئولية الاجتماعية لطالبات الجامعة ، وذلك بتطبيق النسخة المبدئية منه على طالبات الفرقة الثالثة بالمستوى السادس للشعب (فيزياء – لغة إنجليزية – لغة عربية – دراسات إسلامية) بكلية العلوم والآداب ظهران الجنوب بجامعة الملك خالد، و تكونت عينة التقنين على (٣٥) طالبة وذلك من أجل حساب صدقه وثباته ، وذلك على النحو الآتي:

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق مقياس المسؤلية الجتماعية باستخدام الطرقتين الآتيتين :

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين(*) المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية، ووصلت نسبة الاتفاق بينهم إلى (٩٣٪) وهى نسبة عالية ، تجعل المقياس صالحا للتطبيق. وقامت الباحثة بإجراءات التعديلات التى ذكرها الخبراء والمحكمون من إضافة أو حذف ، وتكون المقياس فى صورته النهائية من (٧٠) مفردة.
- الصدق العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس: يوضح التحليل العاملي لأبعاد المقياس تشبعها على متغير واحد ، وهو المسئولية الاجتماعية ، كما تم تحديد نسبة التباين ، والتى توضح مدى تعبير أبعاد المقياس عن عامل واحد وهو المسئولية الاجتماعية ، وهو ما وضع المقياس لقياسه بالفعل ، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥) : نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	الاهتمام	٠,٩٥٨	٠,٩٧٩
٢	الفهم	٠,٩٦٣	٠,٩٨١
٣	المشاركة	٠,٨٩٩	٠,٩٤٨
الجذر الكامن		٢,٨٢٠	
نسبة التباين		٩٤,٠٠١	

يلاحظ من الجدول السابق أن نسب الشيوع أكبر من ٠.٣، وأن الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وهذا يدل على تشبع الأبعاد لعامل واحد، وهو المسئولية الاجتماعية ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

- حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وجاءت النتائج مرضية إلي حد كبير حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٨٨، وهو مستوي مطمئن من الثبات .
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمفردات مقياس المسؤولية الاجتماعية ، ويبين الجدول الآتي معامل الارتباط ومعامل الثبات للمقياس.

(*) *راجع ملحق (٢) لقائمة بأسماء السادة الخبراء والمحكمين*

جدول (٦) : ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية

المفردات	العدد	قيمة معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان – براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٣٥	٠,٩٧٩	٠,٩٧١	٠,٩٨٥	٠,٩٨٥
الجزء الثاني	٣٥	٠,٩٧٣			

يتضح من جدول (٦) أن معامل الثبات مرتفع لكل من سبيرمان- براون، وجتمان مما يدل على أن المقياس ذو ثبات مرتفع.

- الاتساق الداخلى : تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس المجموع الكلي لدرجات عينة التقنين التى تتكون من (٣٥) طالبة ، ويتضح ذلك من الجدول الآتي :

جدول (٧) : معامل الارتباط بين البعد والمجموع الكلي للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمام	٠,٩٧٨	٠,٠١
الفهم	٠,٩٨٣	٠,٠١
المشاركة	٠,٩٤٧	٠,٠١

كما تم حساب الاتساق الداخلى لعبارات المقياس من خلال معاملات الارتباط بين العبارة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه ، ويتضح ذلك من الجدول (٨):

يتضح من الجدول (٨) اتساق العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ؛ حيث إن معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥

- أنشطة الويكى: قامت الباحثة الأولى بإعداد أنشطة تضمنت تسعة موضوعات مرتبطة بمقرر التوجيه والإرشاد النفسي، قدمت للطالبات من خلال أداة الويكي على نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard والذي يعد تفعيله أحد متطلبات جامعة الملك خالد ، لدى كل من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، وشملت تعليمات الأنشطة التسعة توجيه الطالبات للعمل التعاوني، من أجل إجراء بحث جماعي تعاوني باستخدام أداة الويكي.
- مجموعات الويكي : قامت الباحثة الثانية بإنشاء إحدى عشرة مجموعة على نظام إدارة التعلم البلاك بورد بشكل عشوائي ، حيث ضمت كل مجموعة من ٩- ١١ طالبة، ثم قامت بإنشاء أداة الويكي لكل مجموعة، وتقديم الموضوعات تباعا للطالبات ، بحيث يقدم لهن موضوع نهاية كل أسبوع، و قامت الباحثتان بعقد جلسة تمهيدية للطالبات ، لتعريفهن بأداة الويكي ، والهدف منها، وكيفية التعامل معها بإضافة معلومات أو تحرير ما هو مكتوب بالحذف أو التعديل، وكذلك تقديم التعليقات والتوجيهات على أعمال الزميلات.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة ، للتحقق من صحة الفروض .

جدول (٨) : معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه العبارة بمقياس المسؤولية الاجتماعية

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمام			٣٦	٠,٧٩١	٠,٠١
١	٠,٥٦٧	٠,٠١	٣٧	٠,٦٤٨	٠,٠١
٢	٠,٧٠٥	٠,٠١	٣٨	٠,٧٥٩	٠,٠١
٣	٠,٦٥٦	٠,٠١	٣٩	٠,٧٣٠	٠,٠١
٤	٠,٦٠٨	٠,٠١	٤٠	٠,٧١٩	٠,٠١
٥	٠,٨٢٣	٠,٠١	٤١	٠,٦٢٠	٠,٠١
٦	٠,٦٧٣	٠,٠١	٤٢	٠,٦٠٠	٠,٠١
٧	٠,٨٦٨	٠,٠١	٤٣	٠,٥٢٤	٠,٠١
٨	٠,٦٢٣	٠,٠١	٤٤	٠,٧٦٣	٠,٠١
٩	٠,٦٨٩	٠,٠١	٤٥	٠,٧١٦	٠,٠١
١٠	٠,٦١٧	٠,٠١	٤٦	٠,٤٠٧	٠,٠٥
١١	٠,٧٦٨	٠,٠١	٤٧	٠,٦٧٤	٠,٠١
١٢	٠,٥٦٧	٠,٠١	٤٨	٠,٨٠٨	٠,٠١
١٣	٠,٥٩٩	٠,٠١	٤٩	٠,٦٠٧	٠,٠١
١٤	٠,٧٦٣	٠,٠١	المشاركة		
١٥	٠,٦٨٠	٠,٠١	٥٠	٠,٥٣٠	٠,٠١
١٦	٠,٥٦٥	٠,٠١	٥١	٠,٧٣٥	٠,٠١
١٧	٠,٣٩٦	٠,٠٥	٥٢	٠,٦٣٧	٠,٠١
١٨	٠,٧٠٥	٠,٠١	٥٣	٠,٤١١	٠,٠٥
١٩	٠,٨١٥	٠,٠١	٥٤	٠,٥٩٣	٠,٠١
٢٠	٠,٧٩٩	٠,٠١	٥٥	٠,٨٠٧	٠,٠١
٢١	٠,٨١٢	٠,٠١	٥٦	٠,٤٩٢	٠,٠١
الفهم			٥٧		
٢٢	٠,٤٧٣	٠,٠١	٥٨	٠,٥٩٥	٠,٠١
٢٣	٠,٥١١	٠,٠١	٥٩	٠,٧٩٦	٠,٠١
٢٤	٠,٧٨٢	٠,٠١	٦٠	٠,٥٣١	٠,٠١
٢٥	٠,٨٥٥	٠,٠١	٦١	٠,٧٣٢	٠,٠١
٢٦	٠,٦٤٨	٠,٠١	٦٢	٠,٧٤٢	٠,٠١
٢٧	٠,٦٢٥	٠,٠١	٦٣	٠,٧٢٩	٠,٠١
٢٨	٠,٥٨٤	٠,٠١	٦٤	٠,٧٢٠	٠,٠١
٢٩	٠,٣٩١	٠,٠٥	٦٥	٠,٦٨٩	٠,٠١
٣٠	٠,٧٩٢	٠,٠١	٦٦	٠,٦٧٤	٠,٠١
٣١	٠,٨١٣	٠,٠١	٦٧	٠,٧٩٦	٠,٠١
٣٢	٠,٦٤٣	٠,٠١	٦٨	٠,٤٠٣	٠,٠٥
٣٣	٠,٦٠٣	٠,٠١	٦٩	٠,٥٠٣	٠,٠١
٣٤	٠,٧٣١	٠,٠١	٧٠	٠,٦٢١	٠,٠١
٣٥	٠,٧٤٢	٠,٠١			

- **نتائج الدراسة** :

استخدم برنامج SPSS 18 لإجراء التحليل الإحصائي والتحقق من صحة الفروض ، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

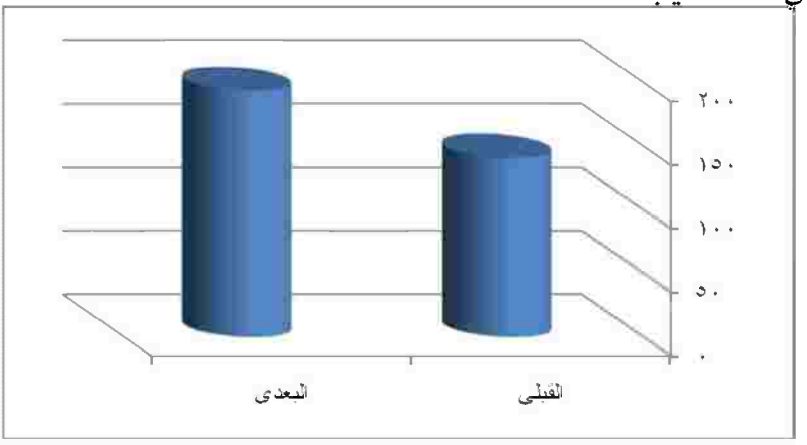
- **نتائج الفرض الأول** :

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا فى مقياس المرونة الإيجابية ككل لصالح التطبيق البعدي." استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (٩) ذلك:

جدول (٩) الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المرونة الإيجابية ككل

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	١٤١,١٩	١٣,٧٥٤	٩٥	٣٩,١٧٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		٢١٠,١٣	١٠,١٧٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المرونة الإيجابية ككل عند مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاونى باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي هذه النتيجة.



شكل (٢) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المرونة الإيجابية ككل.

ويرجع ذلك إلى الخصائص التي توفره أداة الويكي ، من بيئة تعاونية جيدة للطالبات، تعزز السلوك الإيجابي بالاهتمام بقراءة كتابات زميلاتهن ، ومن ثم حذف وإضافة حسب ما يرونه مناسبا ، مما أدى إلى تدعيم السلوكيات الإيجابية التي من شأنها إضفاء نظرة إيجابية للذات وللآخرين ، وهو ما أشار إليه سليجمان مما يدفع بمشاعر الاكتئاب والسلبية بعيدا ،وكذلك ما ذكره أوليري وآخرون Olery et al حول القدرة على إدارة المصادر الداخلية والخارجية ومواجهة الصعوبات . وبجدر بنا الإشارة إلى أن السلوك الإيجابي والمبادأة التي توفرها أداة الويكي ، يجعل الطالبات في حالة نشاط وفاعلية وتفكير وتعاون وجميعها سلوكيات تعبر عن المرونة الإيجابية كما ذكر كوي ١٩٨٩- ١٩٩٠ حيث أكد أن العيش في ضوء مجموعة من المبادئ كالسابق ذكرها يعزز المرونة الإيجابية .

- **نتائج الفرض الثانى** :

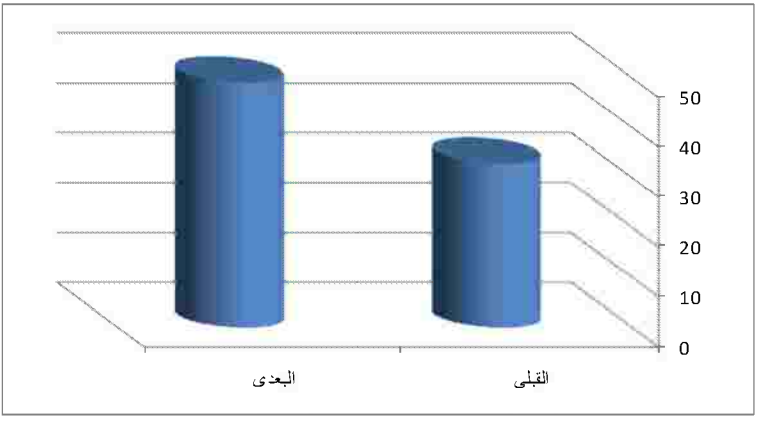
ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا فى المساندة الاجتماعية كأحد أبعاد المرونة

الإيجابية لصالح التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام التعلم التعاوني عن طريق أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٠) ذلك:

جدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد المساندة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	٣٢,٩٤	٣,٢٤٥	٩٥	٣٨,٧٨١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		٤٩,١٦	٢,٣٩٤				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبعد المساندة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية عند مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي هذه النتيجة.



شكل (٣) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في بعد المساندة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية .

وبناء على ذلك يمكن القول بأن هذا التحسن في درجات التطبيق البعدي يرجع الى الخبرة التي يوفرها استخدام أنشطة الويكي، حيث مارس الطالبات سلوك المساندة كما يرى كل من كوهين و ويلر، وانتقل إليهن الإحساس بالمساندة الاجتماعية بشتى صورها، وتم تعزيزهن إيجابيا ، سواء ماديا من قبل الباحثتين بإعطائهن درجات مرتفعة ،أو معنويا من قبل زميلاتهن، حين تشاركهن الزميلات الرأي أو تخالفهن من أجل التحسين ، فهي مشاركة اجتماعية . نستنتج مما سبق كم ونوع المساندة الجتماعية التي يعيشها ويجربها الطالبات ، والتي تجعلهن أكثر مرونة وإيجابية ، فهي من دعائم تقويتها ، من خلال التفاعل الذي تحققه أنشطة الويكي.

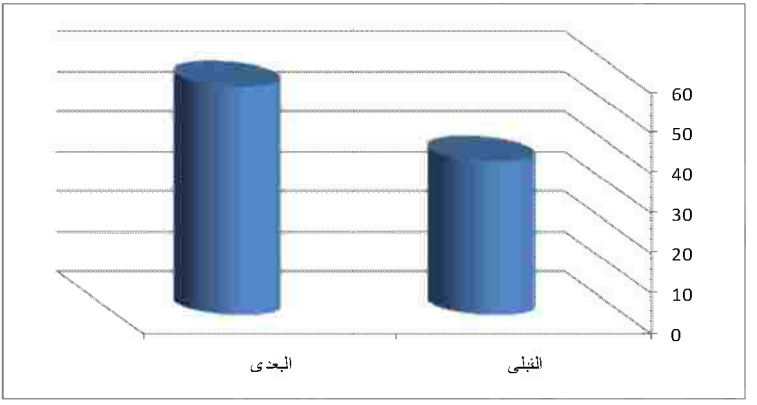
- **نتائج الفرض الثالث**

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا في الكفاءة الشخصية كأحد أبعاد المرونة الإيجابية لصالح التطبيق البعدي، يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني من خلال أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١١) ذلك :

جدول (١١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الكفاءة الشخصية بمقياس المرونة الإيجابية.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلي	٩٥	٣٨,٥٢	٣,٧٦١	٩٥	٣٨,٩٠٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدي		٥٧,٢٩	٢,٨٣٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الكفاءة الشخصية ، بمقياس المرونة الإيجابية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية ، لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي هذه النتيجة.



شكل (٤) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الكفاءة الشخصية بمقياس المرونة الإيجابية .

وإذا كانت الكفاءة الشخصية ، هي القدرة على المواجهة والتخطيط وحل المشكلات والمرونة في التفكير ، والنظرة الإيجابية للذات والحياة ، فإن المهام التي تنجز بواسطة الويكي تتيح التعاون بين المشاركين وتوفر مناخا ديمقراطيا، ويسمح نظام التحديث بها بتحرير وتغيير المحتوى بشكل ملائم ، من خلال مجموعة المحادثات التي تهتم بنشر محتوى جيد، مما يتيح للمتعلم البحث عن المعلومات وعرض آرائه الشخصية ومناقشتها ، وهو ما أثبتته دراسة كل من واين (٢٠٠٨) وشروك (٢٠٠٧) وورليك (٢٠٠٧) وستامر (٢٠٠٦) وناكاتا وآخرون (٢٠٠٤) التي أشارت إلى دراسة فاعلية الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما

وجدت علاقة بين التفكير الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي ، والمرونة ، والاستقلالية في اتخاذ القرار، وأيضا تقدير الذات المرتفع ، والثقة بالنفس ، كل ما سبق أثبت فاعلية الويكي في تنمية الكفاءة الشخصية للمتعلمين بصورة إيجابية، حيث إن الاستجابة السريعة والبحث عن المعلومات ،من المهارات المميزة للشخص الذي يتمتع بالكفاءة الشخصية، وبالتالي يكون أكثر مرونة إيجابية، وهو ما ركز عليه مرازيك و مرازيك (١٩٨٧) كأحد النماذج المفسرة للمرونة الإيجابية .

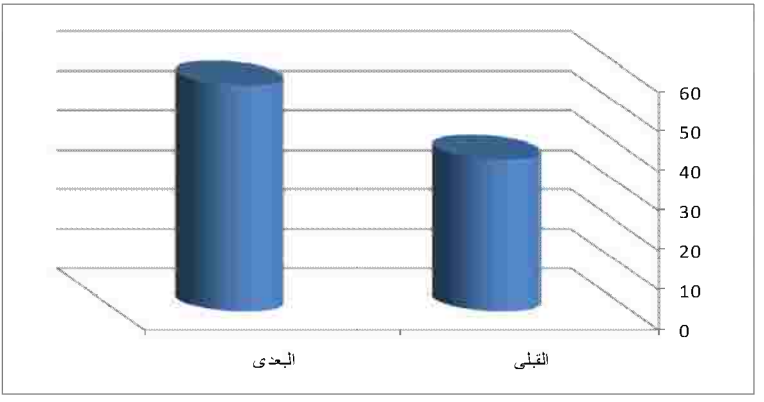
- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا في الكفاءة الاجتماعية كأحد أبعاد المرونة الإيجابية لصالح التطبيق البعدي ، يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٢) ذلك:.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الكفاءة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلي	٩٥	٣٨,٥١	٣,٨١٧	٩٥	٣٩,٢٤٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدي		٥٧,٢٧	٢,٧٧٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الكفاءة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية عند مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.



شكل (٥) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الكفاءة الاجتماعية بمقياس المرونة الإيجابية

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره أنشطة الويكي من جو يتسم بالتعاون وروح المرح والمشاركة ، مما أدى إلى تدعيم مشاعر الكفاءة الاجتماعية التي تمتد من الأصدقاء والزملاء إلى الأسرة ، وهذا ما يتضمن مع دراسة كل من باركر وشاو (٢٠٠٧) ودراسة (٢٠٠٧) ورليك وشروك (٢٠٠٧) وشروك وستامر (٢٠٠٦) وناكاتا وآخرون (٢٠٠٤).

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا في البنية القيمية والمعرفية كأحد أبعاد المرونة الإيجابية لصالح التطبيق البعدي يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٣) ذلك:

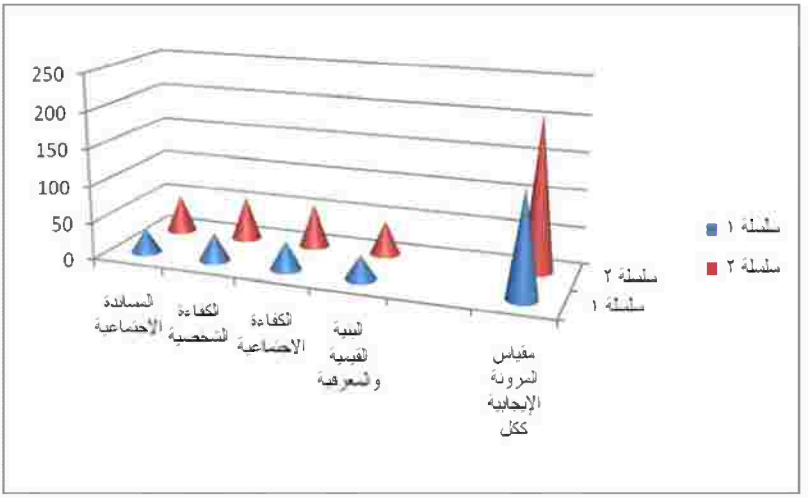
جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد البنية القيمية والمعرفية بمقياس المرونة الإيجابية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلي	٩٥	٣١,٢٣	٢,٩٩٥	٩٥	٣٨,٤٨٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدي		٤٦,٤٠	٢,٢٩٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبعد البنية القيمية والمعرفية ، بمقياس المرونة الإيجابية عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.

شكل (٦) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد البنية القيمية والمعرفية بمقياس المرونة الإيجابية

ويلخص الشكل الآتي أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى طالبات جامعة الملك خالد .



شكل (٧): أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المرونة الإيجابية لدى طالبات جامعة الملك خالد

إن الالتزام والقدرة على التعامل الحكيم والمتعقل والمحسوب ، لمواجهة التغير الحادث من الآخر من أهم ما توفره أنشطة الويكي ؛ حيث تدرك الطالبات أن كل رد فعل أو تعليق يصدر عنها، معلن ومشاهد من قبل زميلاتها ، ومن أستاذ المادة أيضا، مما يجعلها في حالة يقظة وتعقل بصفة مستمرة ، ومع تكرار هذا السلوك تكتشف الطالبات هذه الخصائص والسمات المحمودة التي تمكنهن من تطوير قدراتهن المعرفية والقيمة خاصة، وإذا كان كل سلوك للطالبة معززا أو مقدرا من قبل أستاذة المادة وزميلاتها، فإنه يدعم اكتسابها السلوكيات والقيم والمعارف المحمودة ، وهذا ما أثبته الفرض الحالي ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أثبتته الدراسات من أن ممارسة أنشطة الويكي تحسن التفاعل والاتصال والمشاركة في المعرفة ، وتدعم التعاون بدلا من التنافس .

- **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا في المسؤولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٤) ذلك :

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المسئولية الاجتماعية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	١٤٠,٩٢	١٥,٩٣٤	٩٥	٣٠,٦٨٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		١٩٣,٥٨	١١,٦٤٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المسؤولية الاجتماعية عند مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي، على المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.

شكل (٨) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في المسئولية الاجتماعية

توضح هذه النتيجة أن التعلم باستخدام أنشطة الويكي يؤدي إلى تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من مارتينز- كاريللو وبينتكيوسيس (٢٠٠٨) Martinez-Carrillo and Pentikousis التي توصلت إلى أن الويكي ساعدت على الانتقال من الكتابة الفردية إلى الجماعية بشكل فعال ، ومن المسئولية الفردية إلى الجماعية ، ومن الفهم المتجزئ إلى المعرفة العامة والشاملة ، ومن السياق الفردي إلى السياق الجماعي .

- **نتائج الفرض السابع** :

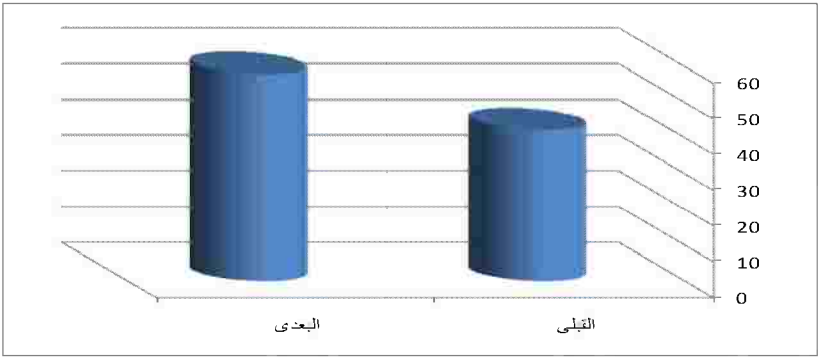
ينص الفرض السابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا فى بعد الاهتمام بمقياس المسئولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي ، يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٥) ذلك:

جدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي فى بعد الاهتمام لمقياس المسئولية الاجتماعية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	٤٢,٣٦	٤,٨٤٦	٩٥	٣٠,٤١٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		٥٨,٠٩	٣,٥٠١				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الاهتمام بمقياس المسؤولية الاجتماعية عند

مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.



شكل (٩) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الاهتمام بمقياس المسئولية الاجتماعية

إن عنصر الاهتمام هو أحد عناصر ومحددات المسئولية الاجتماعية ، ويعني الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها ، والخوف من إصابتها بما يؤدي إلى إضعافها أو تفككها، وبالنظر إلى أهداف أنشطة ومهام الويكي، وجد أنها أهداف محددة لمهمة معينة ، يجب أن تنجز وتكتمل من خلال جماعة الويكي التي تعمل على إنجاز نفس المهمة ، وتحقيق نفس الأهداف ، في جو من التعاون والمشاركة والإيجابية مع توافر سبل التعزيز والدعم المختلفة ، سواء المعنوية أو المادية، الأمر الذي أسهم في نمو بعد الاهتمام لدى الطالبات ، حيث جاء دالا إحصائيا بعد الانتهاء من ممارسة أنشطة الويكي .

- **نتائج الفرض الثامن** :

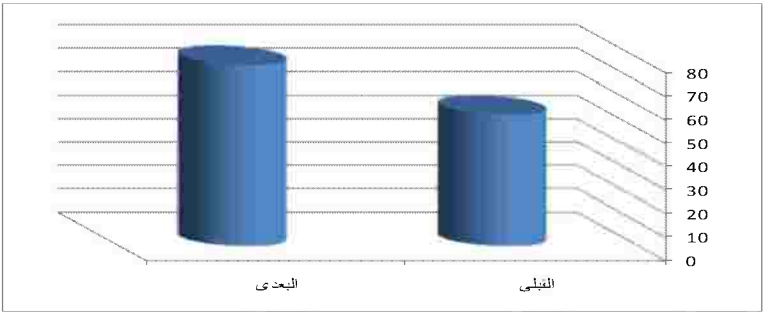
ينص الفرض الثامن على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا فى بعد الفهم بالنسبة لمقياس المسئولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي ، يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٦) ذلك :

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي فى بعد الفهم لمقياس المسئولية الاجتماعية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	٥٦,٢٥	٦,٢٧٠	٩٥	٣٠,٦١٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		٧٧,٤٠	٤,٧٠٠				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الفهم بمقياس المسؤولية الاجتماعية عند

مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.



شكل (١٠) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد الفهم بمقياس المسئولية الاجتماعية

جاءت نتيجة هذا الفرض دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن فهم الطالبات للمهمة التي قمن بأدائها، وأهمية دور كل منهن لانجاز هذه المهمة، وإدراكهن للمغزى الجماعي والاجتماعي لأفعالهن وإدراكهن لأثر تصرفاتهن وقرارتهن على العمل الجماعي ، قد أدى إلى مزيد من الشعور بالمسئولية الاجتماعية ، كما تنتج عن طبيعة أنشطة الويكي التي تتكامل وتتم وتنجز بفعل عمل المجموعة ، وليس بالأعمال الفردية ، حتى وإن تميز أحد أعضائها، فلن يتم تقييم العمل إلا في ضوء مشاركة الجماعة ، وهذا ما كان ملاحظا خلال مراقبة عمل المجموعات عن كثب.

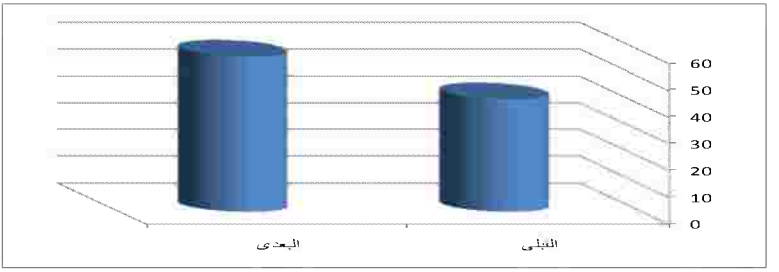
- **نتائج الفرض التاسع** :

ينص الفرض التاسع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا فى بعد المشاركة بمقياس المسئولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي ، يرجع إلى استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي". و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار – ت للمجموعات المترابطة Paired-Samples T-test ، ويوضح جدول (١٧) ذلك:

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي فى بعد المشاركة بمقياس المسئولية الاجتماعية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلى	٩٥	٤٢,٣١	٤,٨٥٨	٩٥	٣٠,٦٠١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدى		٥٨,٠٨	٣,٤٩١				

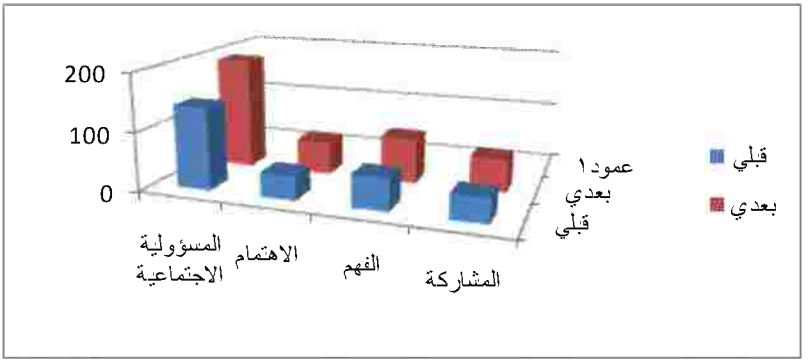
يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد المشاركة بمقياس المسؤولية الاجتماعية عند مستوي الدلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة. و يوضح الشكل الآتي نتيجة هذا الفرض.



شكل (١١) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد المشاركة بمقياس المسئولية الاجتماعية

ويرجع ذلك إلى أن عنصر المشاركة هو الجانب الإجرائي الذي يثبت مدى اهتمام الفرد بالجماعة وفهمه لها، فالمشاركة هي اشتراك الفرد مع الآخرين في أداء ما يدل على الاهتمام ، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها ، وحل مشكلاتها، وتحقيق أهدافها، ومن ثم فإن الاهتمام ، والفهم ، و المشاركة ، كانت من أهم أنشطة الويكي، مما أدى إلى انجاز المهام والأنشطة بصورة جيدة ، وكان له الأثر الإيجابي الذي أثبته الفرض الحالي إحصائيا، مما يعني أن ممارسة أنشطة الويكي أدت إلى مزيد من المشاركة و التفاعل ، فظهر النمو الملحوظ في مستوى المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة ، ولا يفوتنا أن ننوه إلى التكامل بين عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة المختلفة: الاهتمام و الفهم و المشاركة ، وأن كلا منها ينمي الآخر ويدعمه ؛ فالاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة ، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه، بل وأدرك كيفية الاهتمام ، كما أن الاهتمام والفهم تفعلهما المشاركة ،وهي تثري الفهم وبالتالي الاهتمام ، ولا يمكن أن تتحقق المسئولية الاجتماعية عند الفرد إلا بتكامل وتفاعل عناصرها الثلاث.

ويوضح الشكل الآتي ملخصا لأثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على المسؤولية الاجتماعية



شكل (١٢) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في بعد المشاركة بمقياس المسئولية الاجتماعية

- **مناقشة وتفسير النتائج** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على كل من المرونة الإيجابية ، والمسؤولية الاجتماعية ، لدى طالبات جامعة الملك خالد، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة إيجابية ؛ حيث توصلت إلى فاعلية التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي في تنمية كل من المرونة الإيجابية ، والمسؤولية الاجتماعية ، بأبعادها المختلفة ؛ حيث استجابت الطالبات بشكل أفضل ودال إحصائيا على مقياسي المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية في القياس البعدي لكل منهما عنه في القبلي، و يرجع هذا إلى أن أداة الويكي كأحد أدوات الويب ٢.٠ توفر بيئة تعاونية جيدة ، تسمح للمستخدمين بإنشاء قواعد بيانات، والتعديل فيها بالإضافة والحذف والتغيير، ومشاركة المعلومات وتبادل الملفات ، كما أنها تسمح كذلك بالعمل في مجموعات وتبادل الآراء ،كما أنها مكنت الطالبات من التغلب على بعض المشكلات، مثل ضيق الوقت المخصص للعمل التعاوني داخل الكلية ، وعدم القدرة على التفاعل خارج الكلية ، نظرا لبعد مسافات إقامة بعضهن عن بعض، أي أنها ساعدتهن في التغلب على حدود الزمان والمكان.، وسمحت بتنمية بعض سمات الشخصية مثل التعاون، والمرونة الإيجابية ، والمسؤولية الاجتماعية، والتي بدونها لا يستطيع أفراد المجموعة إكمال المهمة الواجب إكمالها.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي استخدمت الويكي لأغراض مختلفة ؛ حيث أشارت إلى أن الويكي قد زودت المشاركين بخبرة مثمرة ، وجعلت عملية التعلم متمركزة حول المشاركين ، وحولتها إلى مهمة ممتعة ومشوقة ، تراعي مستوى المشاركين، من حيث الحصول على المعلومات و مشاركتها ، وتعديلها بالإضافة أو الحذف أو التعليق ، بشكل أصبحت فيه جميع المشاركات مسؤلات عن إتمام ونجاح المهمة ؛ فمن خلال الويكي استطاعت المشاركات تحديد ومناقشة ما يكتبنه ، ومتى يكتبن، من خلال العصف الذهني ، كما أنها ساعدت حتى الطالبات الخجولات على المشاركة، كما أن للويكي ميزة أخرى قد تكون أسهمت في تنمية كل من المرونة الإيجابية ، والمسؤولية الاجتماعية، وهي تقديم التغذية الراجعة والدعم ، خاصة في مراحل المراجعة عند إنهاء المهمة.

فيما يتعلق بنتائج الويكي ، تتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من زعزع و أحمد (٢٠١٢) حيث وجد أثر للكتابة التعاونية باستخدام الويكي ، على كل من الأداء الكتابي ومهارات التعلم المنظم ذاتيا. وتتفق كذلك مع دراسة ومارتينز- كاريللو (٢٠٠٨) Pentikousis & Martinez-Carrillo و(٢٠٠٨) Baert و إسماعيل وآخرون (٢٠١١)، و وو و تشو وهو و لي (٢٠١١) Woo, Chu, Ho & Li التي توصلت إلى أن الويكي ساعد على الانتقال من الكتابة الفردية إلى الجماعية بشكل فعال ، وكما يتضح من خلال التغير من المسؤولية الفردية إلى الجماعية، ومن الفهم المتجزيء إلى المعرفة العامة والشاملة ، و من السياق الفردي إلى السياق الجماعي المتعدد، ودعمت فهما أعمق لأفكار الفرد وأفكار الآخرين، وتتفق النتائج كذلك مع دولان Doolan

(2007) الذي استخدمها كأداة تعاون ، لبناء محتوى التعلم الإلكتروني ، وتوصل إلى أثرها الإيجابي على التعلم التشاركي عبر الإنترنت ، وكذلك مع سو وبيمونت (٢٠١٠) اللذين توصلا إلى أن الويكي عززت التعلم التعاوني الفعال ، وزادت الثقة في التقييم التكويني الذاتي ، وتقييم الأقران، بتيسير التغذية الراجعة السريعة، و التعلم غير المباشر، عن طريق ملاحظة مساهمات الآخرين وتتبع التغييرات، كما تتفق مع هوانجا و ناكازاوابي (٢٠١٠) Huanga & Nakazawab في أن المتعلمين تفاعلوا بنسبة أعلى مع أقرانهم ،عنه مع المعلم باستخدام الويكي، وكذلك مع برافو ويونج (٢٠١١) Bravo and Young اللذين توصلا إلى خبرة إيجابية لدى المشاركين في أثناء نشر خبرتهم عبر الويكيبيديا.

كما أنه يمكن الاتفاق مع باركر وتشاو (٢٠٠٧) Parker and Chao في أن الويكي أداة فعالة في التعلم وبناء المعرفة النشطة ، وأن المجموعات التعاونية تنجز مهام التعلم بمستويات فكرية أعلى ، وتحتفظ بالمعلومات لفترة أطول ، ممن يعملون بشكل منفرد، ،كما يمكن الاتفاق مع كل من : فارابوخ Farabaugh (2007) و ديفيدسون Davidson (2008) و ستودارد وآخرون Stoddard et al. (2008) وتشانج وآخرون (٢٠١٠) Chang et al في أن الويكي قد ساهمت في زيادة التفاعل بين المتعلمين من خلال المناقشات، و عززت بناء المعلومات تعاونيا لديهم ، وساعدت في بناء المعرفة.

وتختلف نتائج الدراسة مع آل محيا (٢٠٠٨) الذي لم يجد فروقاً في التعلم التعاوني ترجع إلى استخدام أدوات الويب ٢.٠ .

ومن ناحية أخرى وجدت الدراسة الحالية أثرا دالا إحصائيا للتعلم التعاوني باستخدام الويكي على المرونة الإيجابية بأبعادها المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع ريس وإلياس (٢٠١١) Reyes and Elias ويمكن تفسير ذلك بأن المرونة الإيجابية ، سمة قد تتطور وتنمو إيجابيا أو سلبيا ، وقد تطورت إيجابيا في هذه الدراسة ؛ نتيجة لاستخدام الويكي كأداة من أدوات التعاون عبر الإنترنت. كما تتفق الدراسة مع لاسي (٢٠٠٥) Lacy ؛ ويمكن تفسير ذلك بوجود علاقة بين مساندة كل من الأصدقاء والأساتذة والمرونة الإيجابية ، كما ظهرت مؤشرات لدور الجوانب الروحية على المرونة الإيجابية لعينة الدراسة، كما أن التحدي الذي واجهته الطالبات في إنجاز المهمة ، وانفتاحهن على الحياة وعلى الزميلات من خلال مهام الويكي المختلفة ، كان له أثر إيجابي على نمو المرونة الإيجابية لديهن ويتفق هذا مع نتائج دراسة كامبل وآخرون (٢٠٠٦) Campbell et al .

كما أن علاقة الطالبات بأساتذة المادة من خلال الويكي ، كان له أثر في تنمية المرونة الإيجابية لديهن ؛ حيث اتسمت هذه العلاقة بالود والدفء والتعاون والصراحة وتوجيه التغذية الراجعة الفورية والإيجابية ، ويتفق ذلك مع دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٨) Martin and Marsh اللذين توصلا إلى أن علاقة الطالب بأساتذته كانت عاملا مهما في التفوق الأكاديمي ، و في القدرة

على التكيف مع الصعوبات الدراسية اليومية ، والصعوبات الأكاديمية وينعكس هذا على انخفاض أو ارتفاع مستوى المرونة الإيجابية . و تختلف هذه النتيجة مع دراسة ساروار وآخرون (٢٠١٠) Sarwar الذين لم يجدوا ارتباطا بين المرونة الإيجابية والتحصيل الأكاديمي.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن استخدام الويكي ، كأداة من أدوات العمل التعاوني لإنجاز مهام تعاونية ، قد أدى إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى مجموعة الدراسة ، وذلك لما توفره الويكي من أدوات تمكن المتعلمين من تقسيم المهام ، والمراجعة، والتعديل بالإضافة أوالحذف ، وتقديم التغذية الراجعة وتبادل الأفكار.

- **تضمينات تربوية** :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أثر استخدام أداة الويكي في تنمية كل من المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد، وقد استخدم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وقد يكون من المناسب إجراء دراسة تجريبية ، لمقارنة أثر استخدام التعلم التعاوني وجها لوجه والتعلم التعاوني من خلال أداة الويكي على نفس المتغيرات، كما أنه يمكن إجراء دراسات مشابهة لدراسة أثر أدوات ويب تعاونية أخرى مثل المدونات أو البريد الإلكتروني على نفس المتغيرات أو سمات شخصية أخرى .

- **المراجع** :

١. آل محيا، عبد الله بن يحيي حسن (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني ٢.٠ على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. *رسالة دكتوراه*. كلية التربية بجامعة أم القرى.
٢. الزغبي، ابتسام عبد الله (٢٠٠٨). "مفهوم المسؤولية الاجتماعية"، موقع أطفال الخليج، متاح في: http://ww.gulfkids.com/vb/showthread.phd?t=51&4
٣. أحمد، فايزة دسوقي (١٤٢٩). الويكي. *المعلوماتية*، ٢٢، ١٥- ١٩..
٤. الباز، أسامة (2005): "إيه هو الويكي". متاح على الموقع: http://www.manalaa.net/about_wikis
٥. أمين، زينب محمد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام النظم القائمة على الويب ويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المؤتمر العلمي السنوي التاسع (تطوير كليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والاعتماد)* ٢٩- ٣٠ أبريل ٢٠٠٨.
٦. برقاوي، خالد بن يوسف (٢٠٠٨). آراء الشباب الجامعي حول المسؤولية الاجتماعية: دراسة استطلاعية لآراء طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، *ورقة عمل مقدمة في الملتقى السنوي لمراكز الإحياء بمكة المكرمة*.
٧. حامد، محمد سعد (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية ودورها في التصدي لأحداث الحياة، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، العدد ٣٣ (الجزء الثالث).
٨. - - - - - - - - - - - - - - - - (). الخصائص السيكومترية
٩. عبد الفتاح، آمال جمعة (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، بكلية التربية، جامعة الفيوم.
١٠. عبد القادر، ميسون محمد (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١١. عياد، فؤاد إسماعيل و الأشقر، عبد الكريم ، محمود (٢٠١١). أثر استخدام أدوات الويب ٢.٠ في نظام إدارة التعلم Moodle على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية. *دراسات المعلومات*، العدد العاشر، ص ص ٢٠٧- ٢٢١.

١٢. سليمان، هشام (٢٠٠٦): "ويكي انفجار معلوماتي جديد". متاح على الموقع: http://www.islamonline.net/arabic/science/technology/Topic_01/26/08/02.shtml 00

١٣. سليحمان، مارتن (ت. عزيزة السيد) (٢٠٠٦). علم النفس الإكلينيكي الإيجابي. في أسطنبول وستردينجر (ت. صفاء الأعصر وآخرون)، *سيكلوجية القوى الإنسانية* القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

١٤. عيد، محمد إبراهيم (١٩٩٧). *أزمات الشباب النفسية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٥. - (٢٠٠٢). *الهوية والقلق والإبداع*. القاهرة: دار القاهرة.

١٦. قاسم، جميل محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٧. محجان، سامي خليل (٢٠١٠). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية *الخاصة*، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٨. محمود، هبة سامي (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

1. Ahmed, T.; H□rdle, W. & Klinke, S. (2007). "Using Wiki to Build an E-learning System in Statistics in Arabic Language" Available: http://ideas.repec.org/p/hum/wpaper/sfb649dp2007-031.html
2. Allsop, Y. (2011). Does collaboration occur when children are learning with the support of a wiki? *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – October 2011, (10:4),130-137.
3. Al-Naser, F. and Sandman, M. (2000). Evaluating resilience factors in the face of traumatic events in Kuwait. *Journal of Medical Science*, vol.2
4. American Psychological Association (2000). *The road to resilience*. (APA). Washington: Discovery Health Channel.
5. Banana, G. (2004). Loss, trauma and human resilience. *Journal of American Psychologist,* vol.59
6. *Baert, H. (2008). Wiki & TGFE:* A collaborative approach to understanding games education, *M.A. thesis,* Faculty of Graduate Studies, University of Manitoba
7. Benckendorff, P. (2009) Using wikis to help first year students develop collaborative knowledge management skills for tomorrow. *Proceedings of the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference In: 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*, 29 June-1 July 2009, Townsville, QLD, Australia.
8. Bergin,J. (2002). "Teaching on the wiki web". Annual Joint Conference Integrating Technology into Computer Science Education".

Proceedings of the 7th annual conference on Innovation and technology in computer Science Education Aarhus, Denmark.

9. Bold, M. (2006): "Use of Wikis in Graduate Course Work". *Journal of Interactive Learning Research,* 17 (1) Jan. 5-14
10. Bravo, V. J. and Young, M.F. (2011). The impact of a collaborative Wikipedia assignment on teaching, learning and student perceptions in a teacher education program. *Canadian Journal of Learning and Technology. (37:3), 1-24.*
11. Brenettro, L. and Larson, S. (2004). The resilience code: Finding greatness in youth. *Journal of Reclaiming Children and Youth*, 12(4).
12. Brooks, R. and Goldstein, S. (2004). *The power of resilience*. New York: Mc Grow Hill.
13. Buffa, M.; Gandonb, F.; Ereteo, G.; Sander, P. & Faron, C. (2008). "Sweet Wiki: A semantic wiki". *Journal of Web Semantics.* 6 84–97
14. Campvell, L.; Coben, L. and Stein, B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults, *Journal of Behavior Research and Therapy,* vol.44.
15. Chang,Y. ; Miguel, A.; Than, H.; Tun, Z. and Wang, Z. (2010/2011). Collaborative learning in wikis. *Education for Information*, 28 (2010/2011) 291–303.
16. Chase, D.(2007). "Transformative Sharing with Instant Messaging, Wikis, Interactive Maps, and Flickr". *Computers in Libraries,* 27 (1) Jan.
17. Chung, H. (2008). Resiliency and character strength among college students, *PhD thesis,* Faculty of Education, Department of Educational Psychology, University of Arisone. U.S.A.
18. Davidson, M. (2008). "Using Focus Groups to Learn about My Wiki" *Computers in Libraries*, 28 (1) Jan.
19. Dishaw, M., Eierman, M. , Iversen, J. & Philip, G. (2011). Wiki or word? Evaluating tools in collaborative writing and editing. *Journal of Information Systems Education,* 22(1), 34-54.
20. Doolan, M. (2007). "Effective Strategies for Building a learning community Online Using a Wiki". *Building An Online Learning Community*. 51-63
21. _____ (2002). "Using Wiki Technology to Support A Community For Learning". Available ww.perseus.herts.ac.uk/uhinfo/library/y54995-3p-
22. Dron, J. (2007). "The Safety of Crowds". Journal of Interactive Learning Research, 18 (1) Jan.29-40.
23. Dumont, M. and Provost, M. (1999). Resilience in adolescents; protective role of social support, coping strategies, self-esteem

and social activities on experience of stress and depression, *Journal of Youth Adolescence*. 28(3).
24. Ebersbach, A. (2008). "Wiki: Web Collaboration, Springer Science + Business Media", ISBN 3540351507
25. Encyclopedia Britanica (2006). Standard Edition CD, (UK), Bristol: Encyclopedia Britanica Ltd.
26. Engstrom, M.; Jewett, D. (2005). "Collaborative Learning the Wiki Way". *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning,* 49 (6) Nov–Dec. 12–16.
27. Farabaugh, R. (2007): "The Isle Is Full of Noises: Using Wiki Software to Establish a Discourse Community in a Shakespeare Classroom". *Language Awareness,* 16 (1), 41–56.
28. Gears, D. (no date). Corporate wikis underground: An investigation of motivation and collaborative engagement. Journal of Management and Marketing Research, Available: http://www.aabri.com/manuscripts/11894.pdf Retrieved: 5/20/2013.
29. Good, C. (1973). *Dictionary of education*, London, Graw Hill Book Company.
30. Gunnestad, A. et al (2003). Resilience: A new approach to children at risk in Southern African situation. Vol.1 Trondheim, Norway: Network for preschool teacher training and preschool development in Southern Africa.
31. Gunnestad, A. and Thawala, S. (2011). Resilience and religion in children and youth in Southern Africa, *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1).
32. Hartley, M. (2011). Examining the relationships between resilience and mental health and academic persistence in undergraduate college student, *Journal of American College Health*, 59(7).
33. Haynes, A. (2007). Childhood resilience: A developmental model to promote positive outcomes despite adversity. *PhD thesis*, Faculty of Californium School of Professional Psychology at Alamed.
34. Huanga , W–H and Nakazawab , K. (2010). An empirical analysis on how learners interact in wiki in a graduate level online course. *Interactive Learning Environments,* 18(3), 233–244.
35. Karasavvidis, I. (2010). Wiki uses in higher education: exploring barriers to successful implementation, *Interactive Learning Environments*, 18(3), 219–231.
36. Kolar, K. (2011). Resilience: revisiting the concept and its utility for social research, *International Journal of Mental Health Addiction*, (9).

37. Krismer, M. (2005). Attributes and support systems that promote resilience and achievement for "at promise" community college students. *PhD. Thesis*, University of Cininnoti, College of Education, U.S.A.
38. Lacy, C. (2005). Identifying social support as a factor contributing to resilience among African American youth, *PhD thesis*, the University of Texas at Arlington, U.S.A.
39. Lee, L. (2010). Exploring Wiki-Mediated Collaborative Writing: A Case study in an Elementary Spanish Course. *CALICO Journal,* (27:2), 260-276.
40. Legault. L.; Anawati, M. and Flynn, R. (2006). Factors favoring psychological resilience among fostered young people, *Children and Youth Service Review*, vol. 28.
41. Luo, R. et al. (2011). Community service, educational performance and social responsibility in North West China, *Journal of Moral Education,* 40(2).
42. Maistry, S. et al. (2010). Integrating social responsibility into entrepreneurship education program: A case study, *Education Review Journal,* 7(4).
43. Marazek, P. and Marazek, D. (1987). Resilience in child maltreatment victims" A conceptual exploration. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 11(3).
44. Martin, A. and Mursh, H. (2002). Academic buoyancy forwards and understanding of students everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 46(1).
45. Martinez-Carrillo, C. and Pentikousis, K. (2008). An application of wikis for mediated collaborative learning to Spanish L2. In *Proceedings of the International Conference on Internet and Multimedia Systems and Applications (EuroIMSA)*, Innsbruck, Austria, March 2008, pp. 39-44. Retrieved 27/4/1433. Available: http://ipv6.willab.fi/kostas/WikiSpanishL2-errata.pdf.
46. Masten A., Best, K. and Garmezey, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity, *New Psychopathol*, 2.
47. ---------- and Reed, M. (2002). Resilience in development. In Snyder, C. and Lopez, S. (eds.). *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.
48. Matthew , K.; Felvegi , E and Callaway , R. (2009). Wiki as a Collaborative Learning Tool in a Language Arts Methods Class. *JRTE*, 42(1), 51-72.
49. Metzl, E. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Kartina, *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2).
50. Moore, S. (2009). Social responsibility of a profession: An analysis of faculty perception of social responsibility factors and

integration into graduate program of Educational Technology. *Performance Improvement Journal*, 22(2).

51. Mowling, M.; Brock, J. and Hastie, A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility sport, *Education and Society Journal,* 16(1).
52. Nakataa, N.; Suzukib, N.; Fukuda, Y. & Fukuda, K. (2004): "Accessible Web-Based Collaborative Tools and Wireless Personal PACS: Feasibility of Group Work for Radiologists". *International Congress Series*: 1268 Pp260 –264 www.ics-elsevier.com
53. Nesheiwat, K. (2011). Factors related to resilience in preschool and kindergarten students, *Child Welfare*, 90 (1).
54. Nicol, David; Littlejohn, Allison; Grierson, Hilary (2005): "The importance of structuring information and resources within shared workspaces during collaborative design learning". *Open Learning*, 20 (1) Feb Pp.31-49.
55. Oatman, E. (2005): "Make Way for Wikis School". *Library Journal*, 51 (11) Nov.
56. Ong, A.; Edwards, L. and Bergeman, G. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences*,41.
57. Parker, K.; Chao, J. (2007) : "Wiki as a teaching tool" . *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. 3, 57-72 http://connect.educause.edu/Library/Abstract/WikiasaTeachingTool/37180
58. Ravid, G.; Kalman,Y. & Rafaeli, S. (2008): "Wikibooks in Higher Education: Empowerment through online distributed collaboration". *Computers in Human Behavior*. Available at: www.sciencedirect.com
59. Reinhold, S. (2006): "WikiTrails: Augmenting wiki structure for collaborative, interdisciplinary learning". *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis,* Odense, Denmark: August 21–23, 47– 58. Available:http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p47.pdf
60. Reyes, J. and Elias, M. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth, *Psychology in Schools,* (7).
61. Sarwar, M.; Inamullah, H.; Khan, N. and Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan, *Journal of College Teaching and Learning*, 7(8).
62. Schrock, K. (2007): "Critical evaluation in the collaborative era: What role should a wiki play in authentic research?". *Technology & Learning*, 28 (3) Oct. p38

63. Shih, W.; Tseng, S.& Yang, C. (2007): "Wiki-based rapid prototyping for teaching-material design in e-Learning grids". *Computers & Education* Available: www.elsevier.com/locate/compedu
64. Staff and Departmental Development Unit -University of Leeds (٢٠٠٧): "Using wikis in learning and teaching". Available: http://www.sddu.leeds.ac.uk/online_resources/wikis
65. Stahmer, T. (2006): "Think outside the blog". *Technology & Learning,* 26 (6)
66. Stoddard, J.; Hofer, M. & Buchanan, M.(2008): "The starving time. Wikinquiry: Using a wiki to foster historical inquiry" *Social Education*, 72 (3) Apr.
67. Su, F. and Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 417-431.
68. Taplin, M. (2011). Silent sitting: A cross-curricular tool to promote resilience, *International Journal of Children's Spirituality*, 16(2).
69. Tonkin, E. (2005) : "Making the case for a wiki". *Ariadne*, Issue 42, January. Retrieved November 2006 from http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/
70. Van -Galen, M.; Depuijter, M. and Sweets, G. (2006). *Citizens and resilience*, Amesterdam: Dutch Knowledge and Advise Center.
71. Warlick, D. (2007) "The executive wiki: Wikis can be a multitasking administrators' best friend". *Technology & Learning*, 27 (11) Jun
72. Wicks, C. (2005). Resilience: an integrative framework for measurement. *PhD thesis*, Loma Linds University.
73. Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 43-54.
74. Waters, J. (2007): "Online collaboration: Curriculum unbound! ". *T.H.E. Journal,* Mar. 34 (3) 40-48.
75. Wright, P. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes, *Journal of Sport Education and Society*, 15(3).

البحث الثالث :

" أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى على التحصيل المعرفى فى برامج التعليم النقال "

إعـــداد :

د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية جامعة الأزهر

" أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى على التحصيل المعرفى فى برامج التعليم النقال "

د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد

• **المستخلص** :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى من خلال التليفون المحمول على التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تم انتاج البرنامج عن الشبكات بمستويين (صورة ثم نص) و (نص ثم صورة)، وتقديمه من خلال التليفون المحمول للطلاب المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكى، وتم إعداد الاختبار التحصيلى والتحقق من صدقه وثباته وأيضا استخدام اختبار وتكن witken للاعتماد والاستقلال، وتكونت عينة الدراسة من اربعين طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب تكنولوجيا التعليم الفرقة الثالثة وتقسيمهم إلى اربعة مجموعات وفقا لمتغيرات البحث تتابع المثيرات (صورة ثم نص) ، (نص ثم صورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال)، وبعد تطبيق البرنامج على عينة البحث وإجراء العمليات الاحصائية المتمثلة فى اختبار "ت" وتحليل التباين ثنائى الاتجاه، توصلت الدراسة إلى فإعلية استخدام التليفون المحمول فى التحصيل المعرفى. كما تبين وجود فرق دال إحصائيا فى التحصيل لصالح نمط التتابع (صورة ثم نص). وأيضا وجود فرق دال إحصائيا فى التحصيل لصالح مجموعة الطلاب المستقلين عن المجال الادراكى، وأخيرا تبين عدم وجود أثر دال إحصائيا نتيجة التفاعل بين تتابع المثيرات (صورة ثم نص) (نص ثم صورة)، والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) على التحصيل المعرفى.

الكلمات المفتاحية :

(التعليم النقال، التعليم الإليكترونى، التليفون المحمول ، الأسلوب المعرفى ، تتابع المثيرات تسلسل المثيرات، الاعتماد والاستقلال ، تكنولوجيا التعليم)

Abstract :

This study aimed at investigating the effects of a relationship between the sequence of stimulus and cognitive style throw cell phone on the cognitive achievement of instruction technology students , the program is produced about local nets in two levels (picture then text) and (text then pictures) ,it is presented throw cell phone to students who are dependent / independent away of cognitive domain , . the simple of the study consisted of (40) 3rd students in instruction technology department al Azhar university. They were randomly assigned into an (4) experimental groups according the sequence of stimulus (pictures then text) ,(text then pictures) and cognitive style (Dependence – independence)

Keyword:

(instruction technology, e-learning, mobile learning, sequence of stimulus, cognitive style, cell phone, picture, text, dependent, independent)

• **المقدمة** :

في ظل الثورة الهائلة للمستحدثات التكنولوجية تحاول المؤسسات والهيئات والأفراد في جميع المجالات مسايرة هذا التقدم السريع، وأصبح التفوق للأكثر استفادة من هذه المستحدثات، لما تمتلكه من امكانات هائلة في سرعة استقبال ومعالجة المعلومات، فضلا عن دقتها وسعة تخزينها العالية، فاختصرت الوقت ويسرت الجهد وجاوزت حدود الزمان والمكان.

وقد أتاحت تلك المستحدثات التكنولوجية قدرا وفيرا من الأجهزة Hardware والبرامج Software التي يمكن أن تساهم في تطوير تكنلوجيا التعليم ومصادر التعلم، من أهمها أجهزة الكمبيوتر الثابتة والمحمولة والبرامج الملحقة به، وشبكات المعلومات ومواقعها، وصفحاتها، والأقمار الصناعية، والتليفون المحمول Mobil Phone، والمساعد الشخصي الرقمي PDA، وأجهزة العروض الحديثة وغيرها.

ويقدم التعليم الإلكتروني النقال الخدمات التعليمية المناسبة التي تواكب العصر بمستجداته ومستحدثاته التكنولوجية، فهو يعد وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، حيث يقدم أحدث الطرق في مجال التعليم التي تهدف إلى التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني المعتمد علي تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات.

ويشير جونس وأخرون Jones, A., et. al (2006) أن من الأسباب التى تزيد من دافعية المتعلم من خلال التعليم النقال هى التحكم الذى يعطى المتعلم حرية اختيار وقت ومكان التعلم والجاذبية والمتعة والاتصال والمشاركة مع المعلم وزملاء التعلم.

فالتعليم الإلكتروني النقال متكامل العناصر والفعاليات بدءاً من تحديد المتطلبات للمتعلم والأهداف، وتصميم المحتوى التفاعلي وانتهاءا بنظام التقويم، حيث يركز على مهارات المعرفة الشاملة والمعرفة المتخصصة في آن واحد، وذلك من خلال الاستفادة من نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطويعها لإثراء العملية التعليمية بالمصادر والأدوات اللازمة، بالإضافة إلى استخدامه للمعايير والمواصفات التعليمية العالمية واهتمامه المستمر بجودة التعليم وتقييم مخرجاته وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأجهزة متمثلة في أجهزة الكمبيوتر المحمولة Lab Top وأجهزة التليفون المحمول الذكية Smart Phone، والمساعد الشخصي الرقمي PDA، وأجهزة العروض الحديثة وغيرها.

فبالرغم من قصر عمر التليفون المحمول الذي لا يزيد عن ربع قرن فإن الثورة التي أحدثها في تكنولوجيا الاتصال تزيد في أهميتها عن باقي المستحدثات التكنولوجية لأنها نجحت في تغيير مفهوم الاتصال، نظرا للإمكانات الهائلة التى توفرها للمستخدم بالاضافة إلى التكلفة القليلة حتى أصبحت في متناول الكثير من فئات المجتمع.

وتواجه المؤسسات التعليمية تحديات الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفى، كما يواجه الجيل الحالى من المتعلمين التطور المستمر من المستحدثات التكنولوجية التى ينبغى أن يتعامل معها، ويعرف كيف يستخدمها فيما يفيده فى التعليم ، فمعظم الطلاب يحملون التليفون المحمول فى كل وقت وفى كل مكان ويحاولون استخدام برامجه فى التواصل الاجتماعى وأيضا فى التعلم ، وتمثل هذه الحالة فرصة لاستخدام التليفون المحمول كأداة لبيئة التعلم المرن لعدد كبير من الطلاب. ويؤكد (Wang ,2009) أنه من خلال التليفون المحمول بإمكاناته الكبيرة يمكن استخدامه كمصدر للتواصل والتعلم فى أى مكان وفى أى وقت فالتليفون المحمول يمثل التحدى الجديد فى العملية التربوية للبيئات المختلفة ويعتبر أسهل وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة فى العصر الحالى وأسرعها.

فقد أشار كامبل (Campbell,2006) إلى أن التليفون المحمول وسيلة سهلة للاتصال بين الطلاب والأباء والمعلمين، ومن الصعب أن تجد طالبا فى الجامعة لايمتلك المحمول كما أنه يمكن الاتصال بشبكة الانترنت دون الحاجة إلى تركيب كابلات، ويساعد ذلك على ارسال واستقبال الرسائل المصورة والمكتوبة وأيضا صور الفيديو عن طريق الرسائل القصيرة للوسائط المتعددة Multimedia Service (MMS)

بالاضافة إلى أن أجهزة التليفون المحمول تزداد أهمية بعد ظهور الأدوات التى استحدثت فى شبكات الانترنت بأجياله الجديدة Web2 ، Web3 والتى اتاحت للمستخدم التواصل الاجتماعى على صفحات Face book والويكى Wiki والمدونات blogs وغيرها .

ويؤكد Traxler (2007) أن الإمكانات الحديثة والتطورات التى بدت عليه من خلال الوظائف وعدد التطبيقات التى يمكن تشغيلها من خلاله، والأدوات المستحدثة تزيد من احتمالات استخدامه فى التعليم والتعلم ، حيث إنه يسمح بعرض الفيديو والصور والنصوص والرسوم، كما يتيح البحث فى الانترنت واستخدام أدواته.

وتشير بعض الدراسات أنه من المحتمل أن يكون لدى٩٠٪ من شباب العالم أجهزة تليفون محمول مع نهاية هذا العقد للشباب في الفترة العمرية من ١٢ سنة إلى ٢٤ سنة (الفترة التي يتم فيها التعليم) هذا بالنسبة للمستهدف في التعليم، أما بالنسبة للتطور التكنولوجي لأجهزة الموبايل فان ظهور الجيل الذكي من أجهزة الموبايل والتطور المذهل في تكنولوجيات الاتصالات اللاسلكية بالإضافة إلى طرح أجهزة الجيل الثالث سنجد أن لدينا أجهزة يمكن أن تجعل من التعليم عملية مرغوبة من الطلاب. P.Zentzel,R. Lammeren, M. Molendijk, S. Bruin, A.Wagtendonk (2005)

فقد أصبحت ثقافة التليفون المحمول جزء لا يتجزأ من ثقافة الانترنت ومشتقة من علم المعلومات الذي أصبح يعتمد كثيرا على تكنولوجيا الاتصال، كما أن التليفون المحمول له مميزات كثيرة مثل سهولة الحمل، وسهولة الاتصال من مسافات بعيدة.

وومن هذا المنطلق يمكن للتليفون المحمول أن يقوم بدور كباقي التكنولوجيات الحديثة في تحقيق خبرات تعليم وتعلم ذات جودة عالية، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يلعب دورا كبيرا في إثراء وتعزيز خبرات التعليم والتعلم لدى المعلمين والطلاب على حد سواء.

وقد أشار Kukulska (2009) إلى أن هناك بعض المشكلات فى الخصائص الفيزيقية لخدمات التليفون المحمول مثل صغر حجم الشاشة وصغر سعة الذاكرة وأيضا قصر فترة عمل البطارية. ومحدودية استخدامه فى برامج التطبيقات وصعوبة إضافة بعض التطبيقات كما أن هناك مشكلات فى صعوبة وتعقيد فى بعض استخدامات التليفون المحمول والبطء فى استخدامات شبكة الانترنت.

ويرى (Trifonova,2003) وزملاؤه ، ان الإثارة النابعة من التعليم النقال تثير حولها بعض التساؤلات وما إذا كانت هذه الأثارة نابعة من استخدام التكنولوجيا فتقل بطبيعتها بعد فترة أو ظهور تكنولوجيا أحدث منها لأنها غاية فى ذاتها، ام أسلوب حديث يمكن استخدامه لحل المشكلات التربوية وتحقيق الاهداف التعليمية.

ورغم انتشار استخدام التليفون المحمول وسهولة امتلاكه واستخدامه بين الطلاب داخل الجامعة وخارجها إلا أنه لم يستخدم فعليا في العملية التعليمية سواء بتوجيه من المعلم لاستخدامه كأداة مساعدة سريعة لزيادة كفاءة العملية التعليمية، أو من الطالب من حيث استغلاله في الحصول على المعلومات اللازمة في الوقت المناسب، فالطالب لا يعرف كيف يستفيد من التليفون المحمول كمستحدث تكنولوجي في عملية التعلم رغم الإمكانات العالية التي يمكن استغلالها كمصدر من مصادر المعلومات، كما إنه لا توجد قواعد محددة أو مبادئ تحكم استخدامه داخل الجامعة أو داخل حجرة الدراسة أو أثناء الامتحانات رغم ما يسببه من مشكلات .

وعند استطلاع رأى الطلاب داخل الكلية صرح ٩٠٪ منهم بأنه ينبغى استخدام التليفون المحمول فى التعليم حيث يمتلك ٦٠٪ التليفون المحمول ذو الإمكانات العالية والتى يمكن من خلاله ارسال واستقبال جميع الرسائل النصية والمصورة والفيديو، كما يمكن استخدامه أيضا فى الحصول على المعلومات من شبكة الانترنت والبحث فى قواعد البيانات المختلفة، وبالرغم من هذه الإمكانات الهائلة لم يستغل التليفون المحمول فى التعليم كما ينبغى لزيادة كفاءة العملية التعليمية.

ومن خلال النظر فى المقررات الدراسية التى يدرسها الطلاب المعلمون بالشعب المختلفة بكلية التربية جامعة الأزهر نجد أن طبيعة هذه المقررات يمكن استخدام تكنولوجيا التليفون المحمول فى تقديمها للطلاب وفقا للتخصصات المختلفة، فالمقررات الشرعية أو الأزهرية يمكن استخدام التليفون المحمول فى

تعلمها من خلال اللغة المنطوقة والنصوص المكتوبة مثل مقرر العقيدة الاسلامية والأخلاق والقرآن الكريم، أما بالنسبة للتخصصات العلمية فإنه يمكن استخدام إمكانات التليفون المحمول فى الرسوم البيانية والتخطيطية فى عرض المواد العلمية والرياضية ، أما بالنسبة لطلاب الشعبة النوعية وهم يمثلون طلاب شعب التربية الرياضية وتكنولوجيا التعليم والتربية الفنية فهم يمكنهم الاعتماد على الصور المتحركة (الفيديو) والصور الثابتة لعرض المهارات العملية المتعلقة بهذه المجالات.

- **مشكلة الدراسة** :

نظرا لاهتمام المجتمع بمراعاة الجودة فى التعليم والاستفادة المثلى من المستحدثات التكنولوجية فى التعليم والتى لاتضيف أعباء على الجامعة وخاصة أن الكثير من طلاب الأزهر لايمتلكون أجهزة كمبيوتر فى منازلهم لذلك يسعى البحث لاستغلال تكنولوجيا التعليم النقال فى عرض برامج الكمبيوتر التعليمية من خلال التليفون المحمول، حيث إن الغالبية العظمى من الطلاب يمتلكونه ويتعاملون معه ويستغلون إمكاناته، ومحاولة للتغلب على مشكلة صغر حجمه حيث إنه لايحتمل ظهور مجموعة كبير من العناصر على شاشته، سوف يستخدم الباحث نمط تتابع المثيرات (النص ثم الصورة) (الصورة ثم النص) على شاشة التليفون المحمول لإكساب الطلاب التحصيل المعرفى .

كما يهتم مجال تكنولوجيا التعليم بالتطوير المستمر لاستخدامات المستحدثات التكنولوجية سواء من خلال أجهزتها وأدواتها وبرامجها لكى نصل إلى معايير واقعية لتصميم وإنتاج البرامج الأليكترونية الشبكية وغير الشبكية وفقا لخصائص المستفيدين وذلك لتحقيق الأهداف التربوية، وتعد تكنولوجيا التعليم النقال من المداخل المناسبة لتحقيق كل هذه الأهداف وهو مايسعى إليه البحث الحالى.

كما يأتي هذا البحث في إطار السعي لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، وبحث توظيف تكنولوجيا التليفون المحمول بحيث يمكن الاستفادة منها فى في عملية التعليم والتعلم واستغلال المزايا والإمكانات المتوفرة في التليفون المحمول والتي يمكن أن تضيف للتعليم وتزيد من كفاءته.

ويمكن عرض مشكلة البحث من خلال السؤال: **ما أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى على التحصيل فى برامج التعليم النقال ؟**

وينفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

- مافاعلية استخدام التليفون المحمول على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) ؟
- ما فاعلية اختلاف تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) من خلال التليفون المحمول على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى؟

- ما فاعلية اختلاف الاسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) بصرف النظر عن تتابع المثيرات على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟
- ما العلاقة بين تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟

- **حدود الدراسة** :

- يقتصر البحث على استخدام التليفون المحمول من الأنواع ذات الإمكانات العالية فى الاتصال وتخزين وعرض البرنامج، وهذه الأجهزة تسمح بتحميل برنامج ويندوز فون ٧. وبرامج ميكروسوفت اوفيس فون.
- نظرا لصغر التليفون المحمول فإن مايعرض من خلال البرنامج على الشاشة مثير واحد من المثيرات النص أو الصورة وفقا للتتابع، بالإضافة إلى الصوت
- تقتصر عينة البحث على مجموعة من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر الفرقة الثالثة .
- يتم تطبيق البحث على العينة المختارة فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ .
- يتكون المحتوى التعليمى للبحث من وحدة الشبكات (أنواعها ومكوناتها وتصميماتها وأنواع الكابلات المستخدمة فى تصميم الشبكات) .

- **أهداف الدراسة** :

يهدف البحث إلى التعرف على :

- التعرف على فاعلية استخدام التليفون المحمول فى التحصيل المعرفى بصف النظر عن تتابع المثيرات (النص ثم الصورة) فى مقابل (الصوة ثم النص) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال).
- التعرف على تتابع المثيرات المناسب (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) عند تقديم البرامج والذى يتحقق معه مستوى أفضل فى التحصيل من خلال التليفون المحمول لدى الطلاب المعتمدين والمستقلين.
- التعرف على أثر الأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) فى التحصيل المعرفى من خلال التليفون المحمول.
- التعرف على أثر العلاقة بين تتابع المثيرات (النص ثم الصورة) فى مقابل (الصوة ثم النص) والأسلوب المعرفى (الاعتماد فى مقابل الاستقلال).

- **أهمية الدراسة** :

يمكن أن تساهم الدراسة الحالى فيمايلى :

- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام التليفون المحمول بإمكاناته الهائلة فى التعليم.
- وضع معايير لتصميم البرامج المقدمة من خلال التليفون المحمول وخاصة بما يتعلق بتتابع المثيرات.
- الاهتمام بالاسلوب المعرفى للطلاب عند تصميم برامج التى تعرض من خلال التليفون المحمول.

- **متغيرات الدراسة** :

- أولا : يشتمل البحث على متغير مستقل واحد (تتابع المثيرات من خلال التليفون المحمول) وله مستويان : الصورة ثم النص ، النص ثم الصورة .
- ثانيا : كما تشتمل الدراسة على متغير تصنيفى واحد وهو الأسلوب المعرفى وله مستويان : الاعتماد على المجال الإدراكى ، الاستقلال عن المجال الإدراكى .
- ثالثا : المتغيرات التابعة : التحصيل المعرفى .

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس القبلى والبعدى لدى طلاب المجموعات التجريبية بصرف النظر عن نمط تسلسل العناصر والأسلوب المعرفى لصالح القياس البعدى.
- لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تسلسل (صورة - نص) ومتوسط درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب الذين درسوا نفس البرنامج بنمط تسلسل (نص - صورة) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى .
- لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المعتمدين) ومتوسط درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المستقلين) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات.
- لايوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ للتفاعل بين تتابع المثيرات (صورة ـ نص) (نص . صورة)، والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال). على التحصيل المعرفى.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التعليم النقال** :

يشير التعليم النقال إلى استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التعليم ، كما يركز على استخدام التكنولوجيا المتاحة بالأجهزة الحديثة المحمولة والمتنقلة مثل الهواتف الخلوية Cell Phones والمساعدات الرقمية الشخصية PDA والحواسب المحمولة Portable Computers والمجهزة بتكنولوجيات الاتصال اللاسلكية واستغلال امكاناتها فى عملية التعليم والتعلم .

- **التليفون المحمول** :

جهاز اليكترونى يتميز بإمكاناته المتعددة التى تتيح لمستخدمه الاتصال اللاسلكى المباشر والسريع لأى فرد فى أى مكان وفى أى وقت، كما تتيح عرض وتخزين عناصر الوسائط المتعددة النص والصورة والصوت والرسوم المختلفة.

- **تتابع تقديم المثيرات** :

المقصود بالمثيرات هى العناصر التى يتم تقديمها من خلال البرامج التعليمية الإليكترونية مثل الصوت والصورة والنصوص والرسوم والموسيقى ، أما نمط تقديمها يقصد به تتابع تقديم هذه العناصر على الشاشة.

- **التعريف الاجرائى تتابع المثيرات** :

يقصد بتتابع المثيرات: تسلسل تقديم عناصر الوسائط المتعددة المتمثلة فى النص والصورة فى البرامج التعليمية الإليكترونية والتى يتم عرضها من خلال التليفون المحمول ، فالنمط الأول منها يمثل تقديم الصورة أولا ثم النص، أما النمط الثانى يمثل النص أولا ثم الصورة.

- **الأسلوب المعرفى** :

تعرف الاساليب المعرفية اجرائيا بأنها هى الطريقة المفضلة لدى الفرد فى التعامل مع المثيرات فى المواقف المختلفة وتنظيم ممارسة العمليات المعرفية وكيفية تناول المعلومات وحل المشكلات . ويعتبر الأسلوب المعرفى الإعتماد فى مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكى من أكثر الأساليب المعرفية اهتماما لدى الباحثين حيث إنه يتميز بالكثير من السمات الخاصة بالأساليب الأخرى.

- **المعتمد على المجال الإدراكى** :

هم الأفراد الذين يميلون إلى إدراك المثيرات بصورة شاملة وكلية، مع إهمال التفاصيل.

- **المستقل عن المجال الإدراكى** :

هم الأفراد الذين يميلون إلى إدراك المثيرات بصورة تحليلية وتفصيلية.

- **أدوات الدراسة** :

تتمثل أدوات البحث فيما يلى :

- اختبار تحصيلى من إعداد الباحث
- اختبار Witkin للاشكال المتضمنة. (الشرقاوى ، الخضرى :١٩٨٩)

- **مواد المعالجة التجريبية** :

تتمثل أدوات المعالجة التجريبية فى برنامج يتم عرضه من خلال التليفون المحمول يعتمد على تسلسل تقديم الوسائط بنمطين ، الأول منها يمثل الصورة ثم النص أما النمط الثانى يمثل النص ثم الصورة ويشمل المحتوى المقدم من خلال البرنامج وحدة الشبكات وأنواعها ومكوناتها وتصميماتها وأنواع كابلات الشبكات واستخداماتها.

- **الإطار النظرى** :

- **التعليم النقال** :

يعتمد التعليم والتعلم النقال على مجموعة من نظريات التعليم والتعلم فيمكن التعرض لمجموعة كبيرة من مصادر المعلومات تهتم بموضوع معين واستخدامها فى بناء معرفة جديدة كما تعرض لذلك النظرية البنائية لبرونر ففيها يعتمد المتعلم على الخلفية المعرفية والخبرات الشخصية وربطها بالمعلومات الجديدة فى بناء خبرات جديدة والتوصل إلى أفكار ومعلومات مستحدثة ،أما نظرية أوزبل فتشير إلى التعلم التمثيلى وتتابع عرض المثيرات من خلال تقديم المعلومات والمفاهيم بأشكال وصور مختلفة، وفى ذلك يتميز التعليم النقال وبرامجه بإمكاناته الهائلة فى تقديم أشكال متنوعة وجذابة من خلال البرامج التعليمية لزيادة تركيزه ودافعيته.، أما نظرية باندورا فتقوم على

أساس التعلم بالملاحظة من خلال تقديم النماذج الملائمة للمتعلم، وتقدم هذه النماذج للمتعلم من خلال محاكاة السلوكيات التى تقدم للمتعلم فى أشكال مختلفة للمعلومات بصورة منظمة وفعالة.

ويشير Nilgun Ozdamar ,Dąvid Metcalf (2011) إلى أن نظريات التعلم والتعلم تكون أسهل تطبيقا من خلال التعليم النقال كما هو فى النظرية السلوكية باستخدام التعزيز والربط مابين المثير والاستجابة، وأيضا تنظيم تقديم المعرفة كما هو فى التعلم المعرفى والذى يتم فيه بناء وتنظيم المعرفة لمعالجة وتخزين المعلومات ، والتعلم البناء كما يراه برونر يمكن تنفيذ كل هذا بسهولة عند تطوير البرامج .

ويرى Niall Winters (2006) , بأن التليفون المحمول يمكن أن يقوم بدعم العملية التعليمية فى الفصل الدراسى بالرغم من وجود بعض العيوب القليلة التى لاتؤثر على دافعية الطالب أثناء التعلم ، فالأمر لا يعني مجرد تقديم محتوى على الشاشات الصغيرة ، وإنما تقديم مجموعة من المعلومات المختلفة الأشكال فى صورة مقرر دراسى بنظام محدد يقوم الطالب بالتعلم من خلال مجموعة من الإجراءات التى ترنو فى النهاية إلى تحقيق بعض الأهداف التعليمية ، كما تقوم بعض المؤسسات بتدريب المعلمين عن بعد من خلال التليفون المحمول. وتتميز تكنولوجيا التليفون المحمول بتمكين المتعلم من بناء المعرفة وتعزيز عمليات الفهم، وفى كثير من الأحيان تؤدى إلى تغيير نمط التعلم إلى التعلم النشط الذى يختلف فيه دور المتعلم .

- **نماذج التعليم النقال** :
- **نموذج الأنشطة الأربعة** :

يشير نموذج الأنشطة الأربعة للتعليم والتعلم النقال إلى أن هناك أربعة وظائف لهذا النموذج تبدأ بالحصول على المعرفة وحفظها وتصنيفها ثم التفسير ويعنى تحليل المعلومات والمعرفة واكتشاف المعرفة الجديدة من خلالها ويليها عملية التذكير والتى تهتم بربط المعلومات والمعرفة التى تم جمعها بالخبرات والتجارب وحفظها على الأجهزة المحمولة من خلال ملفات الفيديو والصوت والنصوص وينتهى النموذج بعملية الارتباط والذى يمكن من خلاله اتصال المتعلم فى سياق اجتماعى مع الأخرين مثل المعلمين والمتعلمين بصورة متزامنة وغير متزامنة واستخدام جميع أدوات الانترنت الحديث مثل الاتصال والدردشة واستخدام الفيسبوك والمدونات والتويتر ويوتيوب وغيرها من أدوات الويب ٢ . (محمد الدسوقى : ٢٠١٢)

- **نموذج التدريبات** :

كما أن هناك نماذج للتدريبات وعرض الأمثلة والتمارين، يمكن من خلال اجهزة التعليم النقال فى عرض هذه التطبيقات التعليمية المختلفة كعرض التدريبات والتمارين الخاصة بمادة الرياضيات واكساب المهارات المختلفة بالمناهج الدراسية العملية المختلفة، ويركز هذا النموذج على تحقيق الأهداف التعليمية سواء من خلال عرض والاسئلة والرسوم أو عرض الصور والفيديو .

- **خصائص التليفون المحمول** :

- تتمثل خصاص التلفون المحمول فيما يلى : قابلية للاستخدام على الشبكة وله القدرة على الاتصال بالشبكة العالمية (الانترنت) ويستخدم بروتوكول الواب WAP (Wireless Application Protocol) بوصفها منظومة الاتصال بالانترنت من خلال التليفون المحمول
- الاستخدام الهاتفى اللاسلكى ويعنى تنشيط الاتصال الصوتى، وهو متصفح في كلا الاتجاهين الاستقبال والارسال المباشر كما تتوفر فيه خاصية ارسال الرسائل النصية.
- مزيج من التليفون المحمول والكمبيوتر فهو يعمل بالنظام الرقمى كما يتمتع بكثير من خصائص الكمبيوتر في التعليم .
- استغلال إمكانات الوسائط المتعددة بتقديم جميع عناصر وأنواع المعلومات مثل الرسائل النصية والصوت والصورة والفيديو مع الاتجاه المتزايد لاستخدام هذه الخدمات في ميدان التعليم العالى من خلال التليفون المحمول. (Trifonova, 2003)
- يتيح التليفون المحمول للطالب الحرية في اختيار الوقت والمكان المناسب كما أنه يساعد في زيادة سرعة الطالب في التعليم والتعلم، ويساهم في إتاحة فرصة أكبر للتعلم الفردى ويعاون في متابعة أساليب التعليم والتعلم الجديدة. (Ron Edwards:2005) (Oku, M. : 2001)

- **التجارب العالمية للتعليم النقال** :

يشمل ميدان التعليم النقال العديد من التطبيقات التكنولوجية، والتى تهدف إلى تدعيم الجانب المعرفى والجانب التربوى وقد دعمت اللجنة الأوروبية مشاريع التعليم والتعلم النقال في كل من بريطانيا وإيطاليا والسويد بغية دراسة تأثير استخدام التكنولوجيات النقالة على أداء المتعلمين والمعلمين وتذكر فاطمة عبدالعزيز الشاعر (٢٠٠٨) أن إحدى الجامعات البحرينية تستخدم تقنية جديدة تدخل بها البحرين عصر جامعات الموبايل حيث يستطيع الطالب عبر هذه التقنية ان يحصل على محتوى تعليمي تفاعلي قابل للتحميل على جهاز الهاتف النقال (كالملخصات والشروحات وأسئلة التقييم الذاتي والصوتيات والمرئيات....الخ)، والمحور الثاني يعنى بتوفير خدمات الرسائل القصيرة لطلب معلومة معينة (كمعرفة الجدول الدراسي، مواعيد الأحداث الجامعية، أخبار الجامعة ...الخ)

أما في اليابان التي تسبق الدول الغربية في مجال التكنولوجيا الدقيقة والإلكترونيات من خلال (University Cyber) الجامعة الإلكترونية أو التخيلية التى تقوم بالتدريس فقط عن طريق الإنترنت، تقوم الجامعة بعرض مقررات دراسية وتدريسها عبر التليفون المحمول، وهذه المقررات الدراسية يتم عرضها من خلال بث حي للفيديو على شاشة الهاتف المحمول يستمع من خلالها الطالب في أي مكان يختاره لمحاضرات كاملة، ويتم عرض الصور التوضيحية كذلك بنفس الطريقة. (Sarah Mae Brown, 2003)

وفى جامعة ستانفورد وداخل مركز مصادر التعلم تم تطوير برامج التطبيقات المختلفة، عن طريق التكامل باستخدام الكلمات والتحدث بتقديم أسئلة قصيرة شفهية لتطبيق قواعد اللغة الترجمة، وتضمن ذلك أيضا مجموعة من برامج وتطبيقات تعليم اللغات باستخدام التليفون المحمول والاستفادة منها في نشر تعليم اللغات وثقافتها . www.acomp.stanford. edu/ acpubs/SOC/Back_Issues/SOC55#3

أما مشروع ليوناردو دافينشى للاتحاد الأوروبي: «من التعلم الإلكتروني إلى التعلم النقال». فيعتمد هذا المشروع على التعليم عبر الجوال من خلال متابعة الأشخاص الذين يطلعون على المادة التدريبية ونتائج التمارين ونقاط القوة والضعف لكل طالب والتعرف على الوقت المستنفد في التعليم . (عبد الحميد بسيونى :٢٠٠٧)

وفى جنوب أفريقيا يذكر مندور السيد (٢٠١٢) أن مشروع التعليم الخلوى يهتم باستخدام التكنولوجيا المتنقلة لتحسين مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات، وقد أكدت نتائج استخدام الهاتف النقال على أن أنماط استخدام الهاتف قد أسفرت عن فاعلية التعليم النقال فى تعلم مهارات الرياضيات.

ويهتم تصميم التعليم بالتكنولوجيا المتنقلة بالتفاعل بين المتعلم وبين إمكانات التكنولوجيا البرمجية. كما يهتم بالحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة ، لذلك فهو يعتمد على الإمكانات التكنولوجية المتوفرة وخصائص المتعلم واحتياجاته، والأهداف التعليمية التى ينبغى تحقيقها.

- **توظيف التليفون المحمول في التعليم**
- **أولا : عرض البرامج التعليمية :**

- تقديم البرامج التعليمية بأنماطها المختلفة مثل التوجيه الكمبيوترى والدرس الخصوصى Tutorial، والمحاكاة، والتدريب والمران، والألعاب التعليمية والتى يمكن عرضها من خلال التليفون المحمول بطرق وأساليب مختلفة وفق اعتبارات تصميم البرنامج وعرض المحتوى العلمى وإمكانات التليفون المحمول .
- توظيف تكنولوجيا التليفون المحمول كاستراتيجية ضمن استراتيجيات التعليم الأليكتروني مثل برامج التوجيه السمعى Audio Tutorial وأيضا التعليم المدمج Blended Learning .
- تصميم البرامج التعليمية بإمكانات تكنولوجيا الوسائط المتعددة مع تقديم عناصر وأشكال المعلومات مثل النص والصوت والصورة والفيديو في حدود إمكانات التليفون المحمول .

- **ثانيا : تسجيل الصوت والصورة**

- توظيف الإمكانات الصوتية المتاحة في جهاز التليفون المحمول فى حفظ القرآن الكريم والبرامج التعليمية التى تذاع صوتيا مثل برامج تعلم اللغة الانجليزية والمهارات المرتبطة بها .

- توظيف التليفون المحمول في تسجيل المحاضرات بالصوت والصورة للرجوع إليها والاستفادة منها في أى وقت وأى مكان .
- تصوير المهارات والتدريبات العملية في المعامل والمختبرات والملاعب بكاميرات الفيديو الملحقة بجهاز التليفون المحمول واسترجاعها عند الحاجة إليها.

- **ثالثا : الاتصال التليفونى المباشر**

- يساعد التليفون المحمول على عملية الاتصال بين الطلاب ومعلميهم، وبين الطلاب وزملائهم، وتنظيم مواعيد المقابلات، ومراجعة الجدول الدراسى، والواجب اليومى.
- مناقشة الموضوعات الدراسية المختلفة، تنسيق وتنظيم عمل المجموعات، طلب المساعدة وعلاج المشكلات التعليمية، كما يساهم في تيسير حضور المحاضرات وإدارتها بالنسبة للمعلم.
- استخدام الإنترنت كوسيط للحوار بين الطلبة أو بين المعلمين أو بين المشرفين أو بين هؤلاء جميعا مهما كان موقعهم في العالم عن طريق ما يسمى بتقنية (المجموعات الإخبارية) ومن خلالها يمكن جمع الجميع لتبادل الآراء ووجهات النظر عن مادة ما أو طريقة ما أو وسيلة تعليمية معينة .....الخ .
- استفسارات الطلاب الموجهة إلى المعلمين لمساعدة وتوجيه الطلاب للتغلب على المشكلات التى تواجههم في الموضوعات التعليمية المختلفة.
- اتصال الطلاب بمكتبة الكلية للاستفسار عن الكتب والمراجع المتخصصة المتعلقة بمجال التخصص أو أى استفسارات عن موضوعات أخرى يحتاجها الطالب من مكتبة الكلية .
- استقبال المعلومات والبيانات ذات الأهمية عن طريق خدمة البلوتوث وحفظها على ملفات بالذاكرة.
- عقد الاجتماعات باستخدام الصوت والصورة بين الأفراد مهما تباعدت المسافات بينهم في العالم من خلال تقنية المحادثة Chating.

- **رابعاً : البريد الإليكترونى** E-Mail

- استخدام البريد الإلكتروني في إرسال الرسائل للزملاء والمعلمين وايضا المستندات المرفقة Attachment في اى وقت ومن أى مكان، كما يمكن إرسال الواجبات المنزلية.
- أرسال واستقبال أشكال متعددة من المحتوى التى تتضمن نصوص ورسومات وصور وحركة وأفلام ومؤثرات صوتية مختلفة .
- إمكان إرسال ملفات ذات أحجام كبيرة دون صعوبة وذلك بين الطلاب وزملائهم وبين الطلاب والمعلمين .
- وصول الرسائل البريدية في أى وقت من الليل أو النهار مع تنبيه المستلم وقت وصولها.
- يمكن ارسال الرسالة إلى أكثر من شخص أو مؤسسة في نفس اللحظة عن طريق خدمة القوائم البريدية.

- حفظ وفهرسة الرسائل الواردة والصادرة للرجوع إليها وقت الحاجة إليها .
- استخدام البريد الإليكترونى بإرسال رسالة واحدة لمجموعة من الطلاب المشتركين في خدمة البريد الإليكترونى عن طريق خدمة القوائم البريدية .

- **خامساً : الرسائل القصيرة** (SMS) **ورسائل الوسائط المتعددة** (MMS) .

- استخدام الرسائل القصيرة SMS (Short Massage Service) في تدعيم الاتصال بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض.
- تداول الوسائط المتعددة MMS (Multimedia Massage Service) والتى تتمثل في تداول النصوص المكتوبة والصوت والصور الثابتة والمتحركة والرسوم البيانية والرسوم الخطية والموسيقى.
- استخدام تقنيات جديدة للتقويم والتى تظهر من خلالها استجابات الطلاب باستخدام خدمات الرسائل القصيرة SMS وأيضا أدوات Wireless (WAP Application Protocol لتحقيق الأهداف التعليمية.

- **سادساً : البحث وتصفح المواقع ذات الصلة بالمجال** Search & Brows

- تصفح المواقع المنشورة على شبكة الانترنت والاطلاع على مصادر المعلومات الإليكترونية وخاصة الكتب الإليكترونية المتعلقة بمجال التخصص.
- البحث والاطلاع على الأشكال المختلفة للمعلومات من الصور والفيديو والرسوم الخطية والرسوم البيانية والواقع الوهمى
- البحث والاطلاع في المكتبات العالمية والمكتبات الجامعية والحصول على المراجع المتخصصة من خلال قواعد البيانات المتوفرة عبر هذه الشبكة والمتعلقة بمجال التخصص.
- الاطلاع على الأخبار المتعلقة بمجال تخصصى والمنشورة على الانترنت شبكة الانترنت.

- **سابعاً : نقل الملفات** Download

- استخدام خدمة نقل الملفات من الإنترنت للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع معين باستخدام نقل الملفات Downloading التعليمية من مواقع الجامعات والمؤسسات التعليمية التى تسمح بالدخول على ملفاتها .
- تحديث معلومات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بصفة مستمرة من خلال نقل الملفات والبرامج التعليمية والإدارية المتوفرة على الإنترنت

- **الأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) والتعليم النقال :**

يشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩) إلى أن هناك تباينات مستقرة بين الأفراد وأن هناك أنماط من العادات فى معالجة وإدراك المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتذكرها، لذلك تستخدم الأساليب كأساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف الحياتية المختلفة، هو تمييز كيفى يعتمد على الأسلوب الأكثر تفضيلا لدى الفرد.

ويشير أنور الشرقاوى (٢٠٠٣) إلى أن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل أو بإطار Formالنشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوى Content هذا

النشاط، كما أنها ثابتة نسبيا لدى الأفراد ، وقد تتغير هذه الأساليب المميزة لفرد ما، ولكنها ليس بسهولة وسرعة، كما يمكن قياسها بوسائل لفظية وغير لفظية .

وقد توصل وتكن إلى أن هناك أفرادا يكون إدراكهم للموقف والمجال المحيط بهم إدراكا كليا ، ولا يستطيعون إدراك أجزاء المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل ، وسمي أصحاب هذا النمط باسم " المعتمد على المجال " وبالمقابل فإن الأفراد الآخرين الذين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية ، ويدركون أجزائه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض سمي أصحاب هذا النمط باسم " المستقل إدراكيا عن المجال" (Brown1998)

ويمثل الأسلوب المعرفي (الاعتماد . الاستقلال الإدراكي) قطبي متصل فهو ثنائي القطب ، حيث يكون الأفراد في أي من القطبين مرتفعين في أحد الصفتين ومنخفضين في الصفة الأخرى، وهذا التصنيف يمثل تصنيف للأفراد ، بحيث يصبح لدينا فرد يميل إلى الاعتماد إدراكيا أو يميل إلى الاستقلال إدراكيا عن المجال

ويشير هشام الخولى (٢٠٠٢) إلى أن المعتمد ادراكيا يعنى القدرة على ادراك المثيرات البصرية كمثيرات منفصلة عن السياق، والقدرة ايضا على عزل فقرات معلوماتية عن سياقها بسهولة، أما المستقلين أكثر وضوحا وموضوعية عن المعتمدين على المجال الادراكى .

يعتمد التعليم والتعلم من خلال المستحدثات التكنولوجية المتنقلة على التعلم الفردى فهو يتيح للمتعلم اكتساب المعلومات فى أى وقت وأى مكان ووفقا لخطوه الذاتى وأيضا لخلفيته المعرفية، وقدراته العقلية، وأيضا وفقا لاسلوبه المعرفى ، فالمتعلم يكتسب المعلومات وفقا لإمكاناته التى يختلف فيها الأفراد لذلك فالتعليم النقال ينبغى أن يتم تصميمه وفقا لخصائص المتعلمين وقد اتفقت معظم نماذج تصميم التعليم الإليكترونى على الأهتمام بتحليل خصائص المتعلمين فى المرحلة الأولى من مراحل النموذج ،(الجزار: ١٩٩٩) (عطية خميس :٢٠٠٣)، على عبد المنعم :١٩٩٦)، (رضا القاضى:٢٠١١)، (محمد الدسوقى :٢٠١٢) ويعتبر الأسلوب المعرفى من الخصائص الهامة التى يمكن تصنيف المتعلم وفقا لها، فقد أثبتت الدراسات أن الأساليب المعرفية المختلفة هى طريقة الأنشطة العقلية الموجهة للتعلم ، ونماذج معالجة السلوك الإدراكى للمعلومات، وتنظيمها، ومعالجتها، وتذكرها (جابر عبد ألحميد: ١٩٩٩)، (أنور الشرقاوى ٢٠٠٣).

ويختلف التصميم التعليمى وفقا لأسلوب المتعلم المعرفى، سواء كان معتمدا على المجال الإدراكى أو مستقلا عنه، لإن التعلم النقال يعطى المتعلم حرية اختيار مكان التعلم وزمانه ومصادر التعلم المختلفة التى يستعين بها كأنشطة

تعينه على التركيز وتذكر المعلومات، فإذا كان معتمدا على المجال الإدراكى يتيح له البرنامج جميع الخيارات والاحتمالات من خلال عملية التعلم وتوجهه لها وفقا لأهداف المنشودة ، أما إذا كان مستقلا عن المجال الإدراكى فتوجهه وتترك له بعض خيارات التعلم ويسعى هو إلى استخدام الوسائل المناسبة له أو التى يريدها لتحقيق أهداف عملية التعلم.

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً : تصميم محتوى البرنامج التعليمى** :

لتصميم وبناء محتوى البرنامج التعليمى فى الشبكات وفقا للخطوات التالية :

١- مرحلة الدراسة والتحليل Analysis

تضمنت هذه المرحلة تحديد خصائص المتعلمين، وتحديد الحاجة التعليمية للموضوع، ودراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (بيئة الاستخدام)، وقد تناول الباحث خطوات هذه المرحلة كالتالي:-

١-١- تحديد خصائص المتعلمين وحاجتهم التعليمية :

يتراوح أعمار المتعلمين من ٢٠ إلى ٢٢ عام وهم من طلاب الفرقة الثالثة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، وليس لديهم خبرة سابقة عن موضوع الدراسة، وقد اتفقت أراء الخبراء والطلاب فى أنهم فى حاجة إلى دراسة موضوع الشبكات وأنواعها ومكوناتها وطرق تصميمها.

١-٢- صياغة الأهداف التعليمية

تعتبر الأهداف التعليمية ركيزة أساسية فى تصميم وإعداد البرامج التعليمية، وفى تحديد عناصر المحتوى، واختيار الوسائط والأساليب المناسبة وقد تم صياغة الأهداف العامة للبرنامج التعليمى، والأهداف التعليمية الإجرائية لكل موديول من موديولات البرنامج وفق نموذج الجزار (ABCD) بعبارات محددة من قائمة المعارف، وتمثلت الأهداف العامة للبرنامج التعليمى في أن يتمكن الطالب بعد دراسته من :

- التعرف على مفهوم الشبكات المحلية.
- تحديد أنواع الشبكات المحلية.
- ذكر طرق تصميم الشبكات المحلية.
- تحديد انواع كابلات الشبكات واستخداماتها.
- المقارنة بين أنواع الخوادم واستخداماتها فى الشبكات المحلية.

٢-٢- تحديد عناصر المحتوى التعليمى:

فى ضوء تحديد المعارف، وصياغة الأهداف تم تحديد عناصر المحتوى التعليمى الذى يحقق الأهداف المرجوة من البرنامج، وجاءت متمثلة فى عناوين موديولات البرنامج على النحو التالى:-

- الموديول الأول : الشبكات المحلية " أنواعها – مكوناتها – تصميمها ".
- الموديول الثانى: كابلات الشبكة المحلية، وأنواع الخوادم واستخداماتها.

٢-٤- تصميم البرنامج :

مرت عملية تصميم البرنامج بمجموعة من الخطوات متمثلة فى: قام الباحث بإعداد نموذجين من البرنامج باستخدام برنامج الباور بوينت Power Point الأول منهما يعتمد على تقديم (الصورة ثم النص) أما البرنامج الثانى فيعتمد على تقديم (النص ثم الصورة). وقد بدأ الباحث بتصميم السيناريو الخاص بالبرنامجين ، والسيناريو هو خريطة لخطة إجرائية تشتمل على خطوات تنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين، تتضمن كل الشروط والمواصفات والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر، وعناصره المسموعة والمرئية، وتصف الشكل النهائي له (محمد عطية خميس،٢٠٠٣، ٢٣١).

ويقصد بمرحلة كتابة السيناريو قيام الباحث بتسجيل كل ما يعرض على شاشات البرنامج وتحديد كافة العناصر التى تعرض على واجهة التفاعل من اختيار الألوان والرسوم والخلفيات والخطوط فى كل صورة من صورتي البرنامج (صورة ثم النص)، (النص ثم الصورة) .

٣- مرحلة الإنتاج Production

بعد الانتهاء من إعداد السيناريو، وتجميع مصادر تصميم البرنامج التعليمية من صور ونصوص وصوت، تم إنتاج البرنامج وفقا للمتغيرات البحث (صورة ثم النص)،(النص ثم الصورة)، باستخدام برنامج Power Point .

٤- مرحلة التقويم :

تم فى هذه المرحلة ضبط البرنامج، والتأكد من سلامته بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم، وقد تم عمل التعديلات اللازمة لكى يكون البرنامج صالحا للتجريب النهائي.

- **ثانيا : أدوات البحث** :

١- مقياس الاعتماد والاستقلال :

استعان الباحث بمقياس الأشكال المتضمنة (Embedded Figure Test , EFT) وهو من إعداد وتكن وراسكن واولتمان Witkin , Raskin , Oltman ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الأسلوب المعرفى الاعتماد فى مقابل الاستقلال عن المجال الادراكى وقد قام بإعداده فى صيغته العربية كل من أنور الشرقاوى وسليمان الخضرى (الشرقاوى ، الخضرى ١٩٨٩) . ويتكون هذا المقياس من ١٨ مفردة بلاضافة إلى ٧ مفردات للتدريب وتتكون كل مفردة من شكل هندسى بسيط وشكل هندسى مركب ويقوم المفحوص بالتعرف على الشكل الهندسى البسيط الموجود داخل الشكل المركب.

٢- الاختبار التحصيلى :

تكون الاختبار من (٦٠) مفردة موزعة على قسمين، القسم الأول وهو من نوع الصواب والخطأ ويتكون من (٤٠) مفردة، والقسم الثانى وهو من نوع الاختيار من متعدد ويتكون من (٢٠) مفردة.

- **ضبط الاختبار التحصيلى** :

قام الباحث بضبط الاختبار التحصيلى بعد بنائه من خلال تقدير صدقه وحساب ثباته لمعرفة صلاحية استخدامه كأداة لتقويم تحصيل الطلاب للمحتوى البرنامج التعليمى فى الشبكات.

- **تقدير صدق الاختبار** :

أعتمد الباحث فى تقديره لصدق الاختبار التحصيلى الذى قام ببنائه على صدق المحكمين الذى يعتمد على الصدق الظاهري للاختبار حيث يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وتعليمات الاختبار، ومدى دقته، ودرجة ما يتمتع به من موضوعية (رمزية الغريب، ١٩٨١، ٦٨٠). ولتحقيق ذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من :

- صلاحية مفردات الاختبار لقياس مستوى تحصيل الطلاب للمعلومات التى تضمنها محتوى البرنامج .
- ملائمة عدد المفردات فى كل من أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد،
- مناسبة لغة وصياغة المفردات وسلامة وضوح تعليمات الاختبار لأفراد عينة البحث.
- وفى ضوء أراء السادة المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلى** :

تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بتربية الأزهر قوامها (١٥) طالبا وهدفت عملية التجريب الاستطلاعي للاختبار إلى تحديد كل من :

- زمن الاجابة على الاختبار
- معامل ثبات الاختبار.

وجاءت نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار كالآتى:

- **تحديد زمن الاختبار** :

تم حساب متوسط زمن الاجابة على الاختبار فكان (٤٠) دقيقة.

- **حساب ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني بأسبوعين على (١٥) طالبا هم أنفسهم الذين تعرضوا للتجربة الاستطلاعية للوحدة التعليمية، وجاءت النتائج كما هو موضح فى جدول(١)

جدول (١) معاملات الثبات لقسمي الاختبار والاختبار ككل

القسم	معامل ثبات كل قسم	معامل ثبات الاختبار ككل
أسئلة الصواب والخطأ أسئلة الاختيار من متعدد	٠,٧٧ ٠,٧٨	٠,٧٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للقسم الأول الصواب والخطأ كان (٠.٧٧) والقسم الثانى الاختيار من متعدد (٠.٧٨) أما بالنسبة لثبات الاختبار ككل فقد بلغ (٠.٧٩) وهذه النسبة دالة عند مستوى ٠.٠١ وتشير إلى مصداقية الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار التحصيلى**:

بعد أن أنهى الباحث خطوات إعداد الاختبار التحصيلى، وتأكد من صدقه، وثباته أصبح الاختبار مكونا من (٦٠) مفردة منها (٤٠) مفردة من النوع الصواب والخطأ، و(٢٠) مفردة من النوع الاختيار من متعدد.

- **ثالثاً : تنفيذ التجربة الأساسية، وتطبيق البرنامج التعليمى فى الشبكات.**

أجريت التجربة الأساسية فى الفصل الدارسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١١/٢٠١٢ ، وقد مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

١- تطبيق مقياس الاعتماد والاستقلال واختيار عينة البحث:

تم تطبيق مقياس الاعتماد والاستقلال على ٨٠ طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة تكنولوجيا التعليم والذين يملكون أجهزة تليفون محمول تتمتع بإمكانات عالية من حيث التخزين والعرض والاستخدام، وبعد تطبيق المقياس وتقدير درجات الطلاب تم ترتيب الطلاب وفقا لدرجاتهم ترتيبا تنازليا ، كما تم تقسيم الطلاب إلى ارباعيات كل منها عشرون طالبا ، الارباع الأعلى ويمثل الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكى وعددهم عشرون طالبا وهم الطلاب الذين حصلوا على ١٦ درجة فاكثر، أما الارباع الأدنى فيمثل الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكى وعددهم عشرون طالبا، وهم الطلاب الذين حصلوا على أقل من سبع درجات. وتم تقسيم الطلاب المستقلين وعددهم ٢٠ طالبا إلى مجموعتين بطريقة عشوائية كل مجموعة قوامها (١٠) طلاب تدرس الأولى منها وحدة الشبكات بنمط تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) وتدرس الأخرى وحدة الشبكات بالنمط الآخر (النص ثم الصورة).

كما تم أيضا تقسيم الطلاب المعتمدين على المجال الادراكى وعددهم ٢٠ طالبا إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، كل مجموعة قوامها (١٠) طلاب تدرس الأولى منها وحدة الشبكات بنمط تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) وتدرس الأخرى وحدة الشبكات بالنمط الآخر (النص ثم الصورة).

- **إجراء الاختبار القبلى واختبار تجانس التباين** :

نظرا لتساوى حجم مجموعات عينة البحث موضع المقارنة، استخدم الباحث أسلوب هارتلى (صلاح الدين علام،١٩٩٣، ٣٠٤) فى الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع التى شملها البحث وذلك بعد إجراء الاختبار القبلى المتعلق بالتحصيل المعرفى للمعلومات التى تضمنها البرنامج كما يتضح فى جدول (٢).

جدول (٢) الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية

التباين للمجموعات (ع٢)	درجة الحرية ن-١	عدد التباينات (ك)	(ف) القصوى المحسوبة	(ف) الجدولية	الدلالة عند ٠,٠١
6.28 5.06 15.18 3.24	٩	٤	٦,٤٣	٨,٧٠	غير دالة

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) القصوى المحسوبة والتى تساوى (٧,٩٣) أقل من قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية (٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) والتى تساوى (٩,٩٠) وبذلك تكون (ف) غير دالة، وعليه نقبل فرض تجانس تباينات المجموعات التجريبية التى اشتمل عليها البحث، الأمر الذى يشير إلى تكافؤ المجموعات فى السلوك المدخلى قبل المعالجة التجريبية، ويعد ذلك أحد متطلبات الأسلوب الإحصائي المستخدم فى هذا البحث والمعروف باسم تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow way analysis of variance (ANOVA)

- **إعداد الأجهزة والبرامج** :

- تجهيز الهواتف المحمولة لدى الطلاب من حيث التأكد من استخدامها للويندوز فون ٧ ومايكروسوفت اوفيس فون .
- تحميل البرنامج الخاص بالدراسة على الهواتف المحمولة لأفراد العينة.
- التنبيه على الطلاب بالالتزام بتتابع المثيرات وفقا لترتيبها فى البرنامج دون العودة إلى الشاشة السابقة.

- **تطبيق البرنامج**

- تم إجراء التجربة فى شهر مارس ٢٠١٢ حيث استمرت التجربة لمدة يومين .
- بدأت التجربة بالمجموعتين التجريبيتين بنمط (صورة ثم نص) وعددهم ٢٠ طالبا.
- خصص اليوم الأول للمجموعتين التجريبيتين بنمط (صوة ثم نص) وعددهم ٢٠ طالبا.
- واليوم التالى كان للمجموعتين التجريبيتين بنمط (نص ثم صورة) وعددهم ٢٠ طالبا.
- وقد قابل الباحث مشكلة أثناء التجربة وهى انتهاء شحن بطاريات بعض أجهزة التليفون المحمول (وقد سبق ونبه الباحث افراد العينة بإحضار الشاحن).

- **إجراء الاختبار البعدى وإجراء التحليل الاحصائى للبحث** :

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :

تمت معالجة البيانات التى توصل إليها هذا البحث إحصائيا باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين ثنائى الاتجاه للمجموعات المستقلة ذات الحجوم المتساوية، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث.

- **أولاً : عرض النتائج :**

- **١- عرض النتائج المتعلقة بفاعلية استخدام التليفون المحمول فى التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط (تتابع المثيرات ، والأسلوب المعرفى) :**

ينص الفرض الأول على أنه : يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس القبلى والبعدى لدى طلاب المجموعات التجريبية الأربع بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى لصالح القياس البعدى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الأول والذى ينص على : مافاعلية استخدام التليفون المحمول على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال).

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق القبلى والبعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى اختبار التحصيل المعرفى للمعلومات المتضمنة لموضوع الشبكات، وذلك للمجموعات التجريبية الأربع فى الاختبار القبلى والبعدى.

جدول رقم (٣) : يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحدى الاتجاه لمتوسطات درجات االطلاب فى الاختبار القبلى والبعدى بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى فى التطبيق القبلى والبعدى

التطبيقات المقارنة	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	"ف"	د.ح	مستوى الدلالة
التطبيق القبلى	12.875	٢,٠٥٣	58.767	39	.000
التطبيق البعدى	٤٣,٠١٢	٧,١٩٩			

يظهر من الجدول السابق رقم (٣) أن قيمة "ف" قد بلغت ٥٨.٧٦٧ عند درجة حرية (٣٩) بمستوى دلالة ٠,٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعنى أن هناك فروق دالة احصائيا فى صالح التطبيق البعدى ، وهذا يدل على فاعلية استخدام التليفون المحمول فى التحصيل المعرفى فى موضوع الشبكات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التليفون المحمول متاح لدى الطالب فى كل وقت وفى كل مكان ويمكن استخدامه فى أوقات الفراغ، كما أنه يتيح للطالب أن يتناقش مع زملائه أثناء التعلم فيما بين المحاضرات، وأيضا يتيح للطالب إعادة عرض البرنامج أكثر من مرة مع عرض المثيرات المقدمة عن طريق البرنامج وخاصة الصور، كما يمكن للطالب الدخول على شبكة الانترنت والاطلاع على المواقع التى تهتم بنفس الموضوع وعرض الصور المرتبطة بالمحتوى المقدم للدراسة. ويتفق ذلك مع الدراسات التى أجراها كل من (Trifonova , 2003) (Niall Winters 2006) و(Traxler (2007). (Wang ,2009) وأيضا دراسة (Nilgun Ozdamar ,David Metcalf (2011

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم قبول الفرض الأول الذى ينص على: " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس القبلى والبعدى لدى طلاب المجموعات التجريبية الأربع بصرف النظر عن نمط تابع المثيرات والأسلوب المعرفى لصالح القياس البعدى. مما يدل على فاعلية استخدام التليفون المحمول فى التحصيل المعرفى.

- **٢- عرض النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) على تنمية التحصيل المعرفي بصرف النظر عن الاسلوب المعرفى :**

ينص الفرض الثانى على أنه : لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تسلسل (صورة . نص) ومتوسط درجات مجموعة الطلاب الذين درسوا نفس البرنامج بنمط تسلسل (نص . صورة) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى .

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الثانى والذى ينص على : ما فاعلية اختلاف تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) من خلال التليفون المحمول على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى.

يوضح جدول (٤) قيم المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات الكسب فى اختبار تحصيل المعلومات المتضمنة بوحدة الشبكات للمجموعات التجريبية الأربع.

جدول (٤) : المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات الكسب فى اختبار تحصيل المعلومات المتضمنة بوحدة الشبكات للمجموعات التجريبية الأربع

	نمط تتابع المثيرات صورة ثم نص		نمط تتابع المثيرات نص ثم صورة		المتوسط الطرفي
	م	ع	م	ع	
معتمدين	٤٢,٢٠٠	٣,١٧٨	٣٧,٤٢٥	٤,١٦٨	٣٩,٨١٠
مستقلين	٤٨,٦٥٠	٢,٤٢٤	٤٣,٧٥٠	٣,٧٣٨	٤٦,٢٢٥
المتوسط الطرفي	٤٥,٤٢٥		٤٠. ٥٨٧		

يتضح من جدول (٤) أن قيم المتوسطات الطرفية للمجموعات الأربع متباينة، وتقرير وجود فروق دالة من عدمه يتطلب إجراء تحليلات إحصائية باستخدام الأسلوب المعروف باسم تحليل التباين ثنائى الاتجاه. ويوضح جدول (٥) ملخص تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات الاختبار التحصيلى لأفراد العينة على المعلومات المتعلقة بوحدة الشبكات.

جدول (٥) : ملخص تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبار تحصيل المعلومات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة
نمط تتابع المثيرات	٥٢٦,٩٥٠	١	٥٢٦,٩٥٠	٤٠,٠٥٦	٠,٠٠٠
نمط الأسلوب المعرفي	٦٢٥,٧٥٠	١	٦٢٥,٧٥٠	٤٦,١٥٨	٠,٠٠٠
التفاعل بين نمط تتابع المثيرات والأسلوب المعرفي	١٤,٤	١	١٤,٤	١,١٨٩	٠,٢٨٣
داخل المجموعات (تباين الخطأ)	٣٤٢,٧٥٠	٣٦	١٩,٠٣٩		

استخدم الباحث البرنامج الاحصائى للبحوث الاجتماعية SPSS للتوصل إلى تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويتضح من جدول (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نمط تتابع المثيرات والتى تساوى (٤٠,٠٥٦) توضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى البعدى للمجموعة التجريبية التى درست بنمط (الصورة ثم النص) والمجموعة الثانية التى درست بنمط (النص ثم الصورة) يرجع إلى اختلال نمط تتابع المثيرات.

وبالنظر إلى جدول (٤) نجد أن المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا البرنامج التعليمى من خلال التليفون المحمول بنمط تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) والذى يساوى (٤٥,٤٢٥) أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا البرنامج التعليمى بنمط تتابع المثيرات (نص ثم صورة) الذى يساوى (٥٨٧ ,٤٠). مما يدل على أن الفرق الدال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي يقع فى صالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى وهى المجموعة التى درست الوحدة بنمط تتابع المثيرات (صورة ثم نص).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن تقديم النمط الأول (الصورة ثم النص) يساعد الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات وتثبيتها فى الذاكرة عند تقديم الصورة أولا ثم التأكيد على هذه المعلومات وفهمها أكثر بالنص التالى للصورة، أما تقديم النمط الثانى (النص ثم الصورة) فإن الذاكرة لاتحتفظ بالنص المكتوب وقد لايفهمه الطالب حتى بعد رؤية الصورة ، كما أن رؤية الصورة أفضل من قراءة النص خاصة من خلال التليفون المحمول لإن النص قد لايكون واضحا مثل الصورة لصغر حجمه.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم رفض الفرض الثانى الذى ينص على: " لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تسلسل (صورة - نص) ومتوسط درجات مجموعة الطلاب الذين درسوا نفس البرنامج بنمط تسلسل (نص . صورة) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى.

وقبول الفرض البديل الذى ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب الذين درسوا

بنمط تتابع (صورة ثم نص) ومتوسط درجات مجموعة الطلاب الذين درسوا نفس البرنامج بنمط تسلسل (نص ثم صورة) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفى لصالح نمط التتابع (صورة ثم نص).

- **٣- عرض النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) على التحصيل المعرفي بصرف النظر نمط تتابع المثيرات :**

ينص الفرض الثالث على أنه : لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المعتمدين) ودرجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المستقلين) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات .

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الثالث والذى ينص على : ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) على المجال الإدراكى، على التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات .

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة لتغير الأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) والتى تساوى (٤٦,١٥٨) أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المعتمدين) ودرجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المستقلين) على اختبار التحصيل المعرفي يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفى.

وبالنظر إلى جدول (٤) نجد أن المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب المعتمدين الذين درسوا البرنامج التعليمى من خلال التليفون المحمول قد بلغ (٣٩,٨١٠) أقل من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب المستقلين الذين درسوا نفس البرنامج فقد بلغ هذا المتوسط (٤٦,٢٢٥)، مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين والناتج من تحليل التباين ثنائى الاتجاه والدال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) يقع فى صالح مجموعة الطلاب ذات المتوسط الطرفي الأعلى وهى مجموعة الطلاب المستقلين.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المستقلين إدراكيا لا يعتمدون بشكل كبير على عناصر المجال المحيط بهم ويستمدون معلوماتهم عن طريق احساساتهم الداخلية الصادرة عن ذاتهم، ويعتبرون المراجع الداخلية موجهة لسلوكهم، أو مرشدة لهم في إدراكهم لعناصر البيئة المحيطة بهم، وقد أتاح البرنامج لهم عرض المعلومات من خلال الصور والنصوص المتعلقة بموضوع الدراسة، فالطلاب المستقلين إدراكيا يركزون فى تفاصيل عناصر المعلومات المقدمة والمعروضة عليهم، كما أنهم دائما ما يهتمون بالربط بين تفاصيل المعلومات، أما الطلاب المعتمدين إدراكيا فيخضع إدراكهم على المراجع الخارجية الموجودة في المجال المحيط بهم ، ولا يستطيعون إدراك هذا المجال بطريقة منفصلة ، ولا يستطيعون التغلب على تأثير المجال المحيط ويتفق ذلك مع مايراه Fong& Teoh,

(2005) بأن الطلاب المستقلين أفضل تعلما من حيث التعلم الفردى عن المعتمدين ، وأيضا أشار (Wang,Hawk,&Tenopir, 2000) أن الطلاب المعتمدين يحدث لهم ارتباك بسيط عند التعامل المستحدثات التكنولوجية وهم يفضلون التعليم وجها لوجه.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم رفض الفرض الثالث الذى ينص على: " لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المعتمدين) ودرجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المستقلين) على اختبار التحصيل المعرفي بصرف النظر عن نمط تتابع المثيرات.

وقبول الفرض البديل الذى ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المعتمدين) ودرجات الاختبار البعدى لمجموعة الطلاب (المستقلين) على اختبار التحصيل المعرفي لصالح مجموعة الطلاب المستقلين إدراكيا .

- **٤ - فيما يتعلق بأثر التفاعل بين نمط تتابع المثيرات (صورة ثم نص) (نص ثم صورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) على التحصيل المعرفي :**

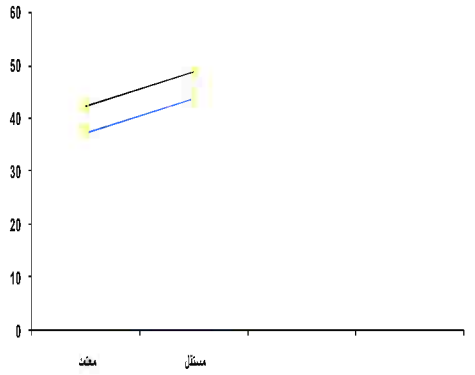
ينص الفرض الرابع على أنه : لايوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ للتفاعل بين تتابع المثيرات (صورة ثم نص) (نص ثم صورة)، والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال). على التحصيل المعرفى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الرابع والذى ينص على : ما أثر العلاقة بين تتابع المثيرات (الصورة ثم النص) فى مقابل (النص ثم الصورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) على التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .

يتضح من جدول (٥) الذى يعرض ملخص نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه نجد أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين نمط تتابع المثيرات (صورة ثم نص) (نص ثم صورة) والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) لأفراد عينة البحث فى المجموعات الأربعة تساوى (١,١٨٩) ويشير ذلك إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) عند درجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أنه لايوجد أثر للتفاعل بين نمط تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى لأفراد عينة البحث فى التحصيل المعرفى.

وللتحقق بما إذا كان هناك تفاعل من عدمه بين المتغيرين المستقلين علينا أن نتأمل المتوسطات الداخلية للخلايا الأربع والتى يعرضها جدول (٤) فإننا نلاحظ عدم تباين تأثير متغير نمط تتابع المثيرات (صور ثم نص) و (نص ثم صورة) – من حيث أن نمط تتابع المثيرات (صورة ثم نص) أفضل من التتابع (نص ثم صورة) – مع تباين مستوى الأسلوب المعرفى المتغير المستقل الثانى وهو (الاعتماد / الاستقلال) بل أدى نمط التتابع (صورة ثم نص) إلى تحسين

أداء كل من الطلاب على اختبار التحصيل المعرفي لأفراد العينة ويظهر ذلك أيضا من خلال الرسم البيانى رقم(١).



رسم بيانى (١) يوضح أثر التفاعل بين نمط تتابع المثيرات والأسلوب المعرفى

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم قبول الفرض الرابع الذى ينص على أنه : " لايوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ نتيجة التفاعل بين تتابع المثيرات (صورة ثم نص) (نص ثم صورة)، والأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال). على التحصيل المعرفى.

- **التوصيات** :

- استخدام نمط تتابع المثيرات (صورة ثم نص) عند تصميم وانتاج البرامج التعليمية الإليكترونية المقدمة من خلال التعليم النقال وخاصة التليفون المحمول.
- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بضرورة تفعيل استخدام التليفون المحمول فى التعليم فى التخصصات المختلفة .

- **المقترحات** :

- إجراء دراسات تتناول استخدام الرسوم والفيديو لتصميم التعليم باستخدام التليفون المحمول .
- إجراء دراسات دراسة تتناول أثر استخدام التليفون المحمول على القابلية للتعلم الذاتى.

- **المراجع** :

أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٦)، الأساليب المعرفية، التفسير النظرى والتطبيقات، المجلة المصرية للدراست النفسية، العدد ١٥ ، المجلدالسادس، يوليو.

أنور محمد الشرقاوي(٢٠٠٣)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوى، سليمان الخضرى (١٩٨٩)، اختبار الأشكال المتضمنة، القاهر، مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، القاهرة : دار النهضة العربية، الطبعة التاسعة.

رضا عبده ابراهيم القاضى (٢٠١١)، أصول علم تكنولوجيا التعليم، القاهرة ، مطبعة الرحمة.

رمزية الغريب (١٨٨١) ، التقويم والقياس النفسى والتربوى، مكتبة الأنجلو المصرية

صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣)، الأساليب الاستدلالية البارامترية واللابارمترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة ، دار الفكر العربى

عبد الحميد بسيوني(٢٠٠٧)، التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال http://4rme2mlearning.blogspot.com/

عبد اللطيف بن الصفى الجزار (١٩٩٩)، مقدمة فى تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، القاهرة : كلية البنات جامعة عين شمس.

على محمد عبد المنعم (١٩٩٦)، المستحدثات التكنولوجية فى مجال التعليم وطبيعتها وخصائصها، القاهرة : مجلة تكنولوجيا التعليم ، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

فاطمة عبدالعزيز الشاعر (٢٠٠٨)، البحرين تدخل عصر التعليم الجامعي بالموبايل

http://www.moheet.com/show_news.aspx?nid=164362&pg=23

محمد ابراهيم الدسوقى (٢٠١٢)، قراءات فى المعلوماتية والتربية ، كلية التربية- جامعة حلوان ، الطبعة الثالثة.

محمد عطية خميس(٢٠٠٣)، عمليات تكنولوجيا التعليم ، القاهرة، دار الكلمة

محمد عطية خميس (٢٠٠٨)، من تكنولوجيا التعليم الإليكترونى إلى تكنولوجيا التعليم المنتشر http://www.eaet.net/fpaper/dr_mak_e1.swf

محمود احمد عبد الكريم (٢٠٠٨)، توظيف تكنولوجيا التليفون المحمول فى التعليم فى ضوء اتجاهات طلاب كلية التربية والاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد ١٣٥ الجزء الأول ٥١٧- ٥٦١.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩)، وسائل وتكنولوجيا التعليم التفاعلي، الجزء الثاني، الرياض: دار الصميعى للنشر و التوزيع .

هشام محم الخولى (٢٠٠٢)، الأساليب المعرفية وضوابطها فى عمل النفس، القاهرة ، دار الكتاب الحديث

Brwon, B.L(1998) Learning style and Vocational Education Practice, Available at: http://wwwcete.org.

Campbell, S. (2006). Perceptions of mobile phones in college classrooms: ringing, cheating, and classroom policies. ***Communication Education***. 55*(3)*, 280-294.

Fong, S. F & Teoh, B. T(2005) The Effets of Geometer"s. Sketchpad and Graphic Classroom. Available at: http://pppij.us.my/

John Traxler & Brendan Riordan,(2004) Evaluating the Effectiveness of Retention Strategies Using SMS, WAP www.learninglab.org.uk/researchcentre

Jones, A., Issroff., K, Scanlon, E, Clough, G and McAndrew, P (2006) Using mobile devices for learning in Informal Settings: Is it Motivating? Paper to be presented at IADIS ***International conference Mobile Learning***. July 14-16, Dublin.

Katz, J. E. (2005). Mobile phones in educational settings. ***The global and the local in mobile communication*** (pp. 305-317). Vienna: Passages Verlag.

Kukulska- Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? ***ReCALL***, *21*(2), 157-165

Milard, M.(2005) Exploring New Ways to Support Learning and communication Using Mobile Technologies. Invited Paper Presented at the international " Seeing Understanding, Learning in the Mobile Age" ***Conference held in Budapest***, April 28-30, 2005.

Mobile Learning Explorations at Stanford Learning Lab: ***A newsletter for Stanford academic community, Speaking of Computers***, Issue 55, 2001

Niall Winters, 2006 ,***Mapping_the Landscape of Mobile Learning*** Kaleidoscope Shaping the scientific evolution of Technology Enhanced Learning UNIVERSITY OF NOTTINGHAM,

Nilgun Ozdamar ,David Metcalf (2011) The Current Perspectives, Theories And Practices of Mobile Learning, TOJET: The ***Turkish Online Journal of Educational Technology*** – April 2011, volume 10 Issue 2

P. Zentzel, R. Lammeren, M. Molendijk, S. Bruin, A.Wagtendonk (2005) Using Mobile Technology to Enhance Students Educational Experiences **, *Educational Center for Applied Research.*** 2 – 2005.

Ron Edwards(2005)" approach to mobile learning is serving as a catalyst for business leaders globally. ***Ambient Performance has offices in Seattle and London***

Sarah Mae Brown, (2003) mobile-learning Chronicle of Higher Education, ***Collegians at Moscow State University*** **Jan.** 3, 2003, p. A44 "

Traxler, J. (2007). Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having write... ***International Review of Research in Open and Distance Learning***, *8*(2), 1-12.

Trifonova, A. (2003). Mobile learning—review of the literature. (Technology Report No. DIT-03-009). ***University of Trento, Department of Information and Communication Technology.***

Trifonova, Anna and Ronchetti, Marco(2003): A general architecture for m-learning. Technical, Report DIT-03-081, ***Informatics e Telecommunications , University of Trento***.

Victor Bondarenko (2007) Mobile Communication Technology as a Tool of Educational Process , ***International Journal " Information Technologies and Knowledge*** " Vol.1 P. 78

Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviors and performance: Report from a large blended classroom. ***British Journal of Educational Technology***, *40*(4), 673-695.

Wang, p, Hawk, w.b., Tenopir, C, (2000) , Maser's, Interaction With Word Wide Web Resources – ***An Exploratory Study Using a Holistic Approach, Information Processing & Manages***, V,36 , P. 229-250.Witkin H. A moor, CA, Good Enough, D. R &COX, P.W. (winter, 1997).

www.acomp.stanford.edu/acpubs/SOC/Back_Issues/SOC55#3

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

"مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learning"

إعـــداد :

د / هالة عبد القادر سعيد السنوسي

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية

جامعة بني سويف/ وجامعة الدمام.

"مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learning"

د / هالة عبد القادر سعيد السنوسي

- **مستخلص:**

يتناول البحث الحالي موضوعاً هاما على الساحة التربوية ألا وهو التعلم بالجوال أو ما يُطلق عليه التعلم المتنقل أو التعلم النقال M-Learningعلى اختلاف المسمياتٍ والتي تعني إمكانية الاستفادة من أجهزة الهاتف الجوال في عمليتي التعليم والتعلم؛ نظرا للاستخدام المتنامي لتلك الأجهزة الحديثة في شتى المجالات ومصاحبتها للفرد؛ أينما ذهب، ما دعا إلى استثمارها في المجالات التعليمية خاصة مع الميزات الهائلة والخدمات الكبيرة التي تُتيحها تلك الأجهزة، ومن هنا سارعت مؤسسات تعليمية عديدة ومنها الجامعات إلى إتاحة الاستفادة من خدماتها التعليمية عبر الجولات، وهو ما شهد إقبال كبير من جانب الطلاب. وتعد تجربة جامعة الدمام وغيرها من الجامعات العربية حديثة العهد في هذا المجال، وتهدف الدراسة الحالية إلى تقصي مدي وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learningمن خلال تعرف مدى الوعي بأهمية استخدام التعلم بالجوال، ومدى استخدام خدمات التعلم بالجوال،والمعوقات التي تحد من الاستفادة منه،وقداقتصرت عينة الدراسة على طالبات كلية الآداب بالدمام وأظهرت النتائج زيادة وعي الطالبات بأهمية التعلم بالجوال وكذلك الوعي بمعوقات استخدامه، بينما أشارت النتائج أن هناك انخفاض في مدى استخدام الطالبات للتعلم بالجوال، ويمكن تفسير ذلك إلى حداثة التجربة وعدم اتساع استخدامها بين طالباتالجامعة. ويعد وعي الطلابباًهمية التعلم بالجوال مؤشرا على اتساع استخدامهم له بالمستقبل والاستفادة منه لتنمية مهاراتهم البحثية والدافعية نحو التعلم والدراسة.

Abstract:

The study aimed to investigatethe awareness extent cfstudents cfthe University cfDammam cfusingM-Learningthrough:awarenesscf the importance cfthe use cfM-Learning, and the use services cf M- learning, and Hindrances that limit thebenefits from it, thesample cf the studyfrom students cfFaculty cf ArtsinUniversity cf Dammam.The results showed increase cf student awareness of the importance cf M-learning as well as awareness cf Hindrances cf use M-Learning, while the results indicated that there is a decreaseintheextent cf the usecfstudents cfM-Learning, that could beexplain bythemodernexperienceandwide lessuseamonguniversity students. Thestudents' awareness cf the importance cf M-learning is an indication cf the breadth cf M-Learning use in the future and take its advantage to develop their research skills and motivation to wards learningand study.

- **مقدمة :**

مع تنامي ثورة الاتصالات العالمية أصبح متاحاً لكل طالب وأستاذ في المدارس والمعاهد والجامعات تملك جهاز هاتف/ جوال خاص به، والميزة تكمن أن جميع هذه الأجهزة سهلة الاستخدام وتحوي القدرة على التواصل من خلال شبكة الانترنت أو شبكة الجوال، كما أصبحت القدرة التخزينية والبرمجية لهذه الأجهزة تسمح باستقبال برامج مختلفة، واذا تم استغلال هذه المزايا من خلال تطوير ملفات تحوي برامج تعليمية يمكن قراءتها من الجوال وتتبعها؛ فانه بإمكان المعلم الوصولإلى عدد كبير من الطلاب في وقت واحد في أي مكان، وادارة جزء من العملية التعليمية بكل سهولة لآلاف الطلاب والمتدربين وبتكلفة معقولة جدا.

وفي هذه الأيام يلوح في الأفق إمكانيات استثمار تقنيات الاتصالات اللاسلكية عامة والمتنقلةخاصة ليظهر مفهوم جديد هو أنظمة التعليم أو أنظمة التعليم المتنقل Mobile Learning Systems وهو ما يعرف أيضا ب (التعلم المتنقل - التعلم النقال - التعلم المتحرك- التعلم الجوال- التعلم بالموبايل - التعلم عن طريق الأجهزة الجوالة المتحركة).وسيقتصر في هذه الدراسة لفظ الجوال بدلا من المتنقل أو النقال أو المحمول لانتشار استخدامه بالمملكة العربية السعودية بهذا الاسم.

ويستخدم مصطلح التعلم بالجوال M-Learning أو "التعليم عن طريق الجوال" مؤخرا للدلالة على "ارتباط نظم التعليم الإلكتروني مع تقنيات أجهزة الهواتف المتنقلة الحديثة، لتقديم المعرفة والمعلومات والعلوم عن طريق الهاتف الجوال". ويعبّر عن (m-Learning) كذلكباستخدام الأدوات الالكترونية القابلة للنقل والحمل مثل: المساعدات الرقمية الشخصية (PAD)، والهواتف النقالة، والهواتف الذكية، وحواسيب القرص الشخصية (Tablet PC)، وحواسيب الحاضنة، في عمليات التعليم والتعلم،ويمكن تقسيم مفاهيم التنقل إلى ثلاث مناطق كبيرة :التنقل من التكنولوجيا، والتنقل من المتعلم والتنقل من التعلم وخاصة في التعليم العالي(El-Hussein & Cronje, 2010).

ويعتبر التعليم النقال/ الجوالشكلاً جديداً من أشكال نظم التعلم عن بعدوالذي يتسم بانفصال المحاضر عن الطلاب مكانيا وزمانيا. وهو مصطلح لغوي جديد "يشير إلى استخدام أجهزة الهاتف الجوال في عملية التعليم التعلم". هذا الأسلوب متعلق إلى حد كبير بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعدويركز هذا المصطلح على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لتوصيل المعلومة خارج قاعات التدريس. حيث وجد هذا الأسلوب يلائم الظروف المتغيرة الحادثة بعملية التعليم التي تأثرت بظاهرة العولمة، باستخدام أجهزة الهاتف الجوال المجهزة بتقنيات الاتصال المختلفة اللاسلكية والسلكية على حد سواء مما يؤمن سهولة تبادل المعلومات بين الطلاب فيما بينهم من جهة وبين الطلاب والمحاضر من جهة أخرى.التنقل من التعلم التقليدي إلى التفاعلي: بنقل محتوى التعليم العالي للطلاب عن طريق الأجهزة الجوالة/ النقالة ومعالجتها في غضون السياق الذي يقع المتعلم حيث يكون الفرد متفاعل تماما لذا فهي مختلفة تماما عن الفصول الدراسية التقليدية أو غرفة المحاضرات، ومختبر الكمبيوتر في أن المتعلم يتعلم بطريقة ذاتية تفاعلية(Walker, 2007).

ويسمح التعليم عبر الجوال للمعلمين بتقديم موادهم التعليمية والتدريبية والمهنية على أجهزة الجوال المختلفة ومتابعة التمارين التدريبية والتعليم الذاتي والإرشاد المهني في العمل من خلال الجوال. ويتميز نظام التعليم عبر الجوال بسهولة تطبيقه واستخدامه على اي نوع من أجهزة الجوال، ويتم تصميم المواد التعليمية بواسطة برنامج خاص يسمى الناشر عبر الجوال(Learning

Mobile Author) وهو برنامج سهل الاستخدام ويمكن اي شخص من نشر مادته التعليمية على الأجهزة الخلوية دون الحاجة إلى الرجوع إلى المبرمجين. يتميز برنامج الناشر عبر الجوال ببساطة وسهولة استخدامه وبقدرته على نشر مواد تعليمية تفاعلية تشمل الوظائف الدراسية والتمارين المختلفة وإضافة الصوت والصورة والفيديو والنصوص باللغات المختلفة(وحدة التدريب والتنمية البشرية بجامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٢). ويتيح بذلك التعلم بالجوال سحب ودمج الطلاب إلى البيئة الإلكترونية للجامعات من خلال نظام تعليمي إداري بحيث يمكنهم التواصل السريع وتبادل المعارف، غير أنه ينبغي الوعي بضرورة التوازن في كم المعارف التي تقدمها الجامعات وكم المعارف التي يطلع عليها الطلاب لاستثمار استخدام الجوال في النواحي التعليمية (Armatas, et al., 2005).

ويشمل ميدان التعلم الجوال العديد من التطبيقات والأطر الجديدة لتقنيات التدريس والتعلم، وتشمل فوائده للعملية التعليمية جانبين:الجانب المعرفي (المتمثل في إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب ومهارات البحث)، والجانب التربوي (المتمثل في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعلم)، وهذا هو الهدف الذي من أجله موَّلت اللجنة الأوروبية لمشاريع التعلم مشاريع التعليم النقال في كل من بريطانيا وإيطاليا والسويد بغية دراسة تأثير استخدام التقنيات النقالة على أداء المتعلمين والمعلمين والمطورين(عبد الله، ٢٠١٠). وفي دراسات مسحية بإنجلترا والسويد وايطاليا أتضح أن ٨٠٪ من شباب المتعلمين يفضلون التعلم الجوال في مقابل ٥٤٪ يفضلون التعليم في قاعة الدراسة الجامعية(Attewell, 2004)؛ ولذا أوصت عدة دراسات بضرورة تفعيل والاستفادة من خدمات التعلم بالجوال في المؤسسات التعليمية والتعلم العام مثل دراسة العنزي (٢٠١٠)، ودراسة الدهشان ويونس (٢٠١٠).

وفي كثير من الدول العربية تم الاستفادة من خدمات التعلم بالجوال مؤخراً خاصة في الجامعات، نظرالاتساع استخدام الطلاب للهواتف الجوالة في كثير من الأغراض الحياتية، وعندما قامت جامعة الدمام بتبني مشروع لتفعيل خدمات البلاك بورد من خلال الجوال للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ، يتضمن تطوير محتوى تعليمي تفاعلي وإتاحة إمكانية عرضه على جهاز الهاتف الجوال، ويشمل المحاضرات التفاعلية والملخصات والشروح وأسئلة التقييم الذاتي والصوتيات والمرئيات، كما يتضمن معرفة الجدول الدراسي، ومواعيد الأحداث الجامعية، وأخبار الجامعة وخدمات البحث بالمكتبة بجميع خدمات black Board.وغيرها من الخدمات الأخرى، كما لاحظت الباحثة اهتمام كثير من الطالبات بالاستفسار عن تلك الخدمات والحرص على الوعي بها، وقد اقتصرت الدراسات السابقة وخاصة العربية منها على التأصيل النظري لفكرة التعلم بالجوال دون أن تتعرض دراسة - على حد علم الباحثة- لدراسته من الناحية المسحية أو التجريبية، وهو ما تهدف الدراسة الحالية لإجرائه،فقد عمدت

الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية لتقصي مدى استخدام الطالبات للتعلم بالجوال في هذه الجامعة وتعرف معوقات استخدمه.

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية أنه بالرغم من أهمية استخدام التعلم بالجوال والمميزات التي يتمتع بها؛ إلا أن استخدامه من الطلاب في بعض المؤسسات التعليمية ما يزال محدودا، وتحاول الدراسة تقصي مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال من خلال الاجابة على تساؤلات البحث التالية:

تتخلص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-Learning؟**

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

- ما هي أجهزة الهاتف الجوال التي تستخدمها طالبات جامعة الدمام؟
- متى بدأت طالبات جامعة الدمام استخدام الجوال في الأغراض التعليمية؟
- كم ساعة يوميا تستخدم طالبات جامعة الدمام الجوال في الأغراض التعليمية؟
- ما مدى وعي طالبات جامعة الدمام بأهمية استخدام التعلم بالجوال ؟
- ما مدى وعي طالبات جامعة الدمام بمعوقات استخدام التعلم بالجوال ؟
- ما مدى استخدام طالبات جامعة الدمام للخدمات التي يوفرها التعلم بالجوال ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية تقصي كلا من:

- ماهية أجهزة الهاتف الجوال التي تستخدمها طالبات جامعة الدمام.
- مدة استخدام طالبات جامعة الدمام الجوال في الأغراض التعليمية.
- فترةاستخدام طالبات جامعة الدمام يوميا للجوال في الأغراض التعليمية.
- مدى وعي طالبات جامعة الدمام بأهمية استخدام التعلم بالجوال.
- مدى وعي طالبات جامعة الدمام بمعوقات استخدام التعلم بالجوال.
- مدى استخدام طالبات جامعة الدمام للخدمات التي يوفرها التعلم بالجوال.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

يشكل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلاب جامعة الدمام، وتقتصر العينة على طالبات كلية الآداب بالدمام باعتبارها: أول كلية تم تطبيق التعلم بالجوال بها، وأنهاأكبر كليات الجامعة من حيث العدد، وكذلك لصعوبة الوصول لكثير من الكليات التي تقع في مدن مختلفة، كما أنها مقر عمل الباحثة. واشتملت العينة على عدد (٢٩٠) طالبة بقسم المكتبات وتقنية المعلومات، تم احتساب نتائج ٢٥٢ استبيان فقط، في حين تم استبعاد ٣٨ استبيان لعدم اكتماله، أو لعدم إعادته للباحثة.

- **حدود الدراسة** :

طالبات كلية الآداب جامعة الدمام بمدينة الدمام، أواخر الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

- **أداة الدراسة** :

تم توزيع استبيان للطالبات اشتمل على أسئلة تطلب بيانات عامة عن الطالباتجامعة الدماموالكلية والقسم والفرقة، وكذلك أسئلة من نوع الاختيار من متعدد لتقصي أنواع الجوال المستخدم ومدة الاستخدام وفترة الاستخدام بينالطالبات، وهناك عبارات ثلاثية الاستجابة في ثلاث أجزاء عن مدى الاستخدام للتعلم بالجوال، وأهمية استخدامه،وكذلك المعوقات التي تحول دون استخدمه من وجهة نظرهن، وكان الاستبيان مكون من ٣١ عبارة كالتالي:

وقد تم عرض الاستبيان على السادة المحكين في التعلم الإلكتروني والتقويم والقياس، وأشاروا بإجراء بعض التعديلات، وبذلك تحقق صدق الاستبيان. كما تم حساب معامل ثبات الاستبيان ككل ومعامل ثبات أبعاده

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات
١. أهمية استخدام التعلم بالجوال	١٠	٠،٨٢
٢. معوقات استخدام التعلم بالجوال	١١	٠,٨
٣. استخدام خدمات التعلم بالجوال	١٠	٠,٧٥
إجمالي العبارات	٣١	٠،٧٨

- **منهج الدراسة** :

تم استخدم المنهج المسحي التحليلي لمناسبته للدراسة الحالية.

- **مصطلحات الدراسة** :

تعريف سالم (٢٠٠٦) التعلم بالجوال بأنه:استخدام الأجهزة اللاسلكية النقالة والمحمولة يدويا مثل الهواتف النقالة Mobile Phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs ، والهواتف الذكية Smart Phones ، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs ، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان .التعلم بالجوال M-Learning إجرائيا"يعني إمكانية استفادة طلاب جامعة الدمام من أجهزة الهاتف الجوال في عمليتي التعليم والتعلم".

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **التعلم بالجوال** :

تعددت التعريفات غير أنهااتفقتجميعا على أنه تعلم من خلال توظيف أداه خلوية صغيرة محمولة (كيفان، ٢٠٠٥) ومن هذه الأدوات الهواتف الخلوية والكاميرات الرقمية، والمسجلات والمساعدات الرقمية والهواتف الذكية. والتركيز على صغر حجم الأداة وإمكانية نقلها من مكان إلى آخر بيسر. وهناك العديد من الباحثين الذين يرون بالتعلم الجوال امتداد للتعلم الإلكتروني على

اعتبار أنه جيل جديد مثل(Kadirire,2009)حيث عرفه على أنه شكل من أشكال التعلم الإلكتروني التي تحدث في كل مكان وزمان من خلال وسيلة متنقلة كالهواتف المحمولة. وآخرون يرون التعلم النقال كأنه نقلة نوعية(paradigm shift)في عملية التعلم لأنه يجسد عملية التفرد بالتعلم ويتمركز فقط حول المتعلم فكل فرد يتعلم تبعا لظروفه وبطريقته، وفي الزمان والمكان الذي يختاره(نقلا عن عفونة، ٢٠١٢).

وكما كان التعليم الإلكتروني فكرة بعيدة التحقيق لكنه أخذ دوره الطبيعي في قطاع التعليم؛ سيأخذ التعليم الجوالرغم معوقاته الحالية - دوره كتطور طبيعي في قطاع التعليم الإلكتروني، ليفتح آفاق التعليم لشرائح كبيرة من المجتمع قد يكون من الضروري أن يصل النظام التعليمي إليها. ففي فعاليات المؤتمر الدولي حول التعليم الجوال بعنوانM-Learn 2004 ، تم توجيه النظر إليه واعتمادهكوسيلة تعليمية تعمل على توفير "التعلم في أي وقت وفي كل مكان"، وقد كانت معظم الأوراق المقدمة في هذا المؤتمر تركز على التوصيف وتطوير النظريات التي من شأنها أن تدعم ممارسة التعلم النقال وإنتاج تصميم مواد التعلم النقال والأنظمة(Attewell&Savill, 2005).

لقد اتسع نطاق التعلم بالجوال بانتشار استخدام "الهواتف الذكية"smartphoneوهو مصطلح يطلق على الهواتفالتي أصبحت تعمل بنظام تشغيل، فيمكن تشبيهها بكمبيوتر صغير، حيث تمكن تصفحالانترنت والبريد واستخدام التطبيقات بالإضافة للخدمات الهاتفية المعتادة كالاتصالوالرسائل القصيرة والكاميرا وغيرها، من خلال خصائص لا تتوفر في الهواتف العادية، وقد تزايدتالوظائف التي يُنجزها الهاتف الذكي بكفاءة تامة، وربما أكثرها أهمية استخدامه كأداة تعليميةبدل عن الدفاتر والكرّاسات وحتى الكتب المدرسية والحقائب هذه العبارة كثير ما يرددها الخبراء التربويون ك"روب رينولدز" في كتابهLearningst Century 21، وهو ما ينتج من استخدام "آي باد"في العملية التعليمية، بحيث صبح التلاميذ ومعلّموهم على تواصل دائم نحو العصر الرقمي. وقد أظهرت دراسات التربوية والتعليمية أن تأمين جهاز لوحي لكل تلميذ يمكن أن يمثل عصرا جديدا ينتهي فيه استخدام المواد الورقية في المهمات التعليمية. وفي هذه الحالة لن تكون هناك ثمّة حاجة لطباعة الكتب وصناعةٍ الدفاتر والأقلام وحتى المحافظ المدرسية لأن الجهاز اللوحي يختصرها جميعا منه.

- **خصائص الهواتف الذكية في التعليم:**

- تحوّل الهواتف الذكية المهمة التعليمية إلى وظيفة دائمة لا ترتبط بزمان أو مكان.
- يصبح التلاميذ ومعلّموهم على تواصل دائم عن طريق الأجهزة الذكية.
- تحتوي الكتب الدراسية بشكل إلكترونييحافظ عليها من أي تلف ويسهل الوصول إلى أي جزء من الكتاب بلمسة واحدة على الجهاز.

- أصبح من الأدوات اللازمة لدخول مرحلة التعليم التكنولوجي المتطور دائماً.
- توفير الحل أوسع للطالب للتعلم الذاتي.
- تسهيل أساليب تعليم جديدة كالتعلم بالترفيه والتعليم التعاوني والتعليم عن بعد.

- **أهمية ومميزات استخدام الجوال في العملية التعليمية** :

أجريت دراسة (Huang, Huang & Hsieh, 2008, p, 3)لتعرف مميزات بيئات التعلم النقال فيما يلي :

- تعزيز الوصول إلي شبكات المعلومات.
- إشراك الطلاب في الأنشطة ذات الصلة بالتعلم.
- دعم المشروعات القائمة على العمل الجماعي.
- تحسين التواصل والتعلم التعاوني في الفصول الدراسية.
- تمكين فهم سريع للمحتوى .

كما يوفر التعلم الجوال دعم التعلم والتدريب للمتعلمين الذين يدرسون مجموعة متنوعة من المواضيع(Järvelä, N., &Luokkanen, 2007) "" من خلال :

- بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب مهما كان مكان تواجدهم من خلال الاتصال بشبكة الانترنت، لتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلم .
- استعراض المعلم واجبات الطلاب ومعرفة الطلاب نتائج تقويم المعلمين لتلك الواجبات والأعمال.
- يساعد الطلاب والباحثين على إنشاء مكتبة صغيرة سواء من الكتب والدروس وكذلك المراجعات والشروح، إضافة إلى مقاطع الفيديو الخاصة بمجال معين .
- التواصل المباشر بين أطراف العملية التعليمية، حيث مِن الممكن للأهل متابعة لنتائج أبنائهم وتطورهم مستواهم الدراسي دوريا، وحول التغيب أو التأخر الصفي.
- مشاركة أكبر للطلاب في التعليم عبر الأجهزة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية.
- تمكن أطراف العملية التعليمية من المشاركة في تنفيذ المهام في صورة تعاونية.
- تعطي فرص جديدة للتعلم التقليدي في الفصول الدراسية وفي نمط التعلم مدى الحياة خارج هذه الفصول الدراسية، فالتعليم الجوال يثري التعلم بمساحة واسعة من القدرة والمرونة حيث يتمكن المتعلم من متابعة تعلمه وقت وجوده على رأس العمل .
- إن الألفة التي يشعر بها المتعلم تجاه جهازه الجوال الشخصي والذي يرافقه دوما تساعده في التغلب على الرهبة تجاه استخدام التقنية.
- إضافة أنشطة للدروس التقليدية لتحقيق الحيوية والجذب للمادة العلمية وبيئة التعلم، وكسر الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم وجعلها أكثر جاذبية وحل بعض المشكلات.

ومن أهم ما يميز التعلم الجوال عن التعلم الإلكتروني أنالتعلم الإلكتروني التقليدي يعتمد على استخدام تقنيات إلكترونية سلكية مثل الحاسبات المكتبية والحاسبات المحمولة. أما التعلم الجوال فيعتمد على استخدام تقنيات لاسلكية مثل الهواتف الجوالة الذكية ليتم الاتصال بالإنترنت مع تقنيات التعلم الإلكترونية سلكيا، وهذا يتطلب ضرورة التواجد في أماكن محددة تتوفر بها خدمة الاتصال الهاتفي. وفي التعلم الجوال يتم الاتصال بالإنترنت لاسلكياً وهذا يتم في أي مكان دون الالتزام بالتواجد في أماكن محددة مما يسهل عملية الدخول إلى الإنترنت وتصفحه في أي وقت وأي مكان وأهم ما يميز التعلم الجوال أيضاأنها توظف الأجهزة الأكثر وفرة وذاتالأسعار المعقولة، وبالتالي أكثر سهولة في شراؤها من الأفرادوتدار من أجهزة الكمبيوتر المربوطة (الشهراني، ٢٠١١) .فتاريخيا من عيوب التعلم الإلكتروني أن التكنولوجيا له مكلفة، وهشة، وثقيلة، يتم حفظها في مختبرات الكمبيوتر(UNESCO, 2012).

وكذلك يمتاز التعلم الجوال بسهولة تبادل رسائل SMSبين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، أما في التعلم الإلكتروني فالأمر يحتاج إلى البريد الإلكتروني وقد لا يطلع عليه المعلم أو الطلاب في الحال. وقد أثرت الأجهزة الجوالةفي التعلم وممارسة التعليم الإلكتروني وتمتنفيذ التعلم الجوال المعاصرة في التعليم العالي في البلدان النامية باستخدام أجهزة التعلم النقال كمساعد للتعلم الإلكتروني في مجال التعليم العالي .الأجهزة النقالة المتطورة حاليا قادرة على تقديم مجموعة شاملة من مواد التعلم الالكتروني عن طريق وصلات على شبكة الإنترنت، بث الأشعة تحت الحمراء وبلوتوث(Ally, 2005)

يُمكن الجوال الأكثر شيوعا؛ والسهل الاستخدام بصورة فعالة ورخيصة ومتنقلة ، والذي صمم أصلا لنقل الصوت، أن يستخدم حاليا في تحويل البيانات باستخدام الرسائل القصيرة (SMS)، وتصفح شبكة "الواب" (WAP)؛ أما "الواب" (WAP) فهو نظام لاسلكي معياري مقبول عالميا يمكن المستخدمين من الاتصال بشبكة الإنترنت عن طريق الهواتف النقالة المزودة بتجهيزات "الواب". كذلك استخدام خدمات راديو الرزم العامة (GPRS) والتي تسمح للهواتف النقالة بدخول الإنترنت دون أن يتطلب ذلك الاعتماد على الاتصالات الهاتفية البطيئة، وتضيف تقنية الاتصالات اللاسلكية قصيرة المدى والمعروفة بالناب الأزرق (Bluetooth) قدرة تمكن من تحويل البيانات بين الأدوات الالكترونية المتنقلة المجهزة بها، بحيث يستطيع المستفيدون التقاط الرسائل من أجهزة بعضهم البعض المتنقلة. في حين تدمج تقنية خدمات إرسال الوسائط المتعددة (MMS) النص المرسل بالرسوم والجرافيك والصور (سالم، ٢٠٠٦).

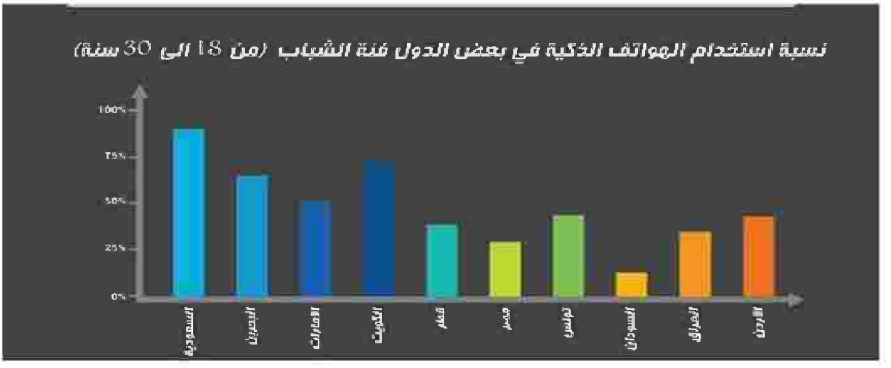
- **معوقات استخدم التعلم بالجوال** :

يحد كلا من "الدهشان، يونس"محددات في صناعة الهواتف الجوالة مثل: شاشاتها الصغيرة، وذاكرتها المحدودة، ونسب اتصالها البطيئة، من قدرة "الواب" على تفكيك محتوى نسخة الإنترنت التي تحتوي معلومات أساسها النص

المكتوب في الغالب. مما يجعلها تقتصر حاليا على تقديم خدمات محددة فقط مثل: الأخبار، ونتائج الألعاب الرياضية، والطقس، وعروض السينما. كما يمكن لمستخدمي "الواب" أن يرسلوا رسائلهم عبر البريد الإلكتروني ويستلمونها (الدهشان، يونس، ٢٠١٠).

وفى المقابل يوجد العديد من المعوقات التقنية التي تواجه التعلم الجوال والتي تتمثل في محدودية الذاكرة والقدرات الحسابية للهواتف الجوالة، اختلاف وتنوع حجم ومساحة شاشة الهاتف، انخفاض جودة الصورة في الكثير من الهواتف وخاصة القديمة منها، واختلاف وتنوع أنظمة التشغيل لهذه الهواتف، صغر سعة التخزين وخاصة في الهواتف النقالة والأجهزة الرقمية الشخصية، قصر مدة عمل البطاريات ولذلك تتطلب الشحن بصفة مستمرة، إمكانية فقد البيانات إذا حدث خلل عند شحن البطارية، قلة كفاءة الإرسال مع كثرة أعداد المستخدمين للشبكات اللاسلكية، وصعوبة الطباعة إذا لم يتم توصيل الجهاز بشبكة ما، تصميم وإعداد المناهج الدراسية المناسبة، تدريب الطلاب والمعلمين على كيفية التعامل مع واستخدام هذه الأجهزة بإتقان، مواكبة التقدم المذهل في سوق هذه الأجهزة مما يجعل الأجهزة قديمة بشكل سريع وتغير ثقافة المجتمعات عن هذا النوع الجديد من التعلم. إضافة للمشاكل الأمنية التي قد يتعرض لها المستخدم عند اختراق الشبكات اللاسلكية باستخدام الأجهزة النقالة (سالم، ٢٠٠٦).

ترعرع جيل الشباب اليوم مع الالكترونيات والتقنيات المحيطة بهم يستخدم الأجهزة الرقمية بشكل كبير كالهواتف الذكية، بينما لا يتوفر ذلك للعديد من الأساتذة مايكل ايفان (٢٠٠٩)الذي أشار في ورقته أن هذا جيل الشباب من الطلاب، يختلف مع معلميهم وأولياء الأمور في مستوى التطور، وبالنظر إلى استخدام الهواتف نلحظتنامي خاصة في فئة الشباب في المملكة العربية السعودية بشكل ملحوظ.



وهناك معلمين يفتقدون خبرات التعامل مع الجوال، والتقنيات اللاسلكية والرقمية الجديدة ويتخلفون عن الشباب فيما يتعلق بخبرات التقنيات والأجهزة

الرقمية، لذا يطلب من الطلاب ممن لديهم هواتف بالصف، في أكثر الأحيان، وضعها في مكانها أو إيقاف تشغيلها. فالفكرة صممت لأغراض الترفيه والمتعة في وقت مبكر فكثير من المعلمين ليس لديهم اتجاهات إيجابية جدا نحو الهواتف الجوالة كأدوات للتعلم في مجال التعليم العالي، وهو ما يمكن تعديله بإتاحة التعلم بالجوال بمصاحبة التقليدي.

- **التجارب والمشروعات العالمية والمحلية** :

تكنولوجيا الهواتف الذكية لها القدرة على أن تُستخدم كأداة للتعلم من قبل الأساتذة والطلاب على حد سواء وداخل وخارج الفصول الدراسية. ويمكن للتعلم الجوال توفيرأكثرطريقة فعالةللوصولإلى المتعلم،بحيث يتمإشراكه وتحفيزهللدراسة فيوقت الفراغ، أوفي المناطق الريفيةفي أي وقت وفي أي مكان، باستخدام مجموعة واسعة من تكنولوجيات متنقلة فتحت الأبواب لتوفير خبرات خاصة بالتعلم الطبي خارجا لفصول الدراسية (Yu-mei& ZHANG , 2010). وفي الأعوام القليلة الماضية، استقطب GESS و GEF 6000 من صانعي القرار الرئيسيين ووفود وزارية من الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان وقطر والكويت والبحرين، بما في ذلك المعلمين ورؤساء الأقسام ورؤساء المدارس وكذلك مديري المشتريات، وأصحاب المدارس وأمناء الصندوق.

كشفت دراسات استخدام الكمبيوتر اللوحي في التعليم عن زيادة حصيلة الطالب العلمية كدراسة نشرت في مجلة التايم الأمريكية أن استخدام الطلاب للحواسيب اللوحية في المدارس والمعاهد اثرّ ايجابيا برفع معدل نتائج الامتحانات. وأن الطلاب الذين يستخدموا الحواسيب اللوحية داخل قاعات التدريس تمكنوا من تحصيل علامات أعلى من زملائهم ممن لم يستخدموا هذه التكنولوجيا. حيث كانت عملية التعلم ممتعة للطالب ولا تشعره بالملل أو النفور. ونتائج لهذه الدراسات دفع عدد من المدارس العامة في مدينة نيويورك لشراء ألفي جهاز حاسوب لوحي بقيمة ١.٣ مليون دولار لاستخدامها في الأمور التعليمية، كذلك طلب القسم التعليمي شراء في ولاية فيرجينيا ١٥٠ ألف جهاز لوحي ليتم توزيعها على مدارس الولاية، وطلبت ولاية شيكاغو شراء ٤٥٠ ألف جهازا. كما قامت اليونسكو بمشروع في جنوب أفريقيا لتعليم الطلاب قراءة القصص من خلال هواتف تم توزيعها عليهم للمساعدة في تعليمهم وتقليل نسبة التسرب، حيث يمكنهم قراءة القصص دون تحمل تكاليف الدفاتر والكتب، والاستفادة من الوسائط المتعددة بالهاتف، بالإضافة للتغلب على سوء خط المعلم أو سرعة كتابته أو سوء نطقه الكلمات، وأعطت نتائج جيدة جدا في مساعدتهم على تعلم مضمون القصص(UNESCO, 2012)

وهناك تجارب عالمية لتطبيق التعلم بالجوال باستخدام تقنيات لاسلكية مختلفة كمشروع ليوناردو دا- فينشي للاتحاد الأوروبي: "من التعلم الإلكتروني إلى التعلم المتنقل". ويعرض هذا المشروع تصميم بيئة تعلم للتقنيات

اللاسلكية وكذلك يقدم نماذج لهذه البيئة. وهناك مشروع القوى اليدوية Palm Power Enterprise، ويحاول هذا المشروع جعل التعلم الجوال حقيقة ممكنة حيث يتم تقديم محتوى المقرر باستخدام المساعد الشخصي الرقمي متضمنا الحركة والصوت ذو الجودة العالية والتصفح في الجهاز كما يسمح للمتعلمين باختبار قدراتهم(عرفات، ٢٠١٠). وفي الجامعات التايلاندية(Kuldeep, 2011) الأمر على وشك اتخاذ قفزة عملاقة إلى الأمامهي تسخير قوة الإنترنت والاتصالات (ICT) التربوية الجديدة والناشئة في وتيرة سريعة جدا .كاتجاهات جديدة في التعليم الالكتروني والتعلم عن بعدلإحداث تغييرات جذرية في مشهد التعليم العالي، بتحويل واتساع، وعمق، وجودة فرص التعلم من أي مكان لأي واحد وفي أي وقت، على الرغم من حقيقة أن عددا كبيرا من الطلاب امتلك واستخدم الأجهزة الجوالة، هناك استخدام قليل جدا من مختلف الميزات المتطورة من هذه التكنولوجيا اللاسلكية في المجالات التعليمية.

وفي جامعة ولاية بنسلفانيا الأمريكية اعتمد مؤخرا نظام قائم على شبكة الإنترنت ودعاE2Campus كثورة جديدة لاسلكية في الحرم الجامعي كالخدمة الإخبارية للطلاب والاساتذة والموظفين.وفي أوروبا تم تنفيذ إجراء مماثل في جامعةIlmenauللتكنولوجيا في ألمانيا لتنفيذ وتقييم سيناريوهات M-Learning ومعايير تصميم الطلاب معرفة المناسبةلواجهات النظام المعتمدبعمليات التصميم. وكذلك الوضع الحالي للتعليم الجوال في تايوان لسد الفجوة الرقمية، والكتب، وإنشاء شبكة التعليم الالكتروني "حديقة العلوم" (E-Park) وسوف تتيح نتائج هذه الدراسة مساعدة الجامعة الافتراضية أن تركز جهودها على M-Learningوإنشاء خدمات تعليمية جديدة للهواتف الجوالة.وبدراسة الحالة للجامعة الافتراضيةبتايلاند: الآفاق المستقبلية للتعليم المحمول في تايوان شمل التعاون الأكاديمي والصناعي، وتعزيز خدمات القيمة المضافة من خلال التكنولوجيا، ودمج استراتيجيات تدريس التعلم الجوال إلى واقع عملي، وتوفير برامج التعلم الجوال دقيقة ومحكمة، ودمج الجوال في شبكة التعلم مدى الحياة وبناء شبكة مجتمعات التعلم الجوال.

وهناك تجربة الامارات في التعلم الجوالباستخدام أجهزة الآيباد، حيث تستعين المدارس في دول مجلس التعاون الخليجي بشكل متزايد بأجهزة الجوال كحلول للتعلم الذكي في قطاع التعليم في جميع أنحاء المنطقة. وتُعد الإمارات في طليعة حركة الانتقال إلى التعليم الرقمي في الفصول الدراسية مع إطلاق برنامج التعلم الذكي في المدارس العامة في جميع أنحاء الإمارات"، بحيث يحفز النمو الفكري ويعزز البحث العلمي والابتكار والتفكير النقدي الذي قد يساعد على التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للقدرات الاجتماعية والبشرية (غياث، ٢٠١٣).كما بدأت الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين مشروع التعلم بواسطة الهاتف النقال (Mobile learning) خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٨)، اشتمل المشروعتطوير محتوى تعليمي تفاعلي قابل للتحميل على جهاز الهاتف المحمول (كالملخصات والشروح وأسئلة التقييم الذاتي والصوتيات والمرئيات، وكذلك توفير خدمات الرسائل القصيرة لطلب معلومة معينة (كمعرفة

الجدول الدراسي، مواعيد الأحداث الجامعية، أخبار الجامعة (الدهشان، يونس، ٢٠١٠)

كما تم تصميم نظام التعلم الجوال بجامعة الملك عبد العزيز على مبادئ التعلم الذاتي استنادا على الالعاب التعليمية، التي تقدم مواقف للطالب تثير اهتمامه وتجعله ينتقل من متلقى للمعلومة الى متعلم نشط يتبع اجراءات معينة للبحث واستكشاف المعلومات بنفسه، وبذلك يعمل على بقاء اثر التعليم وخلق جيل قادر على البحث واستنباط المعلومات والابداع. حيث يتم تقديم المعلومات في صورة العاب تعليمية اعتمادا على اسلوب التعلم القائم على الالعاب Game based Learningوالتي تقدم العاب تعليمية تتناسب مع طبيعة المتعلم ومستواه العلمي وطبيعة المادة العلمية .

أما نظام التعلم الجوال بجامعة الدمام فإن الجامعة تتبنى بدء من العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ نظام التعلم بالجوال باستخدام برنامج LearnBlackboard Mobileالتي يعمل على جميع أجهزة الهواتف الذكية ويسمح هذا التطبيق للوصول إلى نظام التعلم الإلكتروني في جامعة الدمام التي تستخدم نظام البلاك بورد، ويمكن من خلاله الاستفادة بجميع خدمات البيئة الافتراضية Blackboard والمكتبة الرقمية، والاطلاع المحاضرات وممارسة النقاشات التفاعلية، توفر أيضا خدمات الإحاطة الجارية والإعلانات وإمكانية استعراض الجدول الدراسي والتقديرات و...إلخ.

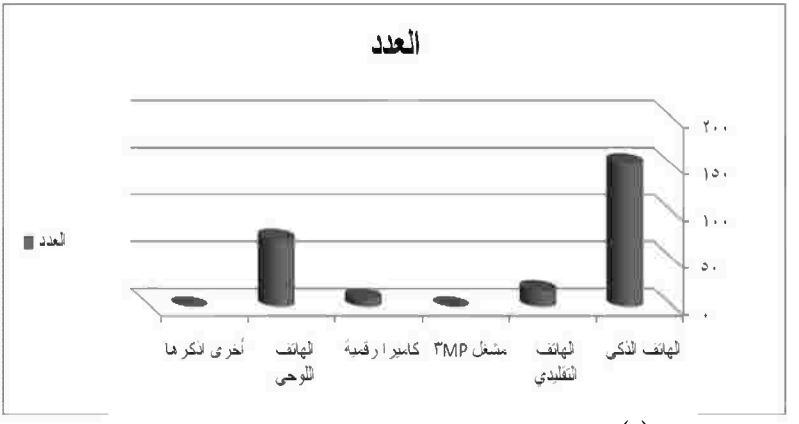
وتقدم الجامعة حملات للتوعية الطلابية ولأعضاء الهيئة التعليمية بمميزات وإمكانات التعلم بالجوال وكيفية استخدامه، من خلال الشاشات الالكترونية وعقد العديد من المحاضرات التفاعلية والعروض التوضيحية وتوفير أدلة العمل، وتهدف الجامعة إلى توعية كلا من الطلاب والعاملين بأهمية التعلم بالجوال تمهيدا للتوسع في استخدامه للطلاب الانتظام وطلاب التعلم عن بعد على السواء، إلا أن هذه التجربة ما تزال في طور التقييم وهو ما تحاول الدراسة الحالية إجرائه من خلال تفحص مدى وعي الطلاب باستخدام التعلم بالجوال.

- **نتائج الدراسة** :
- **إجابة السؤال الأول الذي ينص**:

ما هي أجهزة الهاتف الجوال التي تستخدمها طالبات جامعة الدمام؟ تم حساب التكرارات لاستجابات الطالبات على السؤال بالاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

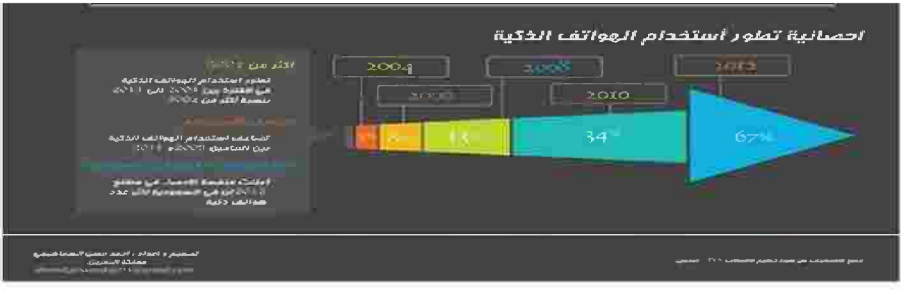
جدول (١) بيان بأنواع بأجهزة الهاتف الجوال المستخدمة من طالبات جامعة الدمام

ما أجهزة الهاتف	الهاتف الذكي	الهاتف التقليدي	مشغل MP3	كاميرا رقمية	الهاتف اللوحي	أخرى اذكرها
العدد	١٥٣	١٨	٠	٩	٧٢	٠



شكل (١) أنواع أجهزة الجوال المستخدمة من طالبات جامعة الدمام

يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أن معظم طالبات جامعة الدمام يستخدمن الهاتف الذكي الذي أصبح بالفعل في يد الجميع، كما جاء في الترتيب الثاني الهاتف اللوحي، ما يُشير إلى إمكانية بل وضرورة الاستفادة من خدماته في التعليم. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الإحصائيات الحديثة عن تطور استخدام الهواتف الذكية:



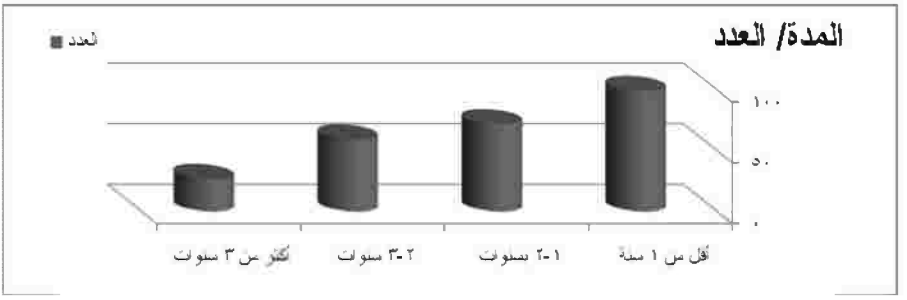
- **لإجابة السؤال الثاني الذي ينص :**

متى بدأت طالبات جامعة الدمام استخدام الجوال في الأغراض التعليمية؟

تم حساب التكرارات لاستجابات الطالبات على السؤال بالاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول (٢)المدى الزمنيلاستخدام طالبات جامعة الدماملجوال في الأغراض التعليمية.

منذ متى تستخدمين	أقل من ١ سنة	١-٢ سنوات	سنوات3-2	أكثر من ٣ سنوات
العدد	٩٩	٧٢	٥٩	٢٧



شكل (٢) المدى الزمني لاستخدام طالبات جامعة الدمام للجوال في الأغراض التعليمية.

يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أن استخدام طالبات جامعة الدمام للهواتف الذكية في الأغراض التعليمية يُعد حديثا بالمقارنة باستخدام الهاتف التقليدي الذي يزيد عن ٣ سنوات، ويدل ذلك على أن الإمكانات الكبيرة للهواتف الذكية أدي إلى اتساع استخدمها خاصة لفئة طلاب الجامعة، ما يُشير لإمكانية الإفادة من توظيفها في المجالات التعليمية، وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثاني كما نص عليه آنفا.

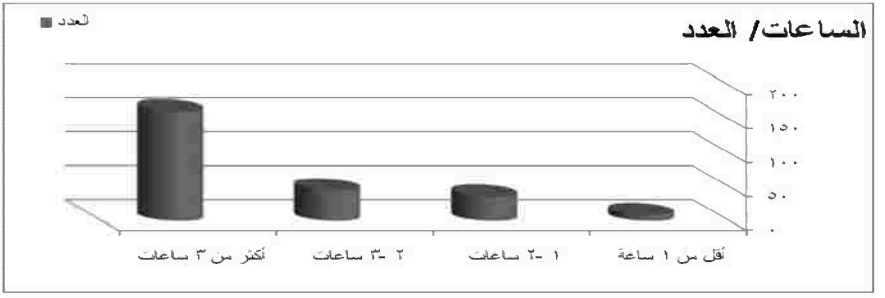
- **لإجابة السؤال الثالث الذي ينص:**

كم ساعة يومياً تستخدمطالبات جامعة الدمامالجوال في الأغراض التعليمية؟

تم حساب التكرارات لاستجابات الطالبات على السؤال بالاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول (٣) عدد الساعاتباليوم لاستخدام طالبات جامعة الدمام الجوالتعليمياً

كم ساعة يومياً تستخدمين	أقل من ١ ساعة	١ -٢ ساعات	٢ -٣ ساعات	أكثر من ٣ ساعات
العدد	٩	٣٦	٤٥	١٦٢



شكل (٣) : عدد الساعات باليوم لاستخدام طالبات جامعة الدمام الجوال تعليميا

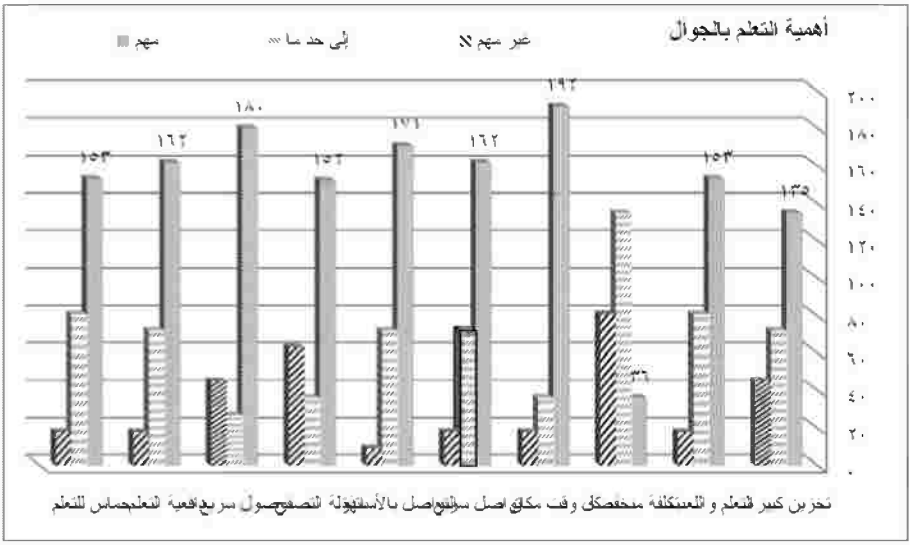
يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أن استخدام طالبات جامعة الدمام للهاتف في المجالات التعليمية يستغرق فترة طويلة نسبيا باليوم تتجاوز ٣ ساعات مما يُشير لإمكانية الاستفادة من خدمات الهاتف الذكي تعليميا، وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثالث كما نص عليه آنفا.

• **لإجابة السؤال الرابع الذي ينص :**

ما مدى وعي طالبات جامعة الدمام بأهميةاستخدام التعلم بالجوال ؟ تم حساب التكراراتلاستجابات الطالبات على عبارات الاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول (٤) مدى وعي طالبات جامعة الدمام بأهمية استخدام التعلم بالجوال.

العبارات	مهم	إلى حد ما	غير مهم
١. يفيدني الجوال في تخزين كمية كبيرة من المعلومات والكتب والملخصات	١٣٥	٧٢	٤٥
٢. يُضيف الجوال إلى التعلم متعة من خلال الجمع بين عمليتي التعلم واللعب.	١٥٣	٨١	١٨
٣. أجد تكلفة خدمات الجوال والانترنت وكذلك أسعار الجوالات منخفضة.	٣٦	١٣٥	٨١
٤. أفضل التعلم بالجوال عن الكمبيوتر لأنه يتم في كل وقت وكل مكان.	١٩٢	٣٦	١٨
٥. يُتيح لي التعلم بالجوال التواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية.	١٦٢	٧٢	١٨
٦. أشعر أن التعلم بالجوال زاد من التواصل بيني وبين أستاذتي.	١٧١	٧٢	٩
٧. يشجعني الحجم الصغير للجوالات على سهولة التنقل والتصفح بها.	١٥٢	٣٦	٦٣
٨. يتصف التعلم بالجوال في نظري بقدرات وصول عالية وسريعة.	١٨٠	٢٧	٤٥
٩. يزيد التعلم بالجوال من دافعيتي والتزامي الشخصي للبحث والتعلم.	١٦٢	٧٢	١٨
١٠. يُحمسني التفاعلية من خلال الجوال في تحسين عملية التعلم والبحث.	١٥٣	٨١	١٨



شكل (٤) مدى وعي طالبات جامعة الدمام بأهمية استخدام التعلم بالجوال

يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أنأهمية حدوث التعلم بالجوال في كل وقت ومكان جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهميةتبعا لآراء الطالبات مما يُشير إلى مرونة التعلم الجوال وتخطيه حدود الزمان والمكان، كذلك الوصول السريع للأنترنت جاءت جاء في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في الترتيب الثالث جاء سهولة التواصل مع الاساتذة، لإمكانية إرسال الرسائل

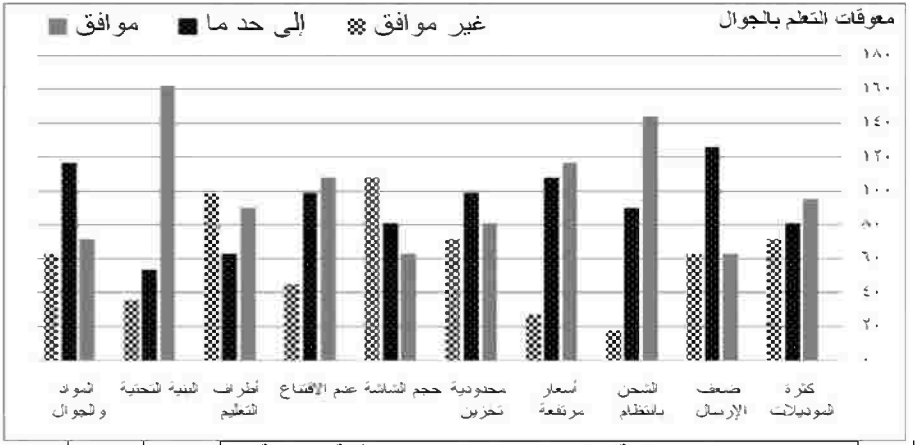
النصية أو الدخول على غرف المناقشات الإلكترونية، لذا جاء في الترتيب الرابع التوصل السريع وكذلك الدافعية للتعلم، وفي الترتيب الخامس التعلم باللعب، بينما جاء قدرات التخزين الكبيرة في الترتيب الأخير مما يُشير لوعي الطالبات بمحدودية سعة تخزين الجولات. وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الرابع كما نص عليه آنفا.

- **إجابة السؤال الخامس الذي ينص:**

ما مدى وعي طالبات جامعة الدمام بمعوقات استخدام التعلم بالجوال ؟ تم حساب التكرارات لاستجابات الطالبات على عبارات الاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول (٥) مدى وعي طالبات جامعة الدمام بمعوقات استخدام التعلم بالجوال.

م	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	أجد كثرة الموديلات واختلافها يؤدى إلى عدم الألفة مع الأجهزة بسرعة.	٩٥	٨١	٧٢
٢	يعانى التعلم بالجوال من ضعف كفاءة الإرسال مع كثرة عدد المستخدمين.	٦٣	١٢٦	٦٣
٣	يُعاب على التعلم بالجوال ضرورة شحن الأجهزة بشكل منتظم.	١٤٤	٩٠	١٨
٤	أرى أسعار الجوال ما زالت مرتفعة -خاصة الحديثة منها- فلا يُتاح شرائها.	١١٧	١٠٨	٢٧
٥	يسبب محدودية سعة تخزين الجوال قصور فى استخدامه فى التعليم.	٨١	٩٩	٧٢
٦	أعتبر صغر حجم الشاشة ولوحة المفاتيح من أسباب عزوفى عن استخدامه	٦٣	٨١	١٠٨
٧	يعوق التعلم بالجوال عدم اقتناع أفراد الإدارة التعليمية والطلاب به.	١٠٨	٩٩	٤٥
٨	يقضى التعلم بالجوال على التواصل المباشر بين أطراف العملية التعليمية.	٩٠	٦٣	٩٩
٩	أجد من الصعوبة توافر البنية التحتية اللازمة للتعليم النقال فى الجامعة.	١٦٢	٥٤	٣٦



١٠	يصعب تحويل المادة التعليمية لصيغ تناسب تقنيات الهواتف الذكية واللوحية.	٧٢	١١٧	٦٣

شكل (٥)مدى وعي طالبات جامعة الدمام بمعوقات استخدام التعلم بالجوال.

يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أن صعوبة توافر البنية التحتية أول المعوقات من وجهة نظر طالبات جامعة الدمام، وهو ما تعاني منه كثير من الطالبات من صعوبة لدخول على الانترنت من الجوال بالجامعة، وجاء في الترتيب الثاني معوق منها الحاجة إلىضرورة شحن الجوال بشكل دوري،

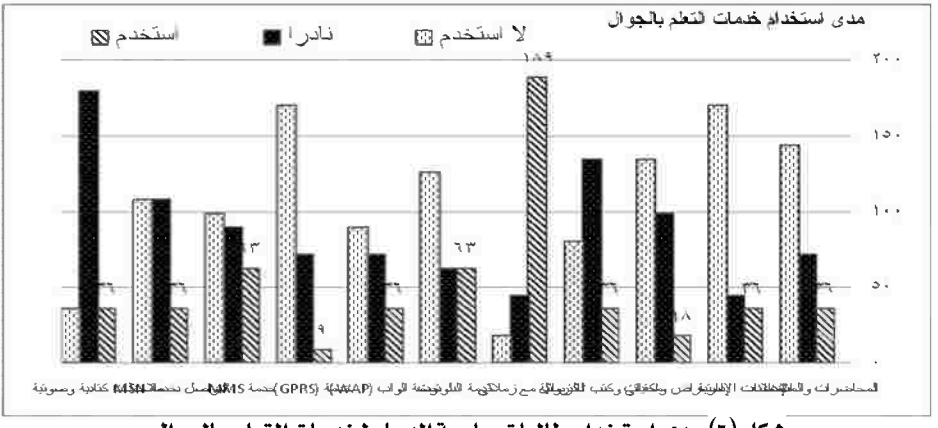
كذلك أسعار بعض الجولات المرتفعة خاصة للهواتف الذكية تمثل معوقاً لاستخدامها في المجالات التعليمية رغم ارتفاع مستوى معيشة الطالبات، إلا أنهن أشرن إلى أنه عندما يصبح سعر الجوال في متناول الجميع سيكون الوسيلة الأهم تعليميا، في حين لا توافق معظم الطالبات أن حجم الشاشة يمثل معوقا كبيرا في استخدامه، ربما لإمكانية تكبير النص ، وترى كثير من الطالبات أن التعلم بالجوال يعوق استخدمه عدم اقتناع الهيئة التعليمية،وترجع معظم المعوقات إلى أن التجربة مازالت حديثة وتحتاج للمزيد من نشر ثقافة استخدامه.وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الخامس كما نص عليه آنفا.

- **إجابة السؤال السادس الذي ينص :**

ما مدى استخدام طالبات جامعة الدمام للخدمات التي يوفرها التعلم بالجوال؟ تم حساب التكرارات لاستجابات الطالبات على عبارات الاستبيان الموجه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول (٦) مدى استخدام طالبات جامعة الدمام لخدمات التعلم بالجوال.

م	استخدام خدمات التعلم بالجوال	استخدم	نادرا	لا استخدم
١	يمكننى التعلم بالجوال من استقبال المحاضرات والمناقشات مباشرة.	٣٦	٧٢	١٤٤
٢	يُتيح لى التعلم بالجوال تصفح الإعلانات والقرارات الإدارية المستعجلة.	٣٦	٤٥	١٧١
٣	أواظب على استعراض واجباتى وقائمة تكليفاتى من خلال الجوال.	١٨	٩٩	١٣٥
٤	استمتع بالاستفادة من المكتبات والكتب الالكترونية عبر البحث بالجوال.	٣٦	١٣٥	٨١
٥	يتمتع التعلم بالجوال بسهولة تبادل الرسائل بينى وبين زملائى بالدراسة.	١٨٩	٤٥	١٨
٦	أداوم على توظيف خدمة البلوتوث" Bluetooth فى المجالات التعليمية.	٦٣	٦٣	١٢٦
٧	يصعب على الاستفادة من خدمة الواب(WAP)عبر جوالى.	٣٦	٧٢	٩٠
٨	أجد خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو (GPRS) قليلة الفائدة فى التعليم.	٩	٧٢	١٧١
٩	أشك فى امكانية توظيف خدمة الوسائط المتعددة MMSفى التعلم.	٦٣	٩٠	٩٩
١٠	يصعب على التواصل مع زميلاتى حول التكليفات الجماعية بخدمة MSN	٣٦	١٠٨	١٠٨
١١	يُتيح لى الجوال تدوين ملاحظات تعليمية كتابية Handwrittenأو صوتية	٣٦	١٨٠	٣٦



شكل (٦) مدى استخدام طالبات جامعة الدمام لخدمات التعلم بالجوال.

يُلاحظ من بيانات الجدول والشكل السابق أن معظم خدمات التعلم بالجوال جاء استخدامها على نحو "نادر" من طالبات جامعة الدمام أو غير متكرر كثير؛ ما يدل على أن الطالبات لم يستخدمّن خدمات التعلم بالجوال بالرغم من وعيهن بأهمية استخدامه، وقد احتلك خدمة ارسال الرسائل سواء الرسائل القصيرة أو الوتس أب للزميلات الأكثر استخدما بشكل ملحوظ بين طالبات جامعة الدمام، ويؤيد ذلك أن خدمة الرسائل النصية من أكثر الخدمات استخداما من قبل مستخدمي الهواتف المحمولة فقد قدرالتقرير الإجمالي لعام ٢٠٠٨ من Gartner عدد الرسائل النصية القصيرة التي أرسلت من الهواتف المحمولة حول العالم خلال العام الماضي ٢٠٠٨ ب٢.٥ بليون رسالة، وأن الزيادة في عدد رسائل إلSMS التي تم إرسالها خلال العام الماضي ٢٠٠٨ عن العام الذي سبقه ٢٠٠٧ تصل إلى ٣٢٪، وأن هذا العدد مرشح للوصول إلى ٣.٣ بليون رسالة خلال العام القادم ٢٠٠٩.وجاء في الترتيبالثاني خدمة البلوتوث رغم أن نسبة عدم استخدامها كان ضعف نسبة استخدامها من الطالبات، وفي نفس الترتيب خدمه رسائل الوسائط، ثم في المركز الثالث جاء استخدام معظم الخدمات كالمحاضرات والمناقشات والواجبات، والاعلانات، وخدمات المكتبة، وخدمات الواب والماسنجر، الملاحظات والتي كان استخدامها بصورة غير متكررة أكثر نسبيا من غيرها، وجاء استخدم خدمات الراديو في الترتيب الأخير سواء في الاستخدام المتكرر أو النادر .وبذلك تكون تمتالإجابة عن السؤال السادس كما نص عليه آنفا.

- **تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها** :

يتضح من نتائج تطبيق استبيان استخدام التعلم بالجوال على طالبات جامعة الدمام أنه رغم انتشار استخدام التعلم الجوال، نظرا لأنالجوالات وغيرها من الأجهزة المتنقلة والإنترنت أصبحت أدوات تربوية ضرورية، كما أصبحت تقنياتها سهلة الاستخدام بصورة فعالة ورخيصة ومتنقلة أكثروأن هناك انخفاض نسبي في استخدام التعلم بالجوالمن قبل الطالبات في المجالات التعليمية، رغم وعيهن بأهمية استخدامه، حيث يُستخدم التعلم النقال في أي وقت وفي أي مكان ولا يشترط مكان معين وهي ميزة كبيرة يوفرها التعلم بالجوال بحيث يمكن نشر مناهج إلكترونية عبر الانترنت، غير معتمدة على الإنترنت، وتدريب المعلمين والطلاب على كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة المستخدمة، وبحاجة أيضا إلى توفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمساعدين من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى، وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم. وربما يرجع السبب لوجود معوقات تحول دون استخدمه في الوقت الحالي خاصة مع حداثة تجربة جامعة الدمام التي لا تتعدى فصل دراسي واحد، ومع حداثة عهد كثير من الطالبات باستخدام الهواتف الذكية، في حين يُشير التوسع في اقتناء واستخدام الهواتف الذكية، والتوسع في التوعية المستمرة من إدارة الجامعة وتشجيع الطالبات على استخدام التعلم بالجوال، خاصة مع التطورات المتسارعة التي شهدتها أنظمة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالجامعة على وجه

الخصوص في الآونة الأخيرة؛ ما يُنبئ بإمكانية الاستفادة من التعلم بالجوال في السنوات المقبلة على مدى واسع خاصة مع اتجاهات الطالباتالموجبة نحوه. كمايوفر العديد من الفرص لتوسيع المشاركة في التعلم الجوال؛ خاصة وأن تكلفة الأدوات المتنقلة مثل الهواتف الجوالة والمساعدات الرقمية الشخصية قد أصبحت معقولة إلى حد كبير.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات (Attewell, 2004) و (Kuldeep, 2011) و(العنزي، ٢٠١٠) وكذلك دراسة الدهشان، يونس (٢٠١٠)، الشهراني، (٢٠١١)، ودراسة (Huang,2008) (Jairak, 2009) ، ودراسة (عبد الله، ٢٠١٠)، (Näykki,. 2007)(عفونة، ٢٠١٢)، .(Ally, 2005)ودراسة (Evans, 2008).

وتأتي نتائج الدراسة متمشية مع طبيعة كلية الآداب جامعة الدمام التي تختص بالطبيعة النظرية، بينما توصي الدراسة بإعادة التطبيق في كليات عملية كالعلوم والدراسات التطبيقية وهو ما سيكون امتدادا لهذه الدراسة بالمقارنة بين نتائج عدة كليات بدء من العام التالي، حيث يمثل هذا العام تنفيذ تجريبي للمشروع ونتائج مبشرة بنجاحه. على أن الجامعة بصدد التوسع في تطبيق المشروع على مقررات وكليات أكثر مع زيادة الطاقة الاستيعابية للشبكات اللاسلكية.

- **التوصيات والبحوث المقترحة** :

بالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية تم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات البحثية التالية:

- ضرورة تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية على تفعيل المقررات الدراسية من خلال التعلم بالجوال والتواصل مع الطالبات بصفة دورية.
- ضرورة تدريب العاملين في إعداد المقررات في صيغ قابلة لتقنيات الهواتف الذكية.
- ضرورة توفير البنية التحتية اللازمة للاستفادة من خدمات التعلم بالجوال خاصة مع التنامي في أعداد ونوعيات الهواتف الذكية ما يُسّهل الوصول والاستخدام إلى تلك الخدمات.
- التوسع في التوعية بأهمية استخدام التعلم بالجوال وفوائده التربوية للطلاب.
- إجراء دراسةحول مدى استخدام التعلم بالجوال لأعضاء الهيئة التعليمية وتوجهاتهم نحوه.
- إجراء دراسة مقارنة بين جدوى التعلم بالجوال والتعلم الإلكتروني التقليدي للطلاب.
- إجراء دراسة مقارنة بين مدى استخدام طلاب الدراسية الانتظام وطلاب التعلم عن بُعد التعلم بالجوال.
- إجراء دراسة لتقييم نواتج التعلم بالجوال على تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم.

- **مراجع الدراسة** :

١. الدهشان، جمال علي، ويونس، مجدى محمد. (٢٠١٠)،التعليم بالمحمول Mobile Learning صيغة جديدة للتعليم عن بعد، الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

٢. الشهراني، أحمد سلطان (٢٠١١) " تطور التعلم الإلكتروني "متاح على موقع http://alsultan5115.blogspot.com/2011/10/blog-post_08.html

٣. العنزي، هيفاء بنت علي (٢٠١٠). متطلبات تفعيل التعليم المتنقل "أكاديمية نبض العلم للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد نموذجا، متاح على موقع &task=show&http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news id=98

٤. سالم، أحمد محمد: (٢٠٠٦). التعلم الجوال Mobile Learning . . . رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية - ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة من ٢٥- ٢٦ يوليو.

٥. عبد الله، غادة: (٢٠١٠) القيمة التي يضفيها التعليم المتنقل على عمليتي التعلم والتعليم- متاح على http://www.elearning.edu.sa/forum/showthread.php?t=1157

٦. عرفات،هشام (٢٠١٠) " التعليم المتنقل Mobile learning، مجلة التعليم الإلكتروني، وحدة التعليم الالكتروني جامعة المنصورة.

٧. عفونة،سائدة (٢٠١٢)آفاق التعلم النقالMobile Learning". مجلة المعرفة الإلكترونية، جامعة القدس المفتوحة - مركز التعليم المفتوح، العدد الأول.

٨. غياث، محمد(٢٠٠٨) "الجامعة العربية المفتوحة تطلق - التعلُّم بواسطة الهاتف النقال." صحيفة الوسط البحرينية - العدد ٢٢٠٠ - الأحد ١٤ سبتمبر ٢٠٠٨م.

٩. منتديات طلاب الجامعة العربية المفتوحة:التعلم بواسطة الهاتف النقال تقنية جديدة تطلقها الجامعة العربيةالمفتوحة- متاح على:http://www.aoua.com/vb/showthread.php?p=1678297

١٠. وحدة التدريب والتنمية البشرية: (٢٠١٢). التعلم عبر الجوال- حقيبة تدريبية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.http://www.m-learning.org/

١١. ـــــــــ( ) التعليم النقال، متاح في http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=15003

١٢. ـــــــــ(٢٠٠٦): المؤتمر الأول عن موضوع التعليم عن طريق الجوال في العالم العربي في عمان الأردن في الفترة من ١٦- ٢١ أبريل ٢٠٠٦م .http://www.imcl-conference.org/welcome.htm

١٣. ـــــــــ (٢٠١٠)"تجربة الامارات في التعليم النقال- تجارب بعض الدول العربية ". متاح في:- http://www.elearning-arab-academy.com/mobile-learning/43-2010-11-06-06-39-52.html

١٤. ـــــــــــــ: (٢٠٠٨) جامعة سعودية توظف الهاتف المتنقل فيبرنامج «التعليم عن بعد»- جريدة الشرق الاوسط،عدد الثلاثاء ١٢ رجب ١٤٢٩ هـ ١٥ يوليو، العدد ١٠٨٢٢ متاح على: http://www.aawsat.com/details.asp? section=43&issuen =10822&article=478775&feature=

• **المراجع والمواقع الأجنبية** :

15. Ally, M. (2005). Using Learning Theories to Design Instruction for Mobile Learning Devices. Mobile Learning Anytime Everywhere (pp. 5-8), London, UK: Learning and Skills Development Agency.
16. Attewell, Jill (2004). Mobile technologies and learning A technology update and m-learning project summary. the Learning and Skills Development Agency. www.LSDA.org.uk
17. Armatas,Christine, Dale Holt, and Mary Rice, (2005). Balancing the possibilities for mobile technologies in higher education . Fidelity, Mobility: maintaining the momentum. PP 27- 35.
18. El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. (2010). Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. Educational Technology & Society, 13 (3), 12–21.
19. Evans, Chris (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education.**science direct**, Computers & Education,V. 50, Pp 491–498 , www.elsevier.com/locate/compedu
20. http://www.elearning-arab-academy.com/mobile-learning/827-2013-02-02-11-33-45.html
21. Huang, Y.-M., Huang, T.-C., & Hsieh, M.-Y. (2008). Using Annotation Services in a Ubiquitous Jigsaw Cooperative Learning. Educational Technology & Society, 11 (2), 3-15.
22. Jairak, Kallaya (2009). An Acceptance of Mobile Learning for Higher Education Students in Thailand. The Sixth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, 17-18 December 2009, Thailand.
23. Järvelä, S., Näykki, P., Laru, J., &Luokkanen., T. (2007). Structuring and Regulating Collaborative Learning in Higher Education. Educational Technology & Society, 10 (4), 71-79.
24. KESKİN & METCALF (2011) The Current Perspectives, Theories and Practices of Mobile Learning TOJET vol,10, Issue2
25. KuldeepNagi (2011). USING MOBILE DEVICES FOR EDUCATIONAL SERVICESA CASE STUDY OF STUDENT EXPECTATIONS, http://www.elearning.au.edu.

26. PAN Yu-mei& ZHANG Xue-jun (2010). Learning can happen Anytime and Anywhere: the Application of M-learning in Medical Education. IEEE Computer Society , 978-0-7695-3987-4/10 $26.00 © 2010 IEEE, DOI 10.1109/ETCS.2010.114, 508-511.
27. Sharples, M., Taylor, J., &Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. The Sage Handbook of E-learning Research, London: Sage.
28. UNESCO, 2012. Mobile Learning in South Africa: "Ai Shakespear, WSIS+10 Review Event, 25-27 February 2013 » Feature Stories
29. Walker, K. (2007). Introduction: Mapping the Landscape of Mobile Learning. In M. Sharples (Ed.), Big Issue in Mobile Learning: a Report of a New Workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative (pp. 5-6), UK: Learning Science and Research Institution: University of Nottingham.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى الطلاب "

إعـــداد :

د / جمال الدين إبراهيم محمود

أستاذ المناهـــج وطرق التدريس المساعـــد
بكلية التربية جامعـــــة السويس
كلية التربية بالدوادمى جامعة شقراء

د / أسمـاء زكـى محمـد صالـح

باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
عمادة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود
الرياض المملكة العربيـــة السعوديـــة

" برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى الطلاب "

د / جمال الدين إبراهيم محمود د / أسماء زكى محمد صالح

• **المستخلص** :

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج، والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية . ومن أجل ذلك قام الباحثان بإعداد برنامج قائم على تصميم واستخدام رسوم كاريكاتير معبرة عن مواقف تاريخية بعينها في المنهج لتدريس التاريخ ترتبط الأحداث التاريخية بالأحداث الجارية وتميزت بطابع الطرفة والفكاهة، وقد استعان الباحثان برسام متخصص في رسوم الكاريكاتير حيث قدما له الأفكار الخاصة بالرسوم وقام هو برسمها، كما قاما بإعداد أداتين موضوعيتين وهما اختبار في مهارات التفكير الناقد بمادة التاريخ، واختبار للمهارات الحياتية ذات الصلة بالقضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج، وقدما دليلا مرجعيا لمعلمي التاريخ لكيفية استخدام رسوم الكاريكاتير في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية ذات الصلة ببعض القضايا المعاصرة وفق خطوات منظمة لإستراتيجية مقترحة تتمثل في ثلاث خطوات رئيسة (ما قبل التدريس، أثناء التدريس، بعد التدريس) توضح دور كل من المعلم والمتعلم. وقد كشفت الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختباري التفكير الناقد والمهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج لصالح التطبيق البعدى، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختباري التفكير الناقد والمهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد ودرجاتهم في التطبيق البعدى لاختبار المهارات الحياتية" ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج، وبحساب حجم التأثير اتضح وجود حجم تأثير كبير للبرنامج يساوى (d = 0.8)، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلمي التاريخ بإدخال روح الدعابة أثناء تدريس الموضوعات التاريخية للقضاء على الملل والرتابة التي قد يشعر بها الطلاب أثناء التعلم، ودعت لاهتمام مؤلفي كتب التاريخ بدمج الرسوم الكاريكاتورية عند عرض الموضوعات وتقويمها حتى يخرج العرض عن الأسلوب التقليدي ويجعل الطلاب يقبلون على الكتاب المدرسي، وتقترح الدراسة إجراء مزيد من البحوث حول استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التاريخ وقياس أثرها على مهارات التفكير بأنواعه والتواصل والفهم التاريخي لدى التلاميذ بالمراحل الدراسية المختلفة .

program based on the cartoons in teaching high school history for the development of some of the life skills and critical thinking among students.

Dr. Gamal Eddin Ibrahim Mahmoud Dr. Asma Zaki Mohammed Salih

Abstract:

This study aimed at detecting the effectiveness of a program based on the use of cartoons in teaching history with some relevance to life skills issues involving curriculum and critical thinking among students.The researchers set up a program based on the design and use of cartoons reflect the positions of historical particularly the curriculum for the teaching of history linking historical events with current events and characterized the nature of anecdote and humor. The researchers were assisted by specialized cartoons painter who forward these ideas graphically, they also prepare substantive

tools and tested in critical thinking skills textured history, and a test of life skills relevant to contemporary issues included the curriculum , and forward a reference guide for history teachers how to use cartoons in the teaching of the history of the development of some critical thinking and life skills relevant to some contemporary issues in accordance with regular steps of the proposed strategy in three main steps (before teaching, during teaching, after teaching) to clarify the role of both the teacher and the learner.The study revealed that there is statistically a significant difference between the mean scores of experimental group in two applications pre and post to test critical thinking and life skills with a link issues included the curriculum for the benefit of the post, and the presence of a statistical significant difference between the mean scores of students of the experimental group and the control group in the post test of the critical thinking test and life skills with a link issues included the curriculum for the result experimental group students it also showed a correlation between the scores of students of the experimental group in the critical thinking post-test and the scores of the post-test of the life skills which shows a great effect (d = 0.8), so, the study recommends that teachers will be interesting history teachers when entering humorous while teaching historical topics to eliminate the boredom and monotony that may students feel during learning, and to pay attention incorporate cartoons to history books when viewing topics and rather than displaying the traditional method which makes students accept the textbook. The study suggests that expected further studies should focus on the effect of cartoons on teaching history and measuring their impact on the types of thinking skills, communication and historical understanding among students in various school levels.

- **مقدمة** :

تعتمد الدول علي نظمها التعليمية في إعداد القوي البشرية التي تساعدها علي التنمية الشاملة، لذلك تسعي دائما لتطويرها – أهدافا، ومنهاجا، وبيئة، ومصادر تعلم، وإعدادا للمعلم؛ ليتمكن الطالب من مواجهة التحديات الجديدة والتعامل مع البيئة المحيطة، وقضايا المجتمع ومشكلات الحياة بمهارة، وفاعلية. ولأن المتعلم في حاجة دائمة للتعامل والتفاعل مع الأفراد والجهات، والمؤسسات والمواقف فإنه في حاجة مستمرة للتكيف، وهو ما لا يتوافر له إلا من خلال امتلاكه لمهارات عقلية وحياتيه تجعله يتواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم، مثل القدرة على تحمل المسئولية، وسعة الصدر، واتخاذ القرارات السليمة، والتفاوض، والحوار، والقدرة علي تقبل الاختلافات، والتفكير الناقد، وهى مهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية، وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين. (عبدالرازق مختار محمود، ٢٠٠٨، ص ١).

وقد أكدت المعايير القومية للتعليم في مصر على أهمية تلك المهارات وضرورة أن تراعيها النظم التعليمية لتنمية حساسية المتعلم للمشكلات ، وتوعيته بأكبر قدر من الأفكار، والبدائل في ضوء معايير موضوعية ومن ثم

الوصول إلي الحل المناسب للمشكلات.(وزارة التربية والتعليم : ٢٠٠٣ ، ص ص ١٧٠- ١٩٣)

ولما كانت هناك العديد من القضايا المعاصرة الملحة التى تفرض نفسها على الساحة وتستلزم أن يلم بها الطالب كقضية الزيادة السكانية، والمواطنة، وحقوق الانسان، والقانون الدولى الإنسانى، .... وغيرها كان من الضرورى أن يوجه المعلم مزيد من العناية بالمهارات الحياتية ذات الصلة بتلك القضايا بالذات ، لان التعليم الجيد فى العصر الحالى هو ما يحدث تغيرا ايجابيا في سلوكيات المتعلمين سلوكيات لا تقاس في ضوء الاحتياجات المحلية أو الإقليمية فقط إنما تقاس في ضوء معايير المجتمع العالمي.

من هنا تأتى أهمية تسليح أبنائنا وبناتنا بالمهارات العقلية والحياتية وما يتعلق بها من سلوكيات سليمة في إطار القضايا والمفاهيم العالمية المعاصرة التي لا تخضع في مرجعياتها إلى ظروف إقليمية بقدر ما تناسب احتياجات المجتمع العالمي وما يداخله من تطورات. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥ . ص١)

فالتعليم المستند إلى تنمية المهارات الحياتية من أجل الوقاية من العنف وبناء السلام على سبيل المثال يشجع على تنمية المعارف، والمهارات، والتوجّهات، والقيم المطلوبة لإحداث تغيير سلوكي يمكن الأطفال والشباب والراشدين من منع وقوع النزاعات والعنف بشكليهما الواضح للعيان والخفيّ، والحل السلمي للنزاعات، وخلق الظروف المؤدية إلى إحلال السلام، سواء أكان ذلك في داخل الشخص نفسه أو بين الأشخاص، أو الجماعات ، أو على المستوى الوطني أو الدولي. (www.unicef.org 2008, p1)

ان تعلم المهارات الحياتية يجعل الطلاب يفكرون، ويحددون علاقات، ويحلون مشكلات، ويتنبأون بتوقعات، ويتعايشون مع بدائل، مما يساعدهم على تلبية متطلباتهم وحاجتهم اليومية (كوثر كوجك ص ٩٣، ١٩٩٦، نقلا عن محمد توفيق الخولى، ٢٠٠٦) ومواجهة الحياة والتفاعل معها بإيجابية، ومسايرة التطورات السياسية، والاجتماعية، والعلمية والتكنولوجية، وفهم أنفسهم بشكل أفضل والتواصل مع الآخرين والتفاوض معهم مما يعدهم لمواطنة فاعلة في المجتمع ويجعل من هذه المهارات حاجة ضرورية وملحة.

ونظراً لأهمية المهارات الحياتية فى حياة الطالب، تناولها بالدراسة العديد من الباحثين الذين أبرزوا أهميتها وضرورة اكتساب كل متعلم لها، وأثر استخدام أساليب وأنشطة مختلفة لتنميتها لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة مثل دراسة أمير إبراهيم أحمد القرشي (٢٠٠٦) ، ودراسة محمد توفيق أحمد سليم الخولى(٢٠٠٦) ودراسة ممدوح محمد عبد المجيد، ومحمد زيدان عبد الحميد (٢٠٠٨) ودراسة رشا السيد عبد الله (٢٠١٠).

كما يرى التربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هو هدف تربوي أصيل ذو صلة بالمهارات الحياتية يضعونه في مقدمة أولوياتهم بشكل عام

وكمهارة من المهارات الحياتية بشكل خاص إلا أن هذا الهدف غالباً ما نجده يصطدم بالواقع عند التطبيق ؛ لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية للتفكير، فمدارسنا نادرا ما تهيئ للطلاب فرصا كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، مع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي – وعلى رأسهم المعلمين- على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (معهد الإمام الشيرازي الدولي، ٢٠٠٨، ص ١ - www.siironline.org,p1)

وممارسة مهارات التفكير الناقد كأحد مهارات التفكير تساعد المتعلمين على مواجهة كل معوق يقف حجر عثرة أمام تبنيهم لآراء جديدة ونافعة، ويساعدهم على عدم التسليم السلبي بالقضايا العامة التي تقف أحيانا أمام صناعة النمو الشخصي والمجتمعي،

والحاجة إذن ماسه لضرورة تزويد الطالب بالمهارات التي تمكنه من أن يحلل المعلومات والمعارف والقضايا التي تصل إليه حتى يستطيع أن يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب. فالتفكير الناقد أمر ضروري لتحقيق المواطنة الصالحة في مجتمع حر، لهذا أهتم الكثير من الباحثين بدراسة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب مستخدمين فى ذلك مداخل واستراتيجيات وطرق وأساليب مختلفة في تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة وقد بينت تلك الدراسات أثر التفكير الناقد في تمكن الطالب من التحصيل الدراسي، وتحقيق النمو المتكامل لشخصيته، والقدرة على مواجه المشكلات الشخصية والمجتمعية، بفاعلية ونجاح، كدراسة نجفة الجزار، عباس راغب(٢٠٠٤) والتي استعانت بمدخل الحكم والأمثال الشعبية، ودراسة عبد القادر محمد(٢٠٠٦) التي اعتمدت على استراتيجية التعلم البنائي ، ودراسة كامل دسوقي (٢٠٠٦) التي استخدمت نموذج التعلم البنائي الاجتماعي ودراسة فايزة أحمد ، وصفاء محمد (٢٠٠٨) والتي تنوعت طرقها ما بين المناقشة وإبداء الرأي حول الأحداث المختلفة، والإلقاء وسرد الأحداث، والتعلم التعاوني والعصف الذهني، ولعب الأدوار، وإستراتيجية فكر- زاوج- شارك، ودراسة سحر محمود عبد الفتاح(٢٠٠٩) التى استخدمت التساؤل الذاتي .

ويعتبر طلاب المرحلة الثانوية من أكثر طلاب المراحل الدراسية حاجة إلى تنمية المهارات الحياتية ومهارات التفكير لأنهم وصلوا إلى مرحلة عمرية وعقلية تجعلهم يمارسون اختيارات ويصدرون أحكام ويلجأون إلى بدائل تمثل جوهر فهمهم ومشاركتهم بفاعلية في الواقع الإنساني، ويصاب الطلاب الذين يفتقرون لتلك المهارات بسطحية فكرية تكون بمثابة عقبة لهم لتحقيق هذا الأمر، وقد ارجع فهيم مصطفى (٢٠٠٢) فى أن السبب في هذه السطحية ربما يرجع إلى كونهم لم يتدربوا على التفكير الناقد، ولم يستخدموا قدراتهم على المناقشة والحوار والاستنباط والتحليل والنقد السليم. (فهيم مصطفى،٢٠٠٢ ، ص ٢٤٣)

ويمكننا أن نستنتج مدى الترابط بين تعلم مهارات التفكير وممارستها مع قدرة الطالب على اكتساب المهارات الحياتية وممارستها، وحاجة كل منهما للأخر فحتى يتمكن الطالب من اكتساب وممارسة المهارات الحياتية الضرورية للتعامل والتكيف مع الواقع الذي يعيشه نجدة في حاجة لمهارات التفكير كي تعينه على فهم وتحليل تلك المهارات، اللازمة للتعامل وحتى يتمكن من القيام بمهاراتٍ التفكير نجده في أمس الحاجة للمهارات الحياتية، فلو افترضنا وجود شخصاً في حاجة للتفكير في أحد المشكلات التي عرضت له ولتكن مشكلة زميل فإن هذا الشخص لابد أن تتوافر لديه من المقومات والمهارات الحياتية الضرورية كي يستطع أن يستمع له، ويحاوره، ويناقشه، ويتعاون معه حتى يتمكن من رسم، وتخطيط خطة مناسبة للتغلب على المشكلة التي تواجه هذا الزميل، وتحقيق نوع من أنواع الراحة والسعادة له. وبالتالي نجد أن العلاقة بين تنمية المهارات الحياتية ومهارات التفكير علاقة ترابطية فكل منهما في حاجة للأخر يدعمه ويقويه.

ورغم أن تنمية مهارات التفكير وفى مقدمتها مهارات التفكير الناقد من أولويات أهداف مادة التاريخ إلا أن تعليمها يبقى نظريا، وتظل مهارات التفكير من جوانب التعلم المهملة التي لا تحظى باهتمام مقصود، كما لا تلقى المهارات الحياتية العناية الكافية، على الرغم من أهميتها لدراسة تلك المادة التي تلقى الضوء على علاقة الماضي بالحاضر والمستقبل والتوصل لكشف النقاب عن مسببات التطورات والمتغيرات المحلية والعالمية، وتحديد أسبابها، ونتائجها، وكيفية التعامل معها. وهو أكد عليه " فكري ريان "من أن دراسة التاريخ تدرب الطالب علي القدرة علي التفكير، وتنظيم ،وربط ، وتفسير المعرفة، والقدرة علي التمييز بين الحقيقة والرأي ، وإعطاء كل منها وزنه المناسب عند اتخاذ القرارات(فكري حسن ريان : ١٩٩٥ ،ص ص ١٢٦ - ١٢٧)، وهو ما يتفق معه فيه جمال الدين إبراهيم من أن دراسة التاريخ علاج لكل قصور، أو انحراف من خلال اكتساب الخلق الطيب ، وتعلم السياسة ، واكتساب القدرة علي التصور ، والتخيل، والمساهمة في إعداد المواطن الصالح الذي يستطيع المشاركة بصورة إيجابية في تطوير من حوله عندما يدرك ، ويفهم أبعاد الإطار الذي يعيش فيه، والقوي، والعوامل التي تؤثر فيه . (جمال الدين إبراهيم : ٢٠٠٤ ، ص ص ١٩٨ - ٢٢٥)

ويشير الواقع إلى إعتماد معلمى التاريخ فى تدريسه على الجانب السردي متناسين الاستفادة من الإشكال البصرية في التدريس كاستخدام الصور والرسوم، التي تثير إنتباه الطالب وتفتح شهيته للتفكير فغالبية المعلمون يقدمون دروسهم بواسطة الألفاظ، وتم تدريبهم لممارسة التعليم اللفظي. ويقضى التلاميذ معظم الوقت في تعلم اللغة اللفظية، ويتخرجون من المدارس معتمدين على اللغة اللفظية، الأمر الذي أدى إلى تفشى نوع من الأمية البصرية في المجتمع المدرسي، وسيادة روح الجمود والملل بين الدارسين.

لذا أصبح من الضروري أن يبحث معلموه عن المداخل والاستراتيجيات والطرق التي تمكنهم من تقديم نظرة كليه عن الأوضاع ، والقضايا المحلية، والإقليمية ،والعالمية ذات الصلة بما يتم تدريسه لطلابهم حتى تتكون لديهم رؤية شاملة ،وموضوعية عما يحدث حولهم من أحداث ويتمكنون من إبداء الرأي واتخاذ القرارات، وألا يقتصر هذا على مستوى الفكر فقط بل تنطلق تلك الرؤية لتصبح مجالا سلوكيا يمارسه المتعلمون بفهم وطبيعية داخل وخارج بيئتهم التي يعيشون بها، ويتطلب هذا الأمر منا مراجعة إستراتيجيات التدريس الموجودة، وإجراء نظرة حيوية نشطة للمداخل والطرق لضمان الإفادة منها وتوظيفها بفاعلية؛ لنمكن المتعلمين من أن يكونون نشطاء مشاركين في تعلمهم الخاص بهم.

وقد أكد " إبراهيم أحمد بهلول " علي إمكانية الاستفادة من الرسوم والأشكال في التدريس، (إبراهيم أحمد بهلول :٢٠٠٤ ،ص ١٩٢) خاصة مع ظهور رسوم الكاريكاتير على السطح التربوي كأداة تدريس مذهلة. Khuan Wai Bing & Chua Hong Tam, 2003, p 1,13 أثبتت فاعليتها في التدريس وتحقيقها لتأثير وفاعلية في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة، والتفسير والتفكير الاستدلالي ،التحصيل، والفهم، والتفسير، والاتجاه نحو المادة، ومعالجة المفاهيم الخاطئة، والدافعية، ومهارات التفكير العليا، والكتابة الناقدة، والإبداعية، وهو ما أثبتته دراسة كل من أمير إبراهيم القرشي (٢٠٠١) ، شيرين على جاد أحمد (٢٠٠٣)، أودرى رول (٢٠٠٥) Audrey C.Rule, 2005، فيليز كابابينر (٢٠٠٧) (Filiz Kabapinar, (2007 ، أبو الدهب البدري (٢٠٠٨)، دراسة نهلة محمد فاروق (٢٠١١) كما وجدا أن الكاريكاتير يلعب دورا كبيرا في تنمية الوظائف العقلية العليا لدى القارئ. وهو ما يمكن الاستفادة منه.

ومن هنا تبرز إمكانية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس التاريخ بغرض تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وإكسابهم بعض المهارات الحياتية الضرورية ذات الصلة بالقضايا المعاصرة المتضمنة في المقرر، وهو ما ستحاول الدراسة الكشف عنه من خلال الدراسة الحالية.

- **الإحساس بالمشكلة** :

تمثلت مصادر الإحساس بمشكلة البحث من خلال :

- خبرة الباحثان في مجال البحث التربوي والتدريس حيث لاحظا وجود قصور في أساليب تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية؛ حيث يستخدم المعلمون طرق تدريس تقليدية لا تساعد علي ربط الطالب بالبيئة المحيطة، أو تجعله يستخدم مهارات التفكير العليا .
- مقابلة الباحثان مع العديد من طلاب المرحلة الثانوية ،حيث أجمعوا على أن أسلوب التدريس الذي يتبعه معلميهم يشعرهم بالملل والضيق ؛حتى أصبح التاريخ يوصف فيما بينهم بأنه مادة للحفظ لا للتفكير، تتسم بالجفاف .

- توصيات العديد من الدراسات السابقة في مجال الدراسات الاجتماعية كدراسة " جمال الدين إبراهيم محمود (٢٠٠٨، ص ٤٦١)، على كمال على معبد، وأحمد زارع أحمد زارع (٢٠٠٨، ص٣٨٧)، جبر محمد الكولى(٢٠٠٨، ص ٢٩٤)، هناء أحمد محمد (٢٠٠٨ ، ص ٢٣٧)، (عايدة أبو غريب، ٢٠٠٨ ، ص ٣٧)، محمود جابر ، ٢٠٠٨، ص ٨٨٦- ٨٨٧)، (عباس راغب علام، ٢٠٠٨، ٦٢٢)، (سهام حنفي، ٢٠٠٨، ص٤٩١) ودراسة سحر عبد الفتاح (٢٠٠٩.) بالآتي :
  - ✓ ضرورة الاهتمام بالمداخل التدريسية المتنوعة التي تثير اهتمام التلاميذ، وتنمى دافعيتهم نحو المادة، واستخدام مداخل تسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم .
  - ✓ عدم التسليم بالتحصيل الدراسي كمعيار وحيد لإعداد المتعلم كمواطن صالح، إنما يتعدى ذلك إلى توظيف المعرفة والتدريب عليها ، كمهارات التفكير الناقد ، واتخاذ القرار، والعمل الجماعي، وإدارة الحوار حول حاضر المجتمع ومستقبله.
  - ✓ تشجيع المعلمين على ربط المناهج بالقضايا العالمية خاصة ما يتعلق بالمشكلات والقضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبناء أنشطة صفية ولا صفية تربط المتعلم بواقعه الحياتي ومناقشتها، واتخاذ قرارات بشأنها .
- أشارت معايير المنهج ونواتجه الذي أعدته " وزارة التربية والتعليم " في٢٠٠٣ بالمجلد الاول (ص ص ١٧٢- ٢٠٥)، والمجلد الثانى (، ٢٥٨- ٢٦٠) إلى ضرورة أن يطبق المتعلم مفاهيم ومهارات الدراسات الاجتماعية بصورة وظيفية في الحياة اليومية، ويمارس قيم الديمقراطية، ويكتسب المهارات الاجتماعية، وأن يتمتع باتساع أفق ومرونة في الفكر والرأي والسلوك. وأن ترتبط موضوعات المحتوى بالحياة اليومية كلما أمكن، وتوظف المفاهيم والمهارات والقيم لخدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم، وتنمية مهارات التعلم طوال الحياة. وإلى ضرورة تسليح طالب المرحلة الثانوية وتنمية قدراته ومهاراته على تقص المادة التاريخية من خلال سياقها التي صنعت الأحداث في إطارها، وأن يستنتج الأسباب الحقيقية للمشكلات التاريخية ، ويربطها بالمشكلات المعاصرة، ويقارن بين القيم التي تميز مجتمعة والمجتمعات الأخرى، ويقترح حلولا نابعة من دراسة قضايا تاريخية مختلفة، ويقيم نتائج القرار الذي اتخذه بشأن القضية محل الدراسة .

ومن هنا تظهر الحاجة إلى الدراسة الحالية التي تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية المتعلقة ببعض القضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج ،ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من خلال استخدام الرسوم الكاريكاتورية. ويشير الباحثان إلى أنه في حدود ما أطلعوا عليه من دراسات أجريت في مجال إستخدام الكاريكاتير في التدريس عدم وجود رسوم كاريكاتورية مصممة خصيصا عن طريق رسام كاريكاتير متخصص لتدريس الموضوعات التاريخية ؛ وذلك لتنمية بعض المهارات الحياتية المتعلقة ببعض بالقضايا

المعاصرة، ومهارات التفكير الناقد. وهو ما جعل الباحثان يسعيان للكشف عن فاعلية تلك الرسوم في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة لجعله مادة حية مشوقة مثيرة للتفكير. ومن هنا انطلقت مشكلة البحث .

- **تحديد المشكلة** :

تم تحديد مشكلة البحث في قصور وتدنى مستوى طالبات المرحلة الثانوية العامة في التفكير الناقد، والمهارات الحياتية، ووجود قصور في استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مادة التاريخ لطلاب المرحة الثانوية لمساعدة الطلاب على تنمية تلك المهارات، وعلى الرغم من اهتمام العديد من الدراسات التى أجريت في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية بتنمية مهارات التفكير الناقد، والمهارات الحياتية بصفة عامة لدى الطلاب من خلال استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة ؛فإنها لم تحاول التعرض لفاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تنميتها وخاصة المهارات ذات الارتباط بالقضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنة من خلال منهج التاريخ المقرر على طالبات المرحلة الثانوية لهذا يتصدى البحث الحالي للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيرية لتدريس التاريخ للمرحلة الثانوية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى الطلاب ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما صورة دروس برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيريه مصمم لتدريس التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية ؟
- ما أثر استخدام برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيريه مصمم لتدريس التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية فى تنمية بعض المهارات الحياتية المتعلقة ببعض القضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج ؟
- ما أثر استخدام برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيريه مصمم لتدريس التاريخ لطلاب المرحلة الثانوية فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد ؟
- ما العلاقة بين اكتساب الطلاب مهارات التفكير الناقد (ككل)، واكتسابهم المهارات الحياتية المتعلقة ببعض القضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج (ككل) ؟

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن أثر برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيريه مصمم لتدريس التاريخ فى تنمية بعض المهارات الحياتية المتعلقة ببعض القضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الكشف عن أثر برنامج قائم على الرسوم الكاريكاتيريه مصمم لتدريس التاريخ فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **حدود البحث** :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من طالبات الثانوية العامة الدارسات لمادة التاريخ بمدرسة أسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات (تجريبية) ، ومدرسة العاشر من رمضان الثانوية بنات (مجموعة ضابطة) بمحافظة السويس .
- موضوعات الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث فى الأتى:

- يمثل البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادى بتجريب مداخل واستراتيجيات تدريس حديثة تنمى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتزيد من مشاركتهم فى قضايا العالم المحيط بهم ووعيهم بها.
- تقديم أداتين موضوعيتين وهما إختبار فى مهارات التفكير الناقد بمادة التاريخ، وإختبار للمهارات الحياتية ذات الصلة بالقضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج يمكن أن يستفيد بهما معلمو التاريخ بمرحلة التعليم الثانوي.
- يقدم البحث نماذج إسترشادية لمعلمي التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد ،والمهارات الحياتية ذات الصلة ببعض القضايا المعاصرة باستخدام الرسوم الكاريكاتورية يمكن للمعلمين الاستفادة منها .
- يلفت نظر واضعي مناهج التاريخ والقائمين على تطويرها بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد ،والمهارات الحياتية ذات الصلة بالقضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج الدراسي والاستفادة من الرسوم الكاريكاتيرية فى تحقيق ذلك .
- مساعدة مخططي المناهج وواضعي برامج تدريب المعلمين بتقديم وحدات دراسية من منهج التاريخ مخططة باستخدام الرسوم الكاريكاتورية يمكن تدريب المعلم على استخدامها.

وجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة :

- يعد هذا البحث استكمالا للأبحاث التي أجريت فى مجال استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في التدريس.
- سعى البحث لإعداد وتصميم رسوم كاريكاتيرية على يد متخصص في مجال رسم الكاريكاتير(*) من أجل متغيرات البحث ،وهو ما إختلف عن الأبحاث السابقة التي إكتفت بتجميع الرسوم من الصحف، والمجلات المعروفة ؛حيث رأى الباحثان أن الأفكار الموجود بالرسوم الجاهزة والمنشورة بتلك الصحف غير كافية لتحقيق هدف البحث الذي يسعى إليه الباحثان ، ولا تمكنهم من تنمية المهارات التي يسعون إلى تنميتها .
- سعى البحث فى استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ ؛لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد، والمهارات الحياتية ذات الارتباط القضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

* أ / محمد عطية رسام الكاريكاتير بجريدة المسائية المصرية .

- **فروض البحث** :

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى في إختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى في إختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى في إختبار المهارات الحياتية ذات الصلة ببعض القضايا المتضمنة بالمنهج لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى في إختبار المهارات الحياتية ذات الصلة ببعض القضايا المتضمنة بالمنهج لصالح التطبيق البعدى.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين إكتساب طلاب المجموعة التجريبية التفكير الناقد والمهارات الحياتية المتعلقة ببعض القضايا المتضمنة بالمنهج .

- **منهج البحث** :

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية :

- المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري، للوقوف على أهمية الكاريكاتير وكيفية استخدامه في التدريس، ومحددات ذلك مع إستعراض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.
- المنهج التجريبي في الكشف عن أثر تدريس البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية .

- **مصطلحات البحث** :

- **الرسوم الكاريكاتيرية** (caricature) :

رسم يمكن أن يكون في شكل صورة واحدة أو سلسلة من الصور كما في الرسوم الهزلية (comic strip) له تعليق أو بدون كالتي تطبع في المجلات والجرائد. Khuan Wai Bing & Chua Hong Tam, 2003, p 1 . كما يعرف بأنه رسم خطى للتعبير عن المواقف الاجتماعية والسياسية والاتجاهات وهو يهدف بشكل ترفيهي ساخر للتعليق على هذهِ الأحداث ، ويتميز هذا الرسم بحب الصغار والكبار له ،ويتصل الكاريكاتير غالبا بأشخاص حقيقيين، ومواقف ومشكلات حياتية، يراعى عند استخدامه في المواقف التعليمية خبرة المتعلمين ومستواهم التعليمي .(أمل سويدان، منى الجزار، ٢٠٠٧، ص ١١٢)

ويعرف إجرائياً فى هذا البحث بأنه رسم مرئي يعبر عن حدث أو موقف تاريخي . قد يكون ساخرا . له تعليق أو بدون بهدف فحص الطلاب للحدث أو الموقف التاريخي، واستنتاج ما يجسده من مواقف ومفاهيم وإظهار أرائهم فيها وربطها بواقعهم الحياتي وإصدار قرارات بشأنها .

• **التفكير الناقد** (critical thinking):

هو عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وتقييم الأدلة والبراهين ، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار محدد، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح للقضايا . (فهيم مصطفى،٢٠٠٢ ، ص ٢٤١) كما يعرف بأنه عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة (قد تكون هذه الفكرة: حقائق، اعتقاد، حجة، ادعاء، قضية، إجراء، نتيجة، خبر، رواية) أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادا على معايير أو قيم معينة . (حسن حسين زيتون،٢٠٠٣ ، ص ٤٥) .

ويعرف إجرائياً فى هذا البحث بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على تقصى الدقة في ملاحظة الوقائع المتصلة (بموقف – مشكلة - فكرة) وجمع الأدلة والشواهد، ومناقشتها وتقييمها بشكل موضوعي للوصول إلي استنتاجات سليمة، ومن ثم إصدار حكم / قرار بشأن قبولها أو رفضها اعتمادا على معايير أو قيم محددة متفق عليها مسبقا. وينطوي على مجموعة من المهارات هي الاستنتاج، والاستنباط، معرفة المسلمات أو الافتراضات، التفسير، وتقويم الحجج، ويقاس بعلامة الطالب على اختبار فى مادة التاريخ بشكل عام .

• **المهارات الحياتية** (life skills):

أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياءٍ ومعدات وأشخاص ومؤسسات وتحتاج هذه التفاعلات من الفرد أن يكون متمكنا من مهارات أساسية (أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد ، ٢٠٠١ ، ص ٢١٥) كما تعرف بأنها مجموعة من المهارات الايجابية التي يقوم بها التلميذ في الحياة اليومية والتي تساعده على تحمل المسئولية والتعامل بفاعلية مع مطالب حياته وكذلك إعداده للحياة كمواطن قادر على ممارسة حياته والتعامل مع مواقف الحياة اليومية المختلفة. (محمد توفيق أحمد سليم الخولى، ٢٠٠٦ ، ص٩) .

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات الإيجابية . ذات الارتباط ببعض القضايا المتضمنة بالمنهج . التي يحتاجها الطالب ويمارسها في حياته اليومية ليتمكن من الربط بين المنهج الدراسي والمواقف الحياتية المرتبطة به وذلك لتوسيع مداركه، وزيادة ارتباطه بالبيئة وتكيفه مع متطلبات الحياة ونجاحه كمواطن صالح بالمجتمع، ويقاس بعلامة الطالب على اختبار مواقف للمهارات الحياتية .

• **الإطار النظري** :

أصبح التكامل والشراكة بين مجالات الحياة المختلفة من ضروريات عالمنا المعاصر، فكل مجال فى حاجة للأخر، ولأن التربية من المجالات التى يعول عليها فى التنمية البشرية للمجتمع سعى متخصصيها للبحث عن كل ما يمكنه أن

يفيدها من المجالات الأخرى فى تأدية مهمتها وتحقيق اهدافها، فنجدهم اولوا إهتماما بمجال الفن حيث إستخدموا العروض الفنية والرسوم بجميع أنواعها في التدريس كنوع من أنواع التطبيق لمفهوم الشراكة بين العلم والفن واستفادوا من الرسوم التخطيطية كالكتب والرسوم الكوميدية والهزلية والكاريكاتير (Richard A. Shade, 1996,p28) .

وقد حظي الكاريكاتير كأحد أنواع الرسوم التخطيطية باهتمام خاص كوسائل تعليمية على الرغم من أن البعض نظر إليه باعتباره وسيلة للتسلية، وأن إستخدامه كأداة تربوية هو عمل طائش، إلا أن التربويون نظروا إليه مؤكدين أن وجوده في ثقافة المجتمع يبرر إستخدامه في التدرس ، وهو ما أشار إليه جيلبرت هيت (gilbert highet , 1950) من أن الغرض الحقيقي من الدعابة أثناء التدريس هو الربط بين التلاميذ والمعلم على أن يتم هذا الربط عن طريق الاستمتاع. (Lenn Millbower , 2002,p3)

والرسوم الكاريكاتيرية متاحة يومياً وبسهولة في كل الجرائد والمجلات المطبوعة، والكتب، وهى رسوم تلقى الضوء على نقطة معينة وتحطم فتور النص كما أنها متاحة على شبكة الانترنت (zoraini,2002; Marisa, 2003) وهى كأحد الرسوم غالبا ما يصاحبها تعليق. (Khuan Wai Bing & Chua Hong Tam, 2003, p2) .

- **ما هي الرسوم الكاريكاتورية ؟ وما الفرق بينها وبين الرسوم الهزلية ؟**

يعد الكاريكاتير هو أكثر أشكال الكارتون متعة، ويشار إليه على أنه إستخدام المبالغة والرمزية، وغيرها من الاساليب فى الرسم لمساعدة الفرد فى التعرف على شخص او موضوع، أو تقديم رسالة أو رؤية ما تهتم بالأشخاص والأحداث، والمواقف (Heitzman,1974) وغالبا ما يعبر عن رأ، .ويوصل الكاريكاتير الرسالة بسرعة، وأحيانا بمكر، وأحيانا بتهور، ولكنه عامة يوصل الهدف للكثير من الأشخاص(Heitzman, William Ray, p3)، وللكاريكاتير إسهام قيم فى الحياة كأداة للدعابة أو الهجاء السياسي (political satire) لموضوع له إهتمام عام، وقد ينظر له على أنه أسلوب لتصوير مناقشة أو جدال بين بعض الشخصيات.

وعلى المستوى المدرسى يكون المتعلمين مدعوون لتأمل الآراء المعبر عنها بالرسم والتفكير فيها، ويتيح هذا الأسلوب دعوة للمناقشة المباشرة على مستوى المجموعة أو الفصل كله، وغالبا ما يظهر المتعلمون حماس للاشتراك في تلك المناقشات، ويكونوا تواقين لإجراء تحقيقات لاستكشاف أفكار بديلة (Keogh, Brenda & Naylor,stuart,2000,p2) والفرق الواضح بين الرسوم الهزلية والرسوم الكاريكاتورية هو أن الأولى تتكون من مجموعة من المقاطع المتسلسلة كأن تحكي عن ظاهرة علمية (لها بداية ونهاية، بينما الرسوم الكاريكاتورية تكون غير متسلسلة، أي تتكون من مقطع واحد أو مقطعين فقط

http://www.almdares.net

وقد أشار كل من هنتر ورفاقة (hunter , moore and sewell, 1991) في دراسة قاما بها في عام (1991)إلى أن القراءة الفردية للكاريكاتير تحتاج من الفرد استحضار مقدار كبير من المعرفة البصرية وغيرها ؛ليكون قادراً على تفسير الرسم الكاريكاتيري وإتمام عملية التفسير بفاعلية ،وقد أكد كل من جونستون وناكيه (johnstone&nakhieh, 1987)

أن الطلاب حتى الموهوبين منهم يحتاجوا لدرجة محددة من الخلفية عن الموضوع فأشكال مثل الفيل، الحمار، الحمامة، علامة الدولار، تمثال الحرية، وغيرها هى رموز مألوفة للطلاب يستخدمها رسامى الكاريكاتير كأشكال رمزية مختزلة ويمكن للمعلمين البدء بالمعروف لهم منها ثم اضافة رسوم جديدة مثل الخنزير، القرش، النسر، ومناقشة الطلاب فيما ترمز اليه كل منها ليبنى معرفة الطالب فى هذه المنطقة، وإجراء مثل هذه المناقشات يؤدى إلى تحسن دال فى مهارات التفكير الناقد لدى الطالب وتنمية قدرته على تفسير الكاريكاتير (stenin brink, 1988)وبالتالى يستطيع ممارسة مهارات التحويل فى مواقف جديدة، بالإضافة إلى إعطاء المعلم الفرصة لتقييم الأداء(holab&bennett,1988)، ونستخلص من ذلك أن الكاريكاتير يسهم فى تنمية العديد من مهارات الطالب بينما يساعد على فاعلية المعلم (Heitzman, William Ray, p7-8).

- **أهمية الكاريكاتير فى التدريس** :

ويتفق كل من كوهن وشوا Khuan Wai Bing & Chua Hong (Keogh, Brenda; Naylor, Stuart ,2000 , (Tam, 2003,p5-9) (p2 أنه يمكن استخدام الكاريكاتير فرديا أو فى أزواج أو فى مجموعات صغيرة أو حتى فى محاضرة كبيرة، فالرسوم الكاريكاتيرية وسيط رائع فى التدريس والتدريب لأنها :

- أداة مرئية للتعلم (visual tool for learning) : للرسوم الكاريكاتيرية تأثير مرئى مباشر يصل للجميع بصرف النظر عن العمر والخلفية المعرفية، فهذا الخليط من الكلمات والصور ،يمثل أداة جاذبة للانتباه، ويكسر رتابة النص بالكتب ؛مما يعزز الفهم، والدافعية تجاه التعلم .
- روح الدعابة (Humour) : يرى التعلم غالبا هذه الأيام كنشاط جاد، ومجهد لذا فإن وجود ضحكة غامرة فى الشكل المرسوم أو المنطوق يعزز التعلم الايجابى والبيئة الصحية، ويعترف تامبلين (Tamblun, 2003) أن الدعابة تساعد الناس على التعلم بشكل أفضل، كما تنمى العلاقة بين المعلم والطلاب .
- النمو المعرفى (cognitive Development): تمكن الطلاب من تنقية تعلمهم وفهمهم عند التفاعل مع الرسم الكاريكاتيرى، كما أنها بديل جيد للمفاهيم.فالمعلم عندما يستخدم الدعابة فإنه يشرك الطلاب بشكل تفاعلى ونشط للعقول بغرض التفكير والتعلم، كما يمكنه من الحصول على تغذية راجعة من طلابه فيما يتعلق بمدى ونوعية التعلم.

- استنباط الأفكار Idea Elicitation: يرى كيه ونايلور (Keogh& Naylor,1996) أن الكاريكاتير يقود إلى عدد من التغيرات أثناء التدريس كالتغيير من الجمل السالبة للموجبة، ومن الجمل للأسئلة ومن البدائل المفردة للبدائل المتعددة، وينظر إليه على أنه نقطة بداية لإثارة المناقشة واستنباط الأفكار من المتعلمين، كأن تقدم رسوم للطلاب ويتم دعوتهم للتفكير فيها من خلال اسئلة ذات ارتباط بالموضوع يعبروا خلالها عن أفكارهم، ومشاعرهم، وأرائهم بالموقف المرسوم مثل السؤال عن حقائق مثل(ما الذى تراه ؟) وأراء مثل (ماذا تنقد بالرسم؟)، ومشاعر مثل (بماذا تشعر) مما يشجعهم على المناقشة المفتوحة، وعرض ومشاركة افكارهم وأرائهم. ويمكن ان يبدأ العرض بقول عندما أنظر لهذا الرسم أرى... (حقائق) ويجب أن يذكر أحد الحقائق الموجودة بالرسم، وعندئذ ينتقلون إلى عندما أنظر لهذا الرسم أعتقد.....، و اخيرا عندما انظر لهذا الرسم أشعر .....
- تعزيز الاستكشاف Promotes Investigation : يميل المعلمون إلى طرق التدريس التي تقدم فرصة لاستثارة المناقشات، وعلى الرغم من تردد البعض في المشاركة فى مناقشة أو استكشافٍ الأفكار فإن إحرازهم تقدم فى المناقشة ؛لأجل الاستكشاف سيكون متوقعا. ويظهر الكاريكاتير كمنشط يقود لتعديل افكار المتعلمين ونموها، وهذه العمليات بشكل خاص تؤدى لتعزيز النمو المعرفى، وتعزز التغير المفاهيمى، ومتابعة الاستكشاف، وتقدم فرص إضافية للتأكيد على الأفكار العلمية .
- مصدر محايد Neutral Resource : يظهر كمصدر محايد عندما يكون الطلاب قادرين على الاجابة، والضحك على التفسيرات المحتملة والاستجابة للمبالغات بدون إحداث أذى .ويمكن أن تمد الدعابات وجهات نظر الفرد بأمثلة ومعتقدات مختلفة وتزيد من فهمة .ونظرا لأهمية الانفتاح على التفسيرات المختلفة وقبول وجهات النظر البديلة بحيادية (Doring, 2002)فإنه من الضرورى أن يعطى الأفراد الفرصة لاستكشاف ومراجعة الاتجاهات والسلوكيات الموجود فيما وراء الاهتمامات المحدودة والضيقة للفرد حتى نفهم ما لدى الأخرين، ونفكر فى وسائل التحسين دون تحيز .
- الدافعية والمشاركة Motivation and Involvement : يعزز إستخدام الكاريكاتير مستوى عالى من المشاركة بين المتعلمين، الذين يترددون فى المشاركة فى المناقشة حيث يبدون مشاركين نشطين، وغالبا ذو دافعية عالية؛ فاستخدام الكاريكاتير يشجع الطلاب الذين لا يتحدثون كثيرا على توضيح أفكارهم بشكل أكثر سرعة،وقد لاحظ وولناو (Woolnough,1994) أن الطلاب الذين يتم حث دافعيتهم ،ويعطوا الحرية والفرصة يجدون طرق للتعلم ،وإذا لم يجدوها فلن يشعروا بالضيق، حيث يصبح الكاريكاتير مدخل للنشاط العلمى (Keogh, Brenda; Naylor,Stuart,2000, p3).

وتضيف كل من بريندا كيه، وستيوارت نايلور (2000) إلى أن الطلاب الذين شاركوا فى دراسة موضوعات باستخدام الرسوم الكاريكاتورية زاد اقبالهم على المشاركة فى أنشطة الدرس وتبادل الأفكار.

- **كيف يستخدم الكاريكاتير فى التدريس ؟**

يشير كل من كوان، وشوا (2003)، كيه، ونايلور (2000) (Khuan (2000) Wai Bing & Chua Hong Tam, 2003,p9 -12) , (Keogh, Brenda; Naylor, Stuart ,2000 , p3) إلى إمكانية استخدام رسوم الكاريكاتير مع الأباء، ومعلمى وطلاب المدارس الابتدائية والثانوية، والطلاب الجامعيين وطلاب ما بعد التخرج، والعاديين منهم، وذوى الاحتياجات الخاصة، وقد ذكر المعلمون الذين استخدموها فى التدريس إلى قلة مشكلات إدارة الصف التى يعانون منها عند استخدامها ، فعلى الرغم من حاجة بعض الرسوم للتعديل ، والتكييف إلا أنه يمكن إستخدامها بسهولة وفاعلية، على أن يتم ذلك إما برسمها على السبورة أو شفها ورقيا .

وليتمكن المعلم من إستخدام تلك الرسوم عليه أن يفكر فى الأفكار الرئيسية التى يجمع لها الكاريكاتير؛ فإختياره يجب أن يأتى بعد وضع أهداف التعلم، وعلى أن تكون مناسبة وذات صلة تتصف بروح الدعابة دون أن نتحول عن هدف موقف التدريس.

ويجب على المعلم ان يحرص على تجريب استخدامه مرة على الأقل قبل إستخدامه لتقييم ما إذا كان سيسهم في العمل بطريقة ونتائج متوقعة، وتحديد مدى فاعليته، وإذا لم يحدث التأثير المرغوب عندئذ قد يحتاج إلى تركه أو تعديله، وتوجد مصادر متعددة يمكن الحصول منها على الكاريكاتير، وإذا وعى الطلاب أن المعلم مهتم باستخدام مدخل الكاريكاتير كإستراتيجية تدريس غالبا يقدمون المساعدات لتحديد موقع أمثلة ذات صلة بالفكرة الرئيسية وفى العديد من الحالات يرسمون أمثلتهم لتوضيح نقطة ما . وليتمكن المعلم من استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى التدريس عليه :

- الاختيار والتخزين(selection& storage): يعتبر الجهد المنظم في اختيار وجمع الرسوم الكاريكاتورية أمرا هاما، فالمعلم الذي لا يلتفت لجمع نوعية معينة منها فى وقتها المناسب ربما يتسبب في فقدها للأبد، وعندما يتم جمعها عليه أن يخزنها بشكل واعي.
- إعادة الترتيب أو التنظيم(rearrangement): للرسوم الكاريكاتيرية في الصحف العديد من الأشكال يتم عرضها في مساحات صغيرة، ولأغراض التدريس يجب تكبيرها حتى يستطيع المتعلمون قراءة الحوار بشكل مريح، ومن الجيد إعادة تنظيمها، وترتيبها لأن إهمال ذلك قد يمنع فهم الرسوم لو قدمت بالضبط بالطريقة التي عرضت بها في الصحف، ويعتمد إعادة الترتيب على إبداعية وأولويات المعلم، ويمكن عرض تلك الرسوم من خلال الأوفر هيد بروجيكتور ،أو برامج العرض بواسطة الكمبيوتر .
- العرض (presentation) : يلعب الاعتناءٍ باختيار الرسوم الكاريكاتيرية، والاستخدام المناسب للرسوم ذات الصلة دورا هاما فى تقديم عنصر الدعابة فى الموقف التدريسى (Doring,2002) وتتوفر استراتيجيات عرض

مختلفة يمكن أن تحافظ على تدفق لغة الإدراك والفهم، وفى نفس الوقت تعزيز النقاط المطلوبة. ويؤكد دورنج (Doring,2002) أن توصيل الرسالة من خلال الرسوم هو مهارة حقيقة، فبعض الطلاب قد لا ينتبهون للمقصود من الدعابة أو الرسالة بسبب اللغة البليغة المستخدمة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال طلبهم للشرح الإضافي لجوهر الرسالة ،أو نقاط بالرسم ذاته، كما يمكن أن يحدث إيذاء نتيجة للفهم الخاطىء للدعابة كمصدر للسخرية والتهكم ،أو تكون ذات طبيعة عنصرية أو جنسية، كما أن حجم الخط المستخدم قد يسبب بعض الحيرة لدى الطلاب وجعلهم غير قادرين على تقدير التأثير الكامل للرسوم، كما أن مقدمة الرسوم تحتاج أيضا أن تكون في حينها ومناسبة لتدريس الموقف، ولو تطلب موقف تدريسى بشكل خاص نوع من الوقار أو التقديس فإن استعمال الرسوم مع النكتة ربما يرى كتقليل لهذا الإجلال او القدسية لتدريس الدرس، وهو امر غير مناسب بالتأكيد، لهذا يجب أن تستخدم الرسوم بحكمة، وان يدرك الميسرين أن ما ينفع مع بعض الناس ربما لا ينفع الآخرين.وبالرغم من أنه من الجيد رؤية الطلاب يضحكون ويستمتعون بالدرس إلا أنه على المعلم ان يدرك أن مسئوليته الأولى ليست تسليتهم، وإنما ضمان وضوح ودقة المعلومات، وإعداد المتعلمين وتحريكهم تجاه إنجاز الأهداف.

- **متى يستخدم الكاريكاتير ؟**

يؤكد كوان بنج، وشو هونج (٢٠٠٣) (Khuan Wai Bing & Chua Hong Tam, 2003,p3-5)ان رسوم الكاريكاتير يمكن ان تستخدم في اى وقت أثناء التدريس والتدريب طالما أنها ذات صلة بالغرض المحدد، ويمكن أن يكون هذا الغرض التمهيد لدرس أو الحفاظ على انشغال المتعلمين، ونشاطهم، واستغراقهم فى ممارسات صفية، ويقظتهم، أو كوسائل مفيدة لتحسين مناخ التعلم. فى ذات الوقت لا يجب أن يستخدم ببساطة لمجرد ملء الوقت عندما لا يجد الميسر اى شيء أخر لتقديمه :

- كمقدمة لدرس أو وحدة (course) : يمكن أن يستخدم أي رسم كاريكاتوري مقدمة لدرس أو محاضرة للسماح للمتعلمين بأن يقدم كل منهم نفسه للآخر، وأن يقودهم الرسم لجوهر الموضوع،
- إعادة التقوية re-enforcement : تعطى رسوم الكاريكاتير للدرس تأثير أكبر فهى مصممة لمساعدة المتعلمين على إدراك المواقف المألوفة، أو الموضوعات بطريقة مختلفة، وبحيث تكون النتيجة النهائية وعيهم بحاجاتهم لاستخدام التفكير الجانبى (Kroehnert,1999) والنظر للأشياء بطرق مختلفة، ومحاولة كسر أى تصور نمطى ربما يكون لديهم .
- التقوية /التنشيط فى منتصف الدرس Mid-course energizers : عندما ملاحظة أن المتعلمين فقدوا الاهتمام اثناء الدرس يمكن استخدام الرسوم الكاريكاتيرية كأداة تنشيطية. ويتشابه ذلك مع فائدتها كمقدمة للدرس ،ولكن يفترض هنا أن المتعلمين يعرف كل منهم الأخر بالفعل

(Kroehnert, 1999) والغرض هو جعل المشاركين فى حالة يقظة لجعل دماءهم تتحرك، والحفاظ عليهم من السقوط فى النوم بعد فترة راحة، والرجوع ببساطة للخط أو للتفكير فى مدخل جديد للمشكلة .

- تدريبات متنوعة وإبداعية (variety and creativity exercises) : تتعامل المعلومات المرئية كرسوم الكاريكاتير عادة مع الجانب الأيمن من العقل الإنسانى الذى يتسم بالابداع والجانب الفنى ،وعلى الجانب الاخر فإن الاشتراك فى الحديث المنطوق هو أمر ذو صلة بالجانب الأيسر لعقل المستمعين، ويعرف الجانب الأيسر بأنه تحليلى، معرفى، وتفسيرى للكلمات، يجرى العلميات الحسابية، لهذا فإن الطلاب سينجذبون إلى الشكل المرئى، بالإضافة إلى السمعى؛ مما يعطى فاعلية إضافية لتلك التدريبات .
- استخلاص المعلومات(debriefing) : يمكن للمعلمين فى نهاية الدرس أو التدريب إختبار الطلاب عادة فى المعلومات التى استخلصوها من درس اليوم أو الجلسة من خلال عرض الرسم /الرسوم الكاريكاتيرية المناسبة،حيث يلخص المعلم النقاط الهامة دون الحاجة لإعادة كلمات كثيرة.

- **محددات عامة لكل كاريكاتير لابد أن يدركها الطلاب** :

لكل أشكال الكاريكاتير مجموعة من المحددات تتمثل فى أن لكل كاريكاتير :

- عنوان وأحيانا تعليق يعطى مفتاح لمعنى الكاريكاتير، كما يمتاز بالمبالغة فى ملامح الشخصيات الموجودة بالرسم .
- يستخدم الرسام الرموز التى يفترض أن يفهمها المشاهدين لها مثل البيت الابيض، تمثال الحرية، العم سام ، ساعة بج بن .
- بعض أنواعه يوجد به أشخاص يصنعون التعليقات، كما أن بعض الشخصيات فيه معروفة وهى تساعد القارئ على فهم الرسالة .
- يستخدم الكاريكاتير الاقناع فهناك رسالة كلية ينقلها ، وللرسامين عادة وجهة نظر
- يفهم الناس الكاريكاتير بشكل أفضل عندما يكون مرحاً، وفى الوقت الذى تم رسمه فيه، كما يستخدم بشكل متكرر التمثيل /القياس ليعبر من خلالها عن هدفه.
- السخرية أو المكر فى الرسم (Kathleen Vest,2005,p104) .

من هنا سعى الكثير من الباحثين للاستفادة من الرسوم الكاريكاتيرية في التدريس لتحقيق مزيد من التعلم ،وزيادة دافعية طلابهم وقد برهنت العديد من الدراسات على فاعلية هذه الرسوم فى التدريس مثل:

دراسة كيا ونايلور (١٩٩٩) (Keogh B.; Naylor S, 1999) التى استهدفت وضع استراتيجية للتعليم والتعلم فى ضوء المنظور البنائى إعتمادا على الرسوم الكاريكاتورية لعينة من المعلمين والطلاب المعلمين فى المرحلة الابتدائية والثانوية، وأشارت نتائجها للاستجابة الايجابية من المعلمين والطلاب للرسوم.

ودراسة أمير القرشي (٢٠٠١) التى أثبتت فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى تنمية مهارة تفسير الأحداث الجارية المتضمنة فى رسوم الكاريكاتير لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى، وأوصت باستخدام الرسوم كأسلوب جديد من أساليب التقويم للكشف عن العديد من مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.

ودراسة جبرة أحمد محمد بقش(٢٠٠٢) التى توصلت لأثر رسوم الكاريكاتير فى تحقيق الأهداف المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوى باليمن عند تدريس الظواهر الاجتماعية، وأوصت بمراعاة استخدام الرسوم الكاريكاتورية في التدريس وإقامة دورات تدريبية للمعلمين على كيفية استخدامها.

ودراسة شيرين على جاد احمد سالم (٢٠٠٣) التى أشارت فاعلية الرسوم الكاريكاتورية فى تنمية مهارات الفهم والاتجاه نحو دراسة مادة التاريخ.وأوصت بضرورة استخدام الرسوم الكاريكاتورية عند تخطيط المناهج الدراسية بتخصيص بعض وحدات المنهج لتناولها بها .وإقترحت الدراسة دراسة أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية على تنمية مهارات التفكير الناقد.

ودراسة بارلز باليشيوس، وأف جافرز، وفيلجز جونزالز (٢٠٠٥) (Perales Palacios, F. Javier; Vلchez Gonzلlez, José(التي أشارت إلى فاعلية استخدام الرسوم كعامل يشجع وينشط الفصل لتحديد الأفكار البديلة للتلاميذ فى منهج الفيزياء . ودراسة على حسين محمد عطية (٢٠٠٧) التى أثبتت فاعلية الرسوم فى تنمية تحصيل المفاهيم الجغرافية، واتجاههم نحو مادة الجغرافيا، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتقديم الصور والرسوم الكاريكاتورية من خلال محتوى كتب الدراسات الاجتماعية عامة لما لها من مزايا ودور فى تحقيق الأهداف التعليمية المناسبة .وضرورة تشجيع التلاميذ على إنتاج رسوم كاريكاتيرية تقريبية ورسوم توضيحية خلال دراستهم لمقرر الجغرافيا المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية.

ودراسة أبو الدهب البدرى (٢٠٠٨) التى توصلت إلى فاعلية الرسوم فى تنمية الكتابة الإبداعية والناقدة، وأوصت بتضمين رسوم كاريكاتورية ترتبط بالقيم والسلوكيات النبيلة، والأحداث الجارية بالكتب الدراسية .والاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ على قراءة الرسوم واستغلالها في تنمية مهارات النقد والتحليل والإبداع، وحثهم على إنتاج رسوم كاريكاتورية تتناول الموضوعات التي يدرسها المقرر.

ودراسة سامى محمد شلبى(٢٠٠٨) التى اهتمت أشارت لفعالية الرسوم فى تنمية مهارة تحليل المفاهيم الاقتصادية، وقد أوصت بتدعيم مناهج التعليم الثانوى بصورة مشوقة مدعومة بالرسوم الكاريكاتورية، وإعطاء الطلاب لتأملها والإجابة عما يطرحه الرسم من اسئلة للتقويم، وتدريبهم على مهارة قراءتها ليتمكنوا من استخراج المعانى والرموز والدلائل التى تشير إليها، ومن ثم تنمية التفكير والتأمل والإبداع لديهم.

ودراسة مانزو وكاثلين كنيدى Manzo, Kathleen Kennedy (2008)التى أشارت النتائج إلى أن المصادر التكنولوجية كانت ممتعة ونافعة فى جمع وتحليل رسوم كاريكاتورية ساعدت الطلاب على الوصول لفهم أفضل للقضايا السياسية والتاريخية.

ودراسة دابل جون (Dabell,john,2008) التى توصلت إلى ان الرسوم الكاريكاتورية مثلت حافز لمناقشات الطلاب وجعلت من دراسة الرياضيات تقوم على طريقة تفاعلية، وأثبتت أن الكاريكاتير أداة تقييم فعالة لاختبار المفاهيم الرياضية و الخاطئة عند الطلاب .

ودراسة كريستين تمبليتون (Templeton, Kristine2010) التى أثبتت قوة الكاريكاتير فى تعلم الطلاب واكمال مهام تعلمهم خلال مشروع فنى تحت اشراف المعلم .

ودراسة نهلة محمد فاروق (٢٠١١) والتى وضعت برنامج في فن الكاريكاتير بأستخدام النظرية التوسعية لبيان أثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات رسوم القصة المصورة والاتجاه نحو التربية الفنية لدي طالبات شعبة تربية الطفل بكلية التربية والتى أثبتت فاعلية كبيرة في الإعداد المهنى لمعلمات الروضة.

ونستخلص مما سبق أن استخدام رسوم الكاريكاتير فى التدريس يساعد المتعلمين أن يكونوا نشطاء مشاركين في تعلمهم حيث تقدم تأثير مرئي، ومباشر دون الاهتمام بالعمر أو الخلفية، فكل متعلم يمكنه الاستجابة المباشرة لما عرض . وهو ما أوضحته تجارب المعلمين الذين استخدموه حيث اتفقوا على أن استخدام الرسوم كان ايجابيا بشكل قوى مثل أي استراتيجية تدريس، وأكدوا على ضرورة حذر الفرد وعدم الاسراف في استخدام الرسوم وإلا ستتقلص تأثيراتها إن لم تفقد كلية .وشددوا على أهمية الحاجة لإحداث توازن بين الدعابة والمحتوى الذي نحب أن يتعلمه الطلاب .

- **الكاريكاتير وتنمية التفكير الناقد** :

نظرا لإهتمام المجتمعات وإعلائها لأهمية ومكانة المواطنة النشطة تلعب الدراسات الاجتماعية دورا كبيرا فى حياة الطلاب حيث تعزز الكفاءة المدنية، وتقدم الدراسات الاجتماعية ضمن البرنامج المدرسى كدراسة منسقة منظمة اعتمادا على مجموعة من المجالات كالأنثربولوجى، وعلم الآثار، والاقتصاد، والجغرافيا، والتاريخ، ، والفلسفة، والدين، وعلم الاجتماع، وغيرها إضافة للمحتوى الخاص بالعلوم الانسانية، والرياضيات، وعلوم الطبيعة .وهى مجالات تستهدف تنمية قدرة النشئ على الاطلاع، واتخاذ القرارات المنطقية للنفع العام كمواطنين متنوعى الثقافات فى المجتمع العالمى (Alane J. Stark , 2004, p 291)

واذا كنا بصدد تدريس التاريخ والعلوم الاجتماعية للطلاب يجب أن تكون لدينا فكرة عن ما يشملة كل مجال، ولا يقصد بذلك المعلومات عن الماضى

والحاضر . فهذا الجزء مخطط بفاعلية فى الكتاب المدرسى . بل ايضا التعرف على الكيفية التى يعمل بها المختصين بهذا المجال والتعمق فى دافعية الأفراد والمجتمعات، وإجراء الصلات بين الماضى والحاضر والمستقبل ،ولكي يقدم التاريخ بالمدارس فإنه من الضرورى أن ينظم فى صورة منهج يضم وحدات ودروس تشمل: الأهداف والمحتوى والمفاهيم التى تعزز المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعقلية، وتطرح الاسئلة، وتثير التعارض والاختلاف وتخاطب القضايا المثيرة للجدل، وتقترح ارتباطات وتحفز على العمل

(Alan J. Singer, 2009, p 24-25). وهى فى مجملها ترمي إلى تحقيق النمو الاجتماعي للأفراد، والقدرة على التفكير السليم؛ مما يساعدهم فى تنمية الموارد البشرية والطبيعية لمجتمعاتهم وحل مشكلاتها .

والتفكير الناقد هو أحد مهارات التفكير التى تسعى المواد الدراسية المختلفة لتنميته ؛ومن بينها التاريخ فهو من أكثر الاهداف ارتباطا بمحتواه واهدافه من تفسير، وإستنتاج، وإستدلال، و معرفة المسلمات أو الافتراضات، وتقويم الحجج لدى الطلاب لكى يكتسبون الدقة في ملاحظة وتقييم الوقائع التي تتصل بموضوعات المناقشة، والقدرة على إستخلاص النتائج منها بطرق منطقية سليمة، ومراعاة موضوعية العملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتيه .

فقد أثبتت دراسة نهى حسنى شفيق (٢٠٠٥) فاعلية أسلوب التعلم بالاكتشاف الموجه، وشبه الموجه فى تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير الناقد، ووجود علاقة ارتباطية بين كلا من التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

كما أثبتت دراسة أمينة بهلول (٢٠٠٧) فاعلية استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. كما أثبتت دراسة دعاء عبد الحى (٢٠٠٧) فاعلية نموذج أبعاد التعلم فى تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار من خلال تدريس فى تنمية مهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرار من خلال تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث من المرحلة الثانوية العامة.

وقد أشارت دراسة أبوزيد محمود (٢٠٠٨) إلى بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني، والتى تتمثل فى استراتيجية فرق التحصيل، واستراتيجية الصور المقطوعة فى بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي فى مادة الكيمياء.

كما أوضحت دراسة شيرين كامل (٢٠٠١) أن استخدام الصحف اليومية يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الصف الثالث الإعدادى، كما أشارت إلى أن هناك قصور فى مستوى معلمى الدراسات الاجتماعية فى التفكير الناقد.

كما أثبتت دراسة فاطمة ابراهيم حميدة (٢٠٠٢) فاعلية الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعى فى تنمية بعض مهارات التفكير العليا (الاستنباطى .

الاستقرائى . الناقد) فى الجغرافيا لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات، وأثبتت دراسة برولكس جلبرت (٢٠٠٤)(Proulx Gilbert, 2004) التى أثبتت فاعلية التكامل بين الاسلوب العلمى والتفكير الناقد فى زيادة قدرة الطلاب على المشاركة فى مناقشة القضايا البيئية، وإكتساب المهارات الشخصية ومهارات الاتصال الشفهى وتنمية فهم الطلاب لهذه القضايا وتنمية التفكير الناقد لديهم.

وأكدت دراسة وارين دبليو وميموري دى وبولينجر كيه (٢٠٠٤) (Warren. W & Memory. D & Bolinger. K, 2004) على أهمية التفكير الناقد فى إثارة اهتمام الطلاب فى المناقشة والجدل وتنمية الاتجاهات حول القضايا المطروحة كما أنه يزود الطلاب بالخبرات التى تساعدهم فى فهم ودراسة الموضوع المطروح ومساعدتهم فى تكوين وجهات نظر حول القضايا المطروحة، وقد أشارت دراسة كامل دسوقى (٢٠٠٦) إلى فعالية نموذج التعلم البنائى الاجتماعى نموذج التعلم البنائى فى تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم.

وقد أشارت دراسة جمال سليمان (٢٠١٢)إلى تدنى فى مستوى مساهمة معلمى التاريخ بالمرحلة الثانوية فى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظة آدائهم التدريسى .

وتظهر أهمية الكاريكاتير فى التدريس فى مرونتة حيث يقابل مدى واسع من الأهداف والاغراض التدريسية ومن بينها التفكير الناقد فهو يساعد بشكل لطيف على بداية المناقشة الصفية، وتقديم دروس متعددة بينية الموضوعات، وتوضيح الدروس، وتعزيز الاسئلة ذات المستويات العليا، وتقديم اساس للتقويم الحقيقى (الأصيل)، واخيرا تضيف دعابة الكاريكاتير لتوضيحاته قوة دون تقليل من قيمتة العقلية او الفكرية (Heitzman, 1996-.Heitzman, William Ray, 1998, p3).

والكاريكاتير يدعونا للتفكير بشكل ناقد كهدف رئيسى فى انفسنا كما يقدم أيضا الفرصة للطلاب للتفكير فى الوسيط الكاريكاتورى نفسه، ويساعد على سد الثغرة بين المعرفة المبدئية للطلاب، وبين القارئ ذا المعرفة الجيدة للأخبار والمجتمع . (Nancy Frey& Douglas Fisher, 2008,p25)، ويمكن ان يستخدم الكاريكاتير فى تقديم الأفكار الجدلية فى الفصل حيث يفتح الكاريكاتير طريق أكثر اتساعا للمناقشات، والجدل وليس الطلاب الخلاف (المناقشة –الحجة –المناظرة) ، ويقوم الطلاب على أثره بشرح او تفسير الكاريكاتير المطلوب معتمدين على ما يمتلكونه من معرفة اكاديمية للحدث المصور ومهارات التحليل المعقدة (Beth K. Dougherty, 2002, p 262) .

- **الكاريكاتير وتنمية المهارات الحياتيه** :

إن التفكير الناقد ليس هدفا معزولا عن بقية أهداف التعليم فهو هدف جوهري؛ فإنه يصل بنا لأهداف أخرى .فالطلاب عندما يتعلمون التفكير بشكل أكثر نقدية يصبحون بارعين أكثر فى التفكير التاريخى والعلمى والرياضى .

كما ينمى مهارات وعادات وقيم هامة للنجاح فى الحياة اليومية، منها اكتسابهم لمجموعة من المهارات الحياتية الضرورية للتعايش (Craig Rusbult,2001,p5) وهو ما تستهدفة المدرسة من خلال ما تتيحه من مواد لتحقق مزيد من التعلم، وإعدادهم للمشاركة فى بناء المجتمع، فالاهتمام بتنمية مهاراتهم الحياتية، وجعلهم أفرادا متوازنين يمثل موضوعا الزاميا لها، وهو في المقام الأول فرصة لدعم التلميذ في تعزيز مهاراته الخاصة في الحياة، حيث يبذلون جهدا لتطوير قيمهم الروحية والجسدية الصحية والصلابة النفسية، وتنمية نضجهم الاجتماعى والخلقى، بالإضافة لتقوية الثقة بالنفس، وروح المبادرة والابداع، والقدرة على التكيف حتى يتمكنوا من تلبية متطلبات وتحديات الحياة اليومية .وتكتسب تلك المهارات طوال حياة الفرد حيث تنمو وتزدهر أثناء عملية تفاعل الأفراد مع حالتهم الداخلية الذاتية والبيئة الخارجية، ونظرا لأهمية تلك المهارات وغيرها من المهارات الحياتية أهتمت العديد من الدراسات بوضع برامج وتجريب طرق مختلفة لتحديدها وتنميتها من بينها :دراسة براون، واخرون

Brown LF, Macintyre K, Magnani R, Rutenberg N, Dallimore A, 2002) التى استهدفت إعداد برنامج لتدريب الطلاب على مهارات الحياة، وزيادة معارفهم وتطوير مهاراتهم ، وتعزيز المواقف الإيجابية والمسؤولة، وتوفير الدعم المحفز للمراهقين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى إحداث تغييرات في سلوك المراهقين .

وقد سعت دراسة هالة عز الدين محمد (٢٠٠٤) إلى قياس فعالية مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع فى تنمية بعض المفاهيم، والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واشارت لفعالية المدخل فى تنمية المفاهيم العلمية وبعض المهارات الحياتية.

وأثبتت دراسة أحمد عبد الرشيد حسين(٢٠٠٥) إلى فاعلية برنامج أنشطة إثرائية فى الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات إدارة الأزمات والتفكير الناقد كمهارات حياتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى، ووجود ارتباط موجب بين اكتساب التلاميذ لمهارات إدارة الأزمات وتنمية التفكير الناقد لديهم،

وقد أشارت دراسة سناء أبو الفتوح مغاورى مغاورى (٢٠٠٦) إلى أن أهداف ومحتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية لا تعكس المهارات الحياتية بدرجة كافية، وأثبتت فاعليه التصور المقترح فى تنمية المهارت الحياتية لدى مجموعة الدراسة.

كما أشارت دراسة محمد توفيق احمد سليم الخولى(٢٠٠٦) إلى فعالية الأنشطة البحثية فى تنمية التحصيل المعرفي لمادة العلوم للتلاميذ، وبعض المهارات الحياتية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتضمين المهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ.

وقد حاولت دراسة وردينير، ورودلف (٢٠٠٩) (Wurdinger,Scott; Rudolph ,Gennifer , 2009) إستطلاع رأى أولياء الامور، والطلاب، والمعلمين باحد مدارس مينسوتا للتعرف على مدى تنمية معلميها المهارات الحياتية لدى طلابهم، وتحديد المهارت التى التى يحتاجونها للنجاح فى الحياة، وأظهرت الدراسة تميز المدرسة في تدريس المهارات الحياتية اللازمة للطلاب للنجاح في التعليم الجامعى، والحياة، وأوصت بأهمية توفير الفرص للطلاب لممارسة المهارات الأكاديمية.

وقد وضعت دراسة فرانكلين بات ، ستيفنز، وكلير جاتريل (Franklin, Pat; Stephens, Claire Gatrell ,2009) معايير ومبادئ توجيهية للقرن (٢١) تحت مسمى "التعلم من أجل الحياة"، وأوصت بأهمية التواصل مع المسئولين، والتعاون مع المعلمين، وتبادل المعلومات مع اولياء الأمور، والعمل مع الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية.

كما وضعت دراسة فؤاد إسماعيل وهدى بسام (٢٠١٠)تصورا لتضمين بعض المهارات الحياتية (حل المشكلات – السلامة والأمان- الاتصال –إدارة الوقت – الاقتصاد – إتخاز القرار) في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسى في فلسطين .

والمدرسة الثانوية بحكم موقعها فى السلم التعليمى تلعب دوراً رئيساً فى تزويد الطلاب بالمهارات الحياتية الضرورية؛ حيث توفر لهم الفرص لتعميق فهمهم لانفسهم، وبيئتهم، وتعزيز قدرتهم على مواجهة متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وجعلهم أكثر قدرة على التعايش في مجتمع ديمقراطي، وتعميق فهمهم للمجتمع، بما في ذلك الخلفية التاريخية، والتطورات فى مجال الصناعة والفنون والثقافة، والطبيعة والبيئة، والاقتصاد، والمصادر الطبيعية، والعلاقات، والمسئوليات الأسرية والفردية (Ministry of Education, Science and Culture, 2004,p5) لهذا تبذل المدرسة جهد كبير لتطوير وتقديم مجموعة متنوعة من المهارات الحياتية اللازمة للحياة اليومية فى مقرراتها الدراسية ،وفى مقدمتها التاريخ، خاصة تلك المتعلقة بالقضايا المحلية والعالمية كقضية التسامح والتربية من اجل السلام ، والقانون الدولى الإنسانى، وحقوق الإنسان وغيرها والتي تركز على الطالب وما يحيط به من أحداث، ومتغيرات، وتطورات على الصعيد المحلى والدولي.، حيث تكسبه مهارات سلوكية، وعقلية من بينها قدرته على تمييز الرأي من الحقيقة، واستيضاح الأدلة، وتحديد الاختيارات، واتخاذ موقف بالقبول أو الرفض، أو المشاركة؛ مما يؤدى إلى تعميق الجوانب ذات الصلة بالأهداف النهائية لمهارات الحياة او الموضوع. فالتعليم الحقيقى هو ما يوسع آفاقنا، وقدراتنا العقلية، واحاسيسنا، ويجعلنا نرى العالم فى اكتشاف جديد ونكتسب فهم اعمق للحقيقة (Ministry of Education, Science and Culture, 2004,p9-10).

والكاريكاتير كأداة جذابة يمكنه ان يحقق كلا الهدفين السابقين من تنمية لمهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية حيث ينشط الحوار الصفى بين الطلاب، ويحقق مزيد من الثقافة البصرية والوعى بالاستعارات كوسيط حيث يمارس الطلاب التفكير التحليلى والناقد، في حين يخبرنا بالقضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الراهنة على المستوى المحلي والمستويين الوطني والدولي، وينمى لديهم مهارات متنوعة كالوصف، والتفسير، والتخيل، والتحليل للأحداث الجارية عبر المنظورات الثقافية للدعابة، ويشجع الطلاب على التكيف، واحترام الأخر، وسعة الصدر والتسامح .

وقد أثبتت بعض الدراسات وجود ارتباط بين اكتساب الطالب مهارات التفكير الناقد ،وقدرته على مناقشة القضايا المجتمعية والكونية من حيث قدرته على التعامل معها، واتخاذ موقف بشأنها مثل دراسة بوسى مارى Bucy) (Mary,2006 التي أكدت على أن استخدام المناقشة فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كان له دور فى تحسن مشاركتهم وتنمية المستويات العليا من التفكير وزيادة وعيهم ومعرفتهم بالقضايا المطروحة موضوع النقاش.

ولهذا تستحق الرسوم الكاريكاتورية أن يكون لها مكانة فى الفصل الدراسى ، فهى أدوات مدهشة لتنمية التفكير الناقد وتيسير المناقشات واستمرارها، كما تنتزع الانتباه بالطريقة التى لا يستطيع النص المكتوب أن يقوم بها ،فهى تلعب دورا هاما فى زيادة انتباه الطلاب وقوتهم بينما يتولد لديهم حماسه ،وتشجيع على اكتساب معلومات أكبر عن القضية المصورة، فالمعلم يستطيع ان يبنى على الصورة البصرية والهزلية ببراعة ،ومساعدة الطلاب على اخضاعها لتحليل دقيق (Beth K. Dougherty, 2002, p 259).، كما ان استخلاصهم للرؤى، وجهات النظر المباشرة بتلك الرسوم، واخضاعها للنقاش ،والتحليل يصل بهم للرؤى ووجهات النظر الضمنية من تلك الرسوم ؛مما يجعلهم يعدلون ويغيرون سلوكياتهم حتى يتمكنون من التوافق مع الحياة والتفاعل مع المحيطين بهم، كما يشجع على تركيز المناقشة، والحفاظ على الطلاب في حالة تساؤل، وبناء علية إطلاق حرية انتباه وتركيز المعلمون، وتعزيز الطلاب الذين يعملون تجاه نفس الهدف .

ونستخلص مما سبق أن الرسوم الكاريكاتيرية تساعد المعلم على جذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس، وتوصيل المعلومة بصورة أفضل، كما انها تحطم الملل والروتين الذى يسود غرفة الصف، وتقدم صورة متكاملة للدرس، وتشيع جو من المرح والفكاهة بالفصل، وتعالج المفاهيم المعقدة والتي قد يصعب حفظها من قبل الطلبة، كما انها تشجع الطلاب على أن يكونوا مفكرين نشطين فيما مر ويمر بهم من خبرات، وتعرف كل من المعلم والمتعلم بمستوى انجازه في فهمه للظواهر، والأحداث الجارية، وفى إضافة لذلك هى أدوات جيدة تساعد في الكشف عن الفهم الخطأ لدى المتعلم، وتنمى لدى الطلبه عدة انواع من الذكاءات من بينها البصرى، واللغوى، والاجتماعى.

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً : بناء أدوات الدراسة** :
- **أداة التجريب : البرنامج** .
- **بناء البرنامج** :

قام الباحثان ببناء البرنامج المقترح القائم على استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى تدريس التاريخ للمرحلة الثانوية لتنمية التفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى الطلاب وفق مجموعة من الخطوات هي : تحديدا الفلسفة العامة للبرنامج: وتستند على إطار فكرى يتمثل فى أن :

- الاستفادة من الفكاهة الذكية يمكن أن يحدث فرقا هائلا في حماسة الطلاب،ويجعلهم أكثر دافعية وايجابية أثناء التعلم .
- استخدام الفكاهة يؤسس مناخ تعلم دافى ، ويخفف الإجهاد، ويعزز عملية التعلم، وينمى التفكير .
- استخدام الفكاهة في الفصل يقلل من التوتر ، ويحسن المناخ الصفى، ويزيد التمتع بها ، ويزيد من الوئام بين الطالب والمعلم .
- استراتيجيات التدريس القائمة على روح الدعابة تيسر عملية تواصل مفتوح ومرن بين الطلاب وبينهم وبين المعلم، وتسمح لهم بطرح الاسئلة وإجراء المناقشات واتخاذ القرارات .
- إدماج القضايا المعاصرة فى المناقشات الصفية يزيد من فهمها، ويربط الماضى بالحاضر .
- ربط الاهتمامات المحلية بالمشكلات العالمية ، والتعامل مع القضايا المحلية والشخصية والعالمية يزيد من فهمها ويحقق مزيد من التكيف وحسن التعامل معها، وتأمل وتوضيح وجهات النظر فى القضايا والمواقف المختلفة .

- **أهداف البرنامج** :
- **أ. الهدف العام** :

مساعدة طلاب المرحلة الثانوية العامة على تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية.

- **ب- الأهداف الإجرائية** :

تمثلت فى الأداء المتوقع من الطلاب ، والمحددة إجرائياً فى ضوء مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية . بعد دراسة البرنامج الكاريكاتيري المصمم وهى موضحة فى الدروس.

- **محتوى دروس البرنامج** :

- تم تحديد محتوى دروس البرنامج فى ضوء :
- مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية المحددة المطلوب تنميتها.
- موضوعات المقرر الدراسي.
- خصائص طلاب المرحلة الثانوية العامة.

- تصميم رسوم كاريكاتورية لتحقيق الأهداف المحددة.
- إستراتيجية التدريس (W . E . A) (* *): اعتمد تدريس البرنامج المصمم لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية على إستراتيجية تدريس مقترحة من الباحثين فى ضوء فلسفة استخدام الكاريكاتير فى التدريس وتضم ثلاث خطوات رئيسة هي ما قبل الدرس، وأثناء الدرس، وبعد الدرس وبكل مرحلة مرحلتين فرعيتين، وتضم الإستراتيجية العديد من طرق التدريس وهى موضحة بالملحق (٤) ودروس البرنامج.
- أنشطة البرنامج : شملت العديد من الأنشطة مثل كتابة تعليقات – جمع رسوم كاريكاتير - ....الخ
- التقويم : تنوع التقويم فى البرنامج ليشمل تقويم مبدئي، وتقويم مرحلي، وتقويم نهائي.

- **ضبط البرنامج** :

بعد الصياغة الأولية للبرنامج تم عرضة على مجموعة من المحكمين(*) فى مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية للتعرف على آرائهم فى مدى صلاحية البرنامج وإمكانية تطبيقه وفى ضوء ذلك تم صياغة دروس البرنامج فى صورتها النهائية(***).

- **ثانيا أدوات القياس** :

١- اختبار التفكير الناقد :

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى لطلاب المرحلة الثانوية

- **تحديد مهارات التفكير الناقد** :

بعد الإطلاع على الدراسات التي تناولت التفكير الناقد وقياسه لدى الطلاب وعدة اختبارات أعدت لذلك أستقر الباحثان على مهارات التفسير – الاستدلال- الاستنباط- معرفة المسلمات أو الافتراضات- تقويم الحجج .

- **صدق الاختبار** :

تم حساب صدق الاختبار بالعرض على مجموعة من المحكمين(*) فى مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية والقياس التربوي والتقويم بعد الصياغة الأولية له للتعرف على آرائهم مدى صلاحية الاختبار وإمكانية تطبيقه، كما تم حساب الصدق الذاتي وبلغ (٠,٩١) مما يدل على صدق الاختبار.

---

* ملحق رقم (١)
** ملحق رقم (4)
*** ملحق رقم (٥)
* ملحق رقم (١)

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وبلغ٩٢، مما يدل على ثبات الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار** :

تم صياغة الاختبار بصورته النهائية (*❖) وشمل عدد (٥٠) مفردة لكل مهارة منها (١٠) مفردات وكل مفردة يعقبها أربع اختيارات وعلى الطالب أن يختار واحدة منها بوضع علامة فى الخانة المخصصة لكل مفردة درجة واحدة وكانت الدرجة الكلية للاختبار(٥٠) درجة (انظر جدول رقم ١)، وحساب زمن الاختبار بحصة زمنها (٥٠) دقيقة.

جدول (١) : جدول مواصفات اختبار التفكير الناقد

المهارة	عدد المفردات	النسبة المئوية
التفسير	١٠	%٢٠
الاستدلال	١٠	%٢٠
الاستنباط	١٠	%٢٠
معرفة المسلمات والافتراضات	١٠	%٢٠
تقويم الحجج	١٠	%٢٠

٢-اختبار المهارات الحياتية :

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طلاب المرحلة الثانوية على ممارسة المهارات الحياتية فى مواقف فعلية .

- **تحديد مهارات للمهارات الحياتية** :

بعد الإطلاع على الأدبيات النظرية للمهارات الحياتية والعديد من الدراسات والاختبارات السابقة للمهارات الحياتية بشكل عام والمهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المعاصرة المتضمنة بالمنهج وجدا الباحثان أن تقسيم مركز تطوير المناهج عام(٢٠٠٥) هو تحديد وتقسيم مناسب للمهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج الدراسي وقد تبنى البحث هذا التقسيم وقياسه لدى الطلاب وتم تحديدها بالاختبار .

- **صدق الاختبار** :

تم حساب صدق الاختبار بالعرض على مجموعة من المحكمين(*) فى مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية والقياس التربوي والتقويم بعد الصياغة الأولية للاختبار وذلك للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية الاختبار وإمكانية تطبيقه وحساب الصدق الذاتي الذي بلغ (٩٣،) مما يدل على صدق الاختبار .

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية و بلغ٩٤، مما يدل على ثبات الاختبار

---

*❖ملحق رقم (٢)
* ملحق رقم (١)

- **الصورة النهائية للاختبار**:

تم صياغة الاختبار بصورته النهائية (*) وشمل عدد(٥٩) مفردة وكل مفردة يعقبها أربع اختيارات وعلى الطالب أن يختار واحدة منها بوضع علامة فى الخانة المخصصة ولكل مفردة درجة واحدة وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٥٩) درجة (انظر جدول رقم ٢)، وحساب زمن الاختبار بحصة زمنها (٥٠) دقيقة .

جدول (٢) : جدول مواصفات اختبار المهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالمنهج

القضية	حقوق الإنسان	الوعي السياحي	القانون الدولي الانسانى	حسن استخدام الموارد	العولمة الاقتصادية – الثقافية – الاجتماعية- السياسية	حقوق المرأة	الوعي القانوني ومعرفة الحقوق والواجبات	احترام العمل وجودة الإنتاج	المجموع
عدد المفردات ونسبته المئوية	٥ ٨,٤ %	٦ ١٠,١%	٥ ٨,٤%	٣ ٥,٠%	٣، ٤، ٣، ٥ (١٥) ٢٥,٤	٤ ٦,٧%	٥,٦ (١١) ١٨,٦%	٥ ٨,٤%	٥٩ ١٠٠%

ويلاحظ أن قضية العولمة والوعي القانوني ومعرفة الحقوق والواجبات قد حصلت على وزن اكبر فى عدد مفرداتها وذلك نظرا لأهميتهم وارتباطهم بالمحتوى وتكرار وجودهم أكثر من غيرهم بمحتوى الدروس، وإذا اعتبرنا أن كل بعد من أبعاد القضية يعتبر بعد قائم بذات للاحظنا أن عدد مفرداته يتناسب مع بقية عدد مفردات القضايا الأخرى .

- **ثالثا التصميم التجريبي للبحث** :

(أ) **تحديد عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من مجموعتين الأولى تجريبية وهن طالبات مدرسة أسماء بنت أبى بكر (٣١) طالبة والثانية ضابطة وهن طالبات مدرسة العاشر من رمضان بمحافظة السويس (٣٠) طالبة .

(ب) **التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد واختبار المهارات الحياتية**:

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد واختبار المهارات الحياتية تطبيقا قبليا فى الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر ٢٠١٢ للمجموعتين التجريبية والضابطة للحصول على معلومات قبلية تساعد على معرفة التكافؤ بينهما .

(ج) **تدريس البرنامج** :

بدا تدريس برنامج الكاريكاتير المصمم لتدريس التاريخ لطلاب المجموعة التجريبية فى بداية الأسبوع الرابع من شهر سبتمبر بمدرسة أسماء بنت أبى بكر الثانوية بمحافظة السويس، كما درست طالبات المجموعة الضابطة (العاشر من رمضان) الدروس بالطريقة العادية واستمر التدريس حتى نهاية الأسبوع الرابع من شهر ديسمبر .

(هـ) **التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد واختبار المهارات الحياتية**:

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد واختبار المهارات الحياتية تطبيقا بعديا فى نهاية الأسبوع الأخير من شهر ديسمبر ٢٠١٢ للمجموعتين التجريبية

* ملحق رقم (٣)

والضابطة للتعرف على مدى تنمية التفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :
- **أولاً : نتائج البحث** :

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطى عينتين مستقلتين، والجدول (٣) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣) : نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة
التفكير الناقد	التجريبية	٣١	١٩,١٣	٤,٥٦	٠,٢٦٠	٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٩,٤٣	٤,٥٨			
المهارات الحياتية	التجريبية	٣١	١٧,٨٤	٣,١١	٠,٥٨٨	٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٧,٣٣	٣,٥٩			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا سواء فى التفكير الناقد، أو المهارات الحياتية؛ أي أنه لا يوجد فرق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة القبلى فى كل من التفكير الناقد، والمهارات الحياتية.

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطى عينتين مرتبطتين. والجدول (٤) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٤) : نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى اختبار التفكير الناقد

التطبيق	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير(*)(*)
القبلى	٣١	١٩,١٣	٤,٥٦	٢٥,٩٢٠	٣٠	٠,٠١	٩,٤٦
البعدى	٣١	٣٩,٥٢	٨,٠٥				كبير

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "ت" دالة إحصائيا مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدى لصالح البعدى، كما أنه يشير إلى تحقق مستوى حجم تأثير كبير بلغ (٩,٤٦) .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق

---

* (*) تم حساب حجم التأثير فى الدراسة الحالية باستخدام المعادلة $d = 2t / \sqrt{df}$ حيث d حجم التأثير، t قيمة ت، df درجات الحرية (رشدي فام: ١٩٩٧، ٦٩)، مع ملاحظة أن: d = 0.2 تشير إلى حجم تأثير صغير، d = 0.5 تشير إلى حجم تأثير متوسط، d = 0.8 تشير إلى حجم تأثير كبير (رشدي فام: ١٩٩٧، ٦٥).

البعدى لاختبار التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية والجدول (٥) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٥): نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير(*)
التجريبية	٣١	٣٩,٥٢	٨,٠٥	٥,٤٢٦	٥٩	٠,٠١	١,٤١ كبير
الضابطة	٣٠	٢٨,٩٣	٧,١٣				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار التفكير الناقد البعدى لصالح التجريبية، كما أنه يشير إلى تحقق مستوى حجم تأثير كبير بلغ (١,٤١) .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدى"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطى عينتين مرتبطتين، والجدول (٦) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى اختبار المهارات الحياتية

التطبيق	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير(*)
القبلى	٣١	١٧,٨٤	٣,١١	٤٠,١٥٨	٣٠	٠,٠١	١٤,٦٦ كبير
البعدى	٣١	٥٠,٣٥	٥,٤٨				

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى اختبار المهارات الحياتية القبلي والبعدى لصالح البعدى، كما أنه يشير إلى تحقق مستوى حجم تأثير كبير بلغ (١٤,٦٦) .

- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطى عينتين مستقلتين، والجدول (٧) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧) : نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى فى اختبار المهارات الحياتية البعدى

المجموعة	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير(*)
التجريبية	٣١	٥٠,٣٥	٥,٤٨	١٣,٤١٩	٥٩	٠,٠١	٣,٤٩ كبير
الضابطة	٣٠	٣٠,١٣	٦,٢٧				

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار المهارات الحياتية البعدى لصالح التجريبية، كما أنه يشير إلى تحقق مستوى حجم تأثير كبير بلغ (٣,٤٩) .

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد علاقة ارتباطيه بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار المهارات الحياتية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧١١ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ وتشير إلى وجود ارتباط قوى بين نمو مهارات التفكير الناقد ونمو المهارات الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. مما يثبت صحة الفرض الخامس للدراسة ويشير إلى أن استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى مجال تدريس التاريخ يسهم فى تنمية مهارات التفكير الناقد كما يزيد من اكتساب / إلمام الطلاب بالمهارات الحياتية ذات الارتباط بالقضايا المتضمنة بالموضوعات التاريخية، وكلما نمت مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كلما نمت المهارات الحياتية .

- **ثانياً : مناقشة النتائج** :

من النتائج السابقة يمكن استنتاج أن عينة البحث (طلاب المجموعة التجريبية) التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس القائمة على الرسوم الكاريكاتورية قد حققوا نموا واضحاً فى التفكير الناقد، حيث ساهمت رسوم الكاريكاتير فى تنمية مهارة التفسير، والاستنتاج،، والاستدلال، ومعرفة المسلمات أو الافتراضات، وتقويم الحجج باعتبارها محاور رئيسة لمهارات التفكير الناقد، كما ظهر تحسن واضح فى المهارات الحياتية لديهم ويرجع الباحثان ذلك التحسن إلى :

- استخدام البرنامج القائم على الرسوم الكاريكاتورية فى تدريس الموضوعات التاريخية كان فعال لأنه ساعد على خلق بيئة تعلم اختبر فيها الطلاب درجة عالية من الدافعية، وتحسنت فيها الذاكرة، كما ربطوا بين معرفتهم السابقة والمعرفة الجديدة، وانخرطوا فى تدريب ذاتي الدافعية كما ابتكروا صور وتعليقات خاصة بهم.
- تقديم الرسوم الكاريكاتورية بصورة جذابة ومشوقة مثل عامل تشجيع وتنشيط لفكر الطلاب للعمل، من خلال طرق متنوعة كالتعلم التعاوني والحوار والمناقشة، وتعلم الأقران، والعصف الذهني، والتدريس التبادلي، والألعاب التعليمية، والاستقصاء، وطرح الأسئلة حيث أعطتهم الفرص لتأملها والتفكير فيما تطرحه من أسئلة، واستخراج المعاني والرموز والدلائل المتضمنة التي تشير إليها، فاكتسب الطلاب مهارات سلوكية، وعقلية كقدرتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، واستيضاح الأدلة، واتخاذ موقف بالقبول أو الرفض من المواقف التي تعرضوا لها، مما أدى إلى تعميق الجوانب ذات الصلة بالأهداف النهائية لمهارات التفكير والحياة.

- اتسمت الرسوم الكاريكاتورية المستخدمة فى تدريس الموضوعات بمرونتها حيث قابلت مدى واسع من الأهداف التدريسية(مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية) كما ساعدت بشكل محبب على بداية المناقشة الصفية، وتوضيح الموضوعات، وتعزيز الأسئلة ذات المستويات العليا، وتقديم أساس للتقويم الحقيقي، كما أضافت الدعابة بالكاريكاتير قوة للفكرة دون التقليل من قيمتها الفكرية .
- قدم الكاريكاتير للطلاب دعوة للتفكير بشكل ناقد كهدف رئيسي حيث فتح لهم طريق أكثر اتساعا للمناقشات قام على أثرها الطلاب بشرح وتفسير الكاريكاتير المطلوب معتمدين على ما يمتلكونه من معرفة أكاديمية للحدث المصور ومهارات التحليل العليا . وهو ما يؤكده دانيال هاميتتاب وشارلز ماثيرد (Daniel Hammettab; Charles Matherçd , 2011) من أن الكاريكاتير يلعب دورا فعالا فى تعزيز الخبرات الصفية وتدعيم تنمية مهارات التفكير الناقد كما ان استخدامه ينمى المناقشات النظرية.
- مثلت الرسوم الكاريكاتورية أدوات فعالة لتنمية التفكير الناقد وتيسيير المناقشات واستمرارها، حيث لعبت دورا هاما فى زيادة انتباه الطلاب وحماسهم لاكتساب معلومات أكبر عن الحدث المصور، واستخلاص الرؤى، ووجهات النظر المباشرة بتلك الرسوم، وإخضاعها للنقاش والتحليل مما أسهم فى وصولهم إلى رؤى ووجهات نظر ضمنية و جعلهم يعدلون ويغيرون من سلوكياتهم حتى يتمكنون من التوافق مع المواقف الحياتية والتفاعل مع المحيطين بهم، وتركيز المناقشة والتساؤل حول النقاط المطلوبة، وهو ما أثبتته دراسة أمير القرشي (٢٠٠١) حيث أشارت إلى فعالية استخدام الرسوم كاستراتيجدية تدريسية فى تنمية مهارة تفسير الأحداث الجارية المتضمنة فى رسوم الكاريكاتير، ودراسة (Bucy Mary, (2006) التي أكدت على أن استخدام المناقشة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كان له دور فى زيادة مشاركة الطلاب وتفاعلهم معا وتنمية المستويات العليا من التفكير وزيادة الوعى بالقضايا المطروحة، ودراسة سامي محمد شلبي (٢٠٠٨) التى كشفت عن فعالية استخدام رسوم الكاريكاتير فى تنمية مهارة تحليل المفاهيم الاقتصادية، ودراسة أبو الدهب البدرى (٢٠٠٨) التي كشفت عن فعاليتها في تنمية الكتابة الإبداعية والناقدة. ودراسة نهلة محمد فاروق (٢٠١١)التى أثبتت فاعلية الكاريكاتير بأستخدام النظرية التوسعية لبيان أثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات رسوم القصة المصورة والاتجاه نحو التربية الفنية لدي طالبات شعبة تربية الطفل بكلية التربية .
- كما يرجع الباحثان تقدم مستوى عينة البحث فى المهارات الحياتية إلى طرح تساؤلات وافتراض مواقف ذات ارتباط بالقضايا المتضمنة بالأحداث التاريخية . المعبر عنه بالرسوم الكاريكاتورية . على الطلاب مع ربطها بالأحداث الجارية وإعطاءهم الفرص الكافية للتفكير فيها والتعبير عن أرائهم فى تلك المواقف مما انعكس بدوره على فهمهم وإدراكهم للقضايا

المتضمنة بالدرس وتجاوبهم مع الأنشطة ومهام العمل المطلوبة منهم . ويتفق ذلك مع دراسة مانزو وكاثلين كنيدى Manzo, Kathleen (2008) Kennedy التى أشارت إلى ان استخدام الكاريكاتير كان تجربة ممتعة ونافعة للطلاب حيث ساعدتهم على الوصول لفهم أفضل للقضايا السياسية والتاريخية .

- كان لاستخدام الكاريكاتير كأداة تقييم فعالة أثر فى تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية وإيجاد ارتباط بينهما عند الطلاب، حيث لعب دورا كبيرا فى تنشيط الحوار الصفي بين الطلاب، وتحقيق مزيد من الثقافة البصرية وممارسة الطلاب لمهارات تفكير كالوصف، والتفسير، والتخيل، والتحليل وهى أسس للتفكير الناقد، في حين تعرفوا على القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتضمنة بالدروس وما يرتبط بها من مهارات حياتية مطلوبة وربطها بالأحداث الجارية على المستويات المحلية والقومية والدولية، وإعمال الفكر فيها. وهو ما أدى لوجود ارتباط بين اكتساب الطالب لمهارات التفكير الناقد والقدرة على مناقشة القضايا المجتمعية والكونية وممارسة المهارات الحياتية ذات الارتباط بها من حيث قدرة الطالب على التعامل معها، واتخاذ موقف بشأنها ويتفق هذا مع كدراسة (صلاح عبد السميع ، ٢٠٠٩) التي أوضحت وجود ارتباط دال موجب بين نمو وعى الطلاب بالقضايا المعاصرة ومهارات التفكير الناقد، وتتشابه مع دراسة Bucy Mary, (2006)التي أكدت على أن استخدام المناقشة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كان له دور فى تحسن مشاركتهم وخلق مستوى عال من التفاعل بين الطلاب وتنمية المستويات العليا من التفكير وزيادة وعيهم ومعرفتهم بالقضايا المطروحة، ودراسة (Contreras Patricio, 2005)التي أثبتت أن تدريس القضايا والمشكلات الاجتماعية باستخدام الاستراتيجيات المعرفية ساهم في تنمية التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار وتنمية حل المشكلة والقدرة على فهم وتحليل القضايا والمشكلات المعروضة. ودراسة Proulx Gilbert, 2004) التي أثبتت فاعلية التكامل بين الأسلوب العلمي والتفكير الناقد فى زيادة قدرة الطلاب على المشاركة فى مناقشة القضايا البيئية،واكتساب المهارات الشخصية ومهارات الاتصال الشفهي وتنمية فهم الطلاب لهذه القضايا وتنمية التفكير الناقد لديهم. ودراسة Warren W & Memory. D & Bolinger. K, (2004 التى أكدت على أهمية التفكير الناقد فى إثارة اهتمام الطلاب فى المناقشة والجدل وتنمية الاتجاهات حول القضايا المطروحة كما أنه يزود الطلاب بالخبرات التى تساعدهم فى فهم الموضوع المطروح ومساعدتهم فى تكوين وجهات نظر حول القضايا المطروحة. ودراسة أحمد عبد الرشيد حسين (2005) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين اكتساب التلاميذ لمهارات إدارة الأزمات وتنمية التفكير الناقد لديهم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى.

- ساعدت الأسئلة التقويمية التي تقدم فى نهاية كل درس (الإجابة عن بعض الأسئلة التي تقيم مدى تقدم نموهم واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية . كتابة تعليق جديد لأحد الرسوم التي عرضت . رسم تصور آخر للقضية المعبر عنها بالدرس من وجهة نظرهم) على صقل خبرات الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم وانتقال الخبرات لمواقف جديدة، وثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم فى التعبير عن أفكارهم وأرائهم .
- ساعدت الأنشطة التوسعية التي قدت فى نهاية كل درس (جمع رسوم كاريكاتير عن ذات القضية المتضمنة بالدرس من الصحف، والمجلات، والانترنت، . كتابة فقرة عن أحد الرسوم . كتابة رسالة (باستخدام برنامج word) . جمع بعض المقالات . إعداد قوائم . كتابة ملاحظات مع توضيح الرأي فيما يقدم) على تقدم مستوى الطلاب من درس لأخر وتجاوبهم مع مهام العمل المطلوبة منهم، كما كان لروح التعاون والعمل الجماعي وتحمل المسئولية التي سادت بين عينة البحث ككل وداخل المجموعات أثر كبير فى زيادة إقبال الطلاب على المشاركة فى الأنشطة التي تضمنتها الدروس.
- كان استخدام الطلاب لمصادر المعلومات المختلفة (صحف . مجلات .) والمصادر التكنولوجية (الكمبيوتر- الانترنت . .C. D) ممتع ونافع للطلاب حيث ساعدتهم على الوصول لفهم أفضل للقضايا المتضمنة، كما كان لاستخدامها فى تنفيذ المهام والأعمال المطلوبة منهم أثر فى تجاوبهم وتنظيم عملهم واعتبارها مرجع لهم عند الحاجة، وقد مثلت حافز لأحاديث إضافية حيث جعلت المتعلمين يتحدثون معا لمناقشة أفكارهم بصورة واضحة، وجعلت من دراسة التاريخ أمر يقوم على طريقة تفاعلية قائمة على المناقشة.
- ونستخلص مما سبق أن استخدام الكاريكاتير فى التدريس أدى لنشاط الطلاب ومشاركتهم فى التعلم، كما أتاح الفرص أمامهم لتعميق فهمهم للأحداث التاريخية والظروف المحيطة بها، وتعزيز قدرتهم على الاستفادة منها فى مواجهة متطلبات وتحديات الحياة اليومية. كما ساعدهم على تسجيل الأفكار والخبرات الحياتية، وتوجيه فهمهم للأحداث التاريخية، والقضايا المجتمعية، وتقويم تعلمهم، وجذب انتباههم لموضوع الدرس، كما حطم الملل والروتين الذي يسود غرفة الصف عادة، وأشاع جو من المرح والفكاهة بالفصل، وشجعهم على أن يكونوا مفكرين نشطين . وهو ما يشير إلى أن الاستجابة للرسوم كانت ايجابية.

- **توصيات البحث** :

فى ضوء مراحل تنفيذ البحث وما اسفر عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- ضرورة اهتمام معلمى التاريخ باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية . بما لها من روح الدعابة . أثناء التدريس لزيادة دافعية الطلاب للتعلم وتنمية مهارات التأمل والتفكير والمهارات الحياتية.

- عمل برامج تدريبية لمعلمى التاريخ اثناء الخدمة على كيفية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية اثناء التدريس (المجمعة من مصادر المعرفة المختلفة)، وكيفية تصميم بعضها لخدمة موضوعات المنهج.
- ضرورة اهتمام مؤلفى كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بالرسوم الكاريكاتيرية اثناء تناول المحتوى وأسئلة التقويم (المبدئى . التكوينى . الختامى) حتى يخرج العرض عن الاسلوب التقليدى ويجعل الطلاب يقبلون على الكتاب المدرسى بدلا من الاعراض عنه
- اهتمام المعلمون بتصميم اختبارات تقيس مهارات التفكير الناقد، والمهارات الحياتية لدى الطلاب إلى جانب الاختبارات التحصيلية.
- الاهتمام بالانشطة المصاحبة وتنويعها بحيث تنمى مهارات التفكير والمهارات الحياتية لدى الطلاب .
- الاهتمام بربط المناهج الدراسية بمصادر المعرفة المختلفة والاستفادة مما يرد فيها من اخبار ومعلومات لربط ما يدرسه الطلاب بالحياة وإظهار القيمة الوظيفية للمناهج الدراسية .

- **مقترحات البحث** :

استكمالا لنتائج البحث وتوصياته يقترح الباحثان اجراء البحوث التالية :

- اثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير التحليلى / التاريخى وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية فى ضوء الرسوم الكاريكاتيرية والتخطيطية.
- برنامج تدريبى لمعلمى التاريخ بالمرحلة الثانوية على استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فى التدريس.
- برنامج قائم على استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنميه مهارات التواصل والفهم التاريخى لدى التلاميذ الصم.
- برنامج قائم على استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير التاملى و بعض القيم الاخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **المراجع** :

- **أولا المراجع العربية** :

١- **إبراهيم احمد بهلول** (يناير ٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة ، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٣٠) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

٢- **أبو الدهب البدرى على** (٣٠- ٣١ يوليو ٢٠٠٨) : فعالية الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمي العشرون، مناهج التعليم والهوية الثقافية**، المجلد ١.

٣- **أبو زيد محمود أبو زيد** (٢٠٠٨):" أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤- **أحمد عبد الرشيد حسين** (٢٠٠٥) :" تصميم برنامج انشطة إثرائية فى الدراسات الاجتماعية لاكتساب مهارة إدارة الأزمات وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى وقياس فاعليته " دكتوراه، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٥- **أمير إبراهيم أحمد القرشي** (نوفمبر ٢٠٠٦) : تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية والبيئية بالمرحلة الابتدائية للتلاميذ المعاقين عقليا بمارس التربية الفكرية في ضوء المهارات الحياتية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٩.

٦- **أمينة بهلول حلمي مصطفى** (٢٠٠٧): "أثر استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات فى الرياضيات" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٧- **جبر محمد الكولى** (١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨): ما مدى إتقان معلم الجغرافيا بمدارس- محافظة ذمار للكفايات التدريسية دراسة استطلاعية، **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج١ .

٨- **جمال الدين إبراهيم محمود** (يناير ٢٠٠٤) اثر استخدام القدوة في تدريس التاريخ علي التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج** ، العدد (٢٠) .

٩- **جمال سليمان** (٢٠١٢يناير) درجة مساهمة مدرسى التاريخ بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية فى مدارس مدينة دمشق الرسمية) **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد ٢٨،العددالثانى

١٠- **دعاء عبد الحي محمد السيد** (٢٠٠٧): فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم فى تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١- **رشا السيد عبد الله** (٢٠١٠) : "فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ مدرسة الفصل الواحد"رسالة ماجستيرغير منشورة،كلية التربية بالإسماعيلية –جامعة قناة السويس .

١٢- **رشدي فام منصور** (١٩٩٧): حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ٧ العدد ١٦، ص ٥٧- ٧٥.

١٣- **سامى محمد شلبى**(نوفمبر ٢٠٠٨) : فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى تدريس الاقتصاد لطلاب المدرسة الثانوية التجارية فى تنمية مهارة تحليل المفاهيم الاقتصادية لديهم، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، ع ٤٠ ، ج٢ .

١٤- **سحر محمود عبد الفتاح** (٢٠٠٩) : "أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادى "رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية السويس ،جامعة قناة السويس.

١٥- **سناء أبو الفتوح مغاورى مغاورى** (٢٠٠٦) :" تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء المهارات الحياتية"رسالة دكتوراةغير منشورة ، كلية التربية ببنها ،جامعة بنها ، ٢٠٠٦ .

١٦- **سهام حنفى محمد** (١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨): أثر وحدة مقترحة فى الفلسفة لتنمية المفاهيم الايجابية للعولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام ، **المؤتمر الأول**

للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج٢ .

١٧- **شيرين على جاد أحمد** (٢٠٠٣): فاعلية تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام الرسوم الكاريكاتورية، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

١٨- شيرين كامل : فاعلية استخدام الصحف اليومية فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الصف الثالث الإعدادى.، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١ .

١٩- **صلاح عبد السميع**(يناير ٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام رسوم الكاريكاتير السياسى فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة حلوان، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع ١٩،.

٢٠- **عايدة أبو غريب**(١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨) : تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج١.

٢١- **عباس راغب علام** (١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨): أثر استخدام مدخل التراث في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج٢.

٢٢- **عبد الرازق مختار محمود** (٢٠٠٨): أهمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، شبكة المعلم، http.forum.moalem.net

٢٣- **عبد القادر محمد عبد القادر**(مارس ٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٩ .

٢٤- **على حسين محمد عطية** (٢٠٠٧) : أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ،كلية التربية بالمنوفية، ع١، المجلد ٢٢، الجزء ١ .

٢٥- **على كمال على معبد، وأحمد زارع أحمد زارع** (١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨) : فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء التعديلات الدستورية على تنمية مفهوم المواطنة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج١.

٢٦- **فاطمة ابراهيم حميدة** (يونيو٢٠٠٢): أثر استخدام الأنشطة الكتابية، والتقويم الجماعى فى الجغرافيا فى تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطالبات المتعلمات بكلية البنات، مجلة **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ٨٠، .

٢٧- **فايزة أحمد أحمد السيد، وصفاء محمد على محمد**(فبراير، ٢٠٠٨):فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم وبعض مهارات التفكير الناقد والكيل نحو العمل

الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع١٤،

٢٨- **فكري حسن ريان** (١٩٩٥) **التدريس أهدافه ،أسسه ، أساليب تقويمه ، نتائجه ، تطبيقاته** ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب

٢٩- **فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رياض الأطفال- الابتدائي الإعدادي (المتوسط) الثانوي رؤية مستقبلية في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٢ .

٣٠- **فؤاد إسماعيل سليمان وهدى بسام محمد** (يناير٢٠١٠):فاعلية تصور مقترح لتضمين المهارات الحياتية فى مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الاساسى بفلسطين ،**مجلة جامعة الاقصى** ،المجلد ١٤،العدد الاول.

٣١- **كامل دسوقي الحصرى** (مايو ٢٠٠٦): فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٧.

٣٢- **كامل دسوقي الحصرى** (مايو ٢٠٠٦): فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٧ .

٣٣- **محمد توفيق أحمد سليم الخولى** (٢٠٠٠٦): "أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي"رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، قنا، جامعة جنوب الوادي، ماجستير.

٣٤- **محمود جابر**(١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨) : استخدام استراتيجية الأدوار في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية ثقافة المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : رؤية تربوية " **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج٢ .

٣٥- **معهد الإمام الشيرازي الدولي للدراسات، من التعليم التقليدي إلى التعليم الإبداعي**(٢٠٠٨):، واشنطن، ٢٠٠٨ ,www.siironline.org

٣٦- **ممدوح محمد عبد المجيد، ومحمد زيدان عبد الحميد** (يوليو ٢٠٠٨) : فاعلية برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر قائم على أنشطة مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٣٦.

٣٧- **نجفة قطب الجزار، عباس راغب علام** (أكتوبر ٢٠٠٤) : فعالية مدخل الحكم والأمثال في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع١ .

٣٨- **نهلة محمد فاروق احمد** (٢٠١١) :"برنامج مقترح في فن الكاريكاتير بأستخدام النظرية التوسعية واثرة على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات رسوم القصة المصورة والاتجاه نحو التربية الفنية لدي طالبات

شعبة تربية الطفل بكلية التربية" رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة سوهاج .

٣٩- **نهى حسني شفيق** (٢٠٠٥): "أثر تدريس العلوم بالاكتشاف (الموجه وشبه الموجه) على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

٤٠- **هالة عز الدين محمد أحمد** (٢٠٠٤) : "فعالية مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"رسالة ماجستير غير منشورة، جماعة حنوب الوادى، ٢٠٠٤ .

٤١- **هناء أحمد محمد** (١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨): تطوير منهج الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض أبعاد المواطنة، **المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ج١ .

٤٢- **هيئة اليونيسيف** (٢٠٠٨): معاً من أجل الأطفال، المهارات الحياتية، الوقاية من العنف وبناء السلام. www.unicef.org

٤٣- **وزارة التربية والتعليم**(٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول، وزارة التربية والتعليم . .

٤٤- - - - - - - - - - - - - - - - (٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم، المجلد الثانى ، وزارة التربية والتعليم، .

٤٥- - - - - - - - - - - - - - - - (٢٠٠٥): الدليل المرجعي للقضايا العالمية والمهارات الحياتية في المناهج الدراسية، الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، هيئة اليونيسيف .

- **ثانياً : المراجع الاجنبية :**

46- Alan J. Singer(2009) : Social Studies for Secondary Schools: Teaching to Learn, Learning to Teach, third edition, Routledge, New York.

47- Alane J. Stark(2004) : Creativity in the classroom: schools of curious delight , third edition , Routledge.

48- Audrey C.Rule(2005): Using Humorous Cartoons to Teach Mineral and Rock Concepts in Sixth Grade Science Class , Journal of Geoscience Education,V.53,N.5,November, p.548-558

49- Beth K. Dougherty(2002) : PEDAGOGY IN INTERNATIONAL STUDIES, Comic Relief: Using Political Cartoons, in the Classroom, International Studies Perspectives, Volume 3, Issue 3 ,(p 258-270)

50- Brown LF, Macintyre K, Magnani R, Rutenberg N, Dallimore A(2002) :Secondary schools improve Life Skills and HIV/AIDS education in Kwa-Zulu Natal, South Africa. , International Conference on AIDS. Int Conf AIDS. 2002 Jul 7-12, Tulane University, New Orleans, United States.

51- Bucy Mary (2006): Encouraging Critical Thinking through Expert Panel Discussions (EJ744368), College Teaching, v54 n2 p222-224 , 2006 .

52- Craig Rusbult(2001) : Critical Thinking Skills in Education and Life ,. http://www.asa3.org/ASA/education/think/critical.htm

53- Dabell, john(2008): Using Concept Cartoons , Mathematics Teaching Incorporating Micromath, n209 p34-36 Jul .

54- Daniel Hammettab; Charles Mathercd(2011) : Beyond Decoding: Political Cartoons in the Classroom , Journal of Geography in Higher Education , Volume 35, Issue 1, First published, Pages 103 - 119 .

55- Filiz Kabapinar(2007) : Effectiveness of Teaching Via Concept Cartoons from The Point of View Constructivist Approach , Education, science : Theory & Practice. http://www.cimm.ucr.ac.cr

56- Franklin, Pat; Stephens, Claire Gatrell (2009): AASL's New Standards: Worth the Time and Effort! (EJ860983), School Library Monthly, v26 n3 p37-38 Nov .

57- Heitzman, William Ray(1998) : The Power of Political Cartoons in Teaching History , P.H.D,Villanova University, Occasional Paper , National Council for History Education , INC, Westlake, Oh. September .

58- Kathleen Vest (2005) : Using Primary Sources in the Classroom, shell educational publishing , 2005. Teacher Created Materials, United States.

59- Keogh, Brenda(2000); Naylor, Stuart : Teaching and Learning in Science Using Concept *Cartoons*: Why Dennis Wants To Stay in at Playtime, Investigating, v16 n3 p10-14 Aug.

60- Khuan Wai Bing & Chua Hong Tam(2003) : Afresh Look at Cartoons As a Media of Instruction in Teaching Mathematics and Science in Malaysian Schools : A Hands- On Experience , ELTCETeMS Conference , 2003 : MANAGINH CURRICULAR CHANGE 2-4 DECEMPER.

61- Lenn Millbower(2002) : Cartoons for trainers: seventy-five cartoons to use or adapt for transitions , 2002, stylus publishing , llc, Virginia , U .S.A .

62- Manzo, Kathleen Kennedy (2008): Historic Election and New Tech Tools Yield Promising Vistas for Learning , Education Week, v28 n7 p1, 9 Oct.

63- Manzo, Kathleen Kennedy(2008) : Historic Election and New Tech Tools Yield Promising Vistas for Learning , Education Week, v28 n7 p1, 9 Oct .

64- Ministry of Education, Science and Culture(2004): Curriculum Guide 39 , NATIONAL CURRICULUM GUIDE FOR UPPER SECONDARY SCHOOL LIFE SKILLS، Ministry of Education, Science and Culture، Gutenberg

65- Nancy Frey & Douglas Fisher (2008): Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, corwin press , California, U.S.A.

66- Perales Palacios, F. Javier1(2005); Vílchez-González, José2 : International Journal of Science Education, Volume 27, Number 14, Number 14/18 November , pp. 1647-1670(24)

67- Proulx Gilbert(2004) : Integrating Scientific Method & Critical Thinking in Classroom Debates on Environmental Issues, The American Biology Teacher 66(1):26-33. , National Association of Biology Teachers.

68- Richard A. Shade(1996): License to laugh: humor in the classroom, teacher idea press, libraries unlimited , Inc , U.S.A.

69- Templeton, Kristine(2010) : Staff Caricatures (EJ894261) , The Art Education Magazine for Teachers, v110 n1 p36-37 Aug-Sep 2010 ,.

70- Warren. W & Memory. D & Bolinger. K(2004): Improving Critical Thinking Skills in the United States Survey Course: An Activity for Teaching the Vietnam War , the history teacher , vol.37 , no.2 , February .

71- Wurdinger, Scott; Rudolph, Jennifer(2009): . A Different Type of Success: Teaching Important Life Skills through Project Based Learning , Improving Schools, v12 n2 p115-129

****

البحث السادس :

" خصائص المرشد الأكاديمي وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلاب الجامعات الليبية "

إعـــداد :

د / وحيد مصطفى كامل مختار

مدرس الصحة النفسية بقسم علم النفس / جامعة بنها

" خصائص المرشد الأكاديمي وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلاب الجامعات الليبية "

د / وحيد مصطفى كامل مختار

• **مستخلص** :

أجريت الدراسة الحالية بهدف التعرف على أهم خصائص المرشد الاكاديمى من وجهة نظر الطلاب والطالبات بالجامعة هذا من ناحية ، وطبيعة العلاقة بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة من ناحية أخرى . وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٦) طالب وطالبة بكلية الآداب بيضن ، وتضمنت أدوات الدراسة استمارة خصائص المرشد الاكاديمى، اختبار الدافع للانجاز . وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: اتفقت وجهات نظر الطلاب والطالبات حول ترتيب الخصائص الإرشادية التى يتصف بها المرشد الاكاديمى حيث جاءت بعض الخصائص فى المرتبة الأولى ، وبعضها الأخر فى المرتبة الثانية ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى دافع الانجاز ومنخفضى دافع الانجاز على متغير خصائص المرشد الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح مرتفعى دافع الانجاز . وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على متغير المستوى الدراسى ومتغير التخصص الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح الطلاب بالمستوى الأول والثانى الدراسى ، والتخصصات علم نفس واجتماع وخدمة اجتماعية . وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات على متغير المستوى الدراسى ومتغير التخصص الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح الطالبات بالمستوى الأول والثانى الدراسى ، والتخصصات علم نفس واجتماع وخدمة اجتماعية . وتم تفسير النتائج، فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، والخروج ببعض التوصيات المهمة.

Relationship of Characteristics Academic Advisor with Achievement Motive as perceived by in a Sample of University

Author: Dr. Wahid Moustafa Kamel

Abstract:

This study attempts to identify the characteristics of the academic advisor and the relationship between characteristics of the academic advisor and the achievement motive as perceived by in a Sample of University. The sample of the study consisted of (126) mal and female, two scales for characteristics academic advisor. And achievement motive. The results of the study turned out to be:The participants of the study, male and female have identical viewpoints concerning the organization of the academic advisors characteristics.There is significant relationship between characteristics academic advisor and achievement motive events among college students.There are differences with statistical reference between students at the level of achievement motive, on scale for characteristics academic advisor that is in favour achievement motive high level.There are differences with statistical reference between the male such as academic level and different degrees. There are differences with statistical reference between the female such as academic level and different degrees.

- **مقدمة والإطار النظري** :

يعد دافع الإنجاز أحد الدوافع الايجابية المتعلمة والأساسية فى بنية الشخصية التي تلعب دورا هائلا فى مستويات فاعلية عملية التعلم (طلعت منصور وآخرون، 2000: 123).

كما يعد هذا الدافع مكونا جوهريا فى سعى الفرد إلى تحقيق ذاته، فيشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الانسانى الواعي (إبراهيم قشقوش، 2001: 17 – 18).

ويشير عبد اللطيف خليفة 2000 إلى أن دافع الإنجاز يلعب دورا مهما فى رفع مستوى أداء الأفراد وإنتاجيتهم فى مختلف مجالات الأنشطة التى يقومون بها، وعلاوة على ذلك فهو مؤشر جيد للتنبؤ بالأداء الاكاديمى الفعلى للطلاب، حيث يحقق الأفراد المرتفعون فى هذا الدافع مستويات نجاح عالية (عبد اللطيف خليفة، 2000: 258).

ويرى فرج طه 1995 إن دافع الإنجاز يشير إلى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى يستطيعه، وأعلى إنتاجية ممكنة (فرج طه، 1995: 327 – 328).

ويعرف إسماعيل بدر 1995 دافع الإنجاز بأنه سعى الفرد إلى تحقيق مستوى من النجاح والتفوق يصحبه مزيدا من الارتياح والمثابرة، ومحاولة تحقيق الأهداف التى وضعها لنفسه مع تجنب الفشل (إسماعيل بدر، 1995: 114).

ويحدد عبد اللطيف خليفة 2000 الدافعية للإنجاز على أنها تعنى استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل، وتتضمن الدافعية للإنجاز خمسة مكونات أساسية، هى الشعور بالمسئولية، والسعى نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل (عبد اللطيف خليفة، 2000: 96 – 97).

ويشير هيلز Hills 1992 إلى إن الأفراد ذوى دافع الانجاز المرتفع يفضلون المهام متوسطة الصعوبة ، والمخاطرة المعتدلة فى المهام التى تتطلب المهارة والقدرة معا ، ويثقون فى أنفسهم ، ولديهم استعداد لتغيير مصادر الإشباع لديهم ، وترجع جذور المستوى العالي لدافع الانجاز إلى التدريب المبكر على الاستقلالية (Hills , 1992 : 82) .

ويلخص ماكليلاند McClelland مجموعة من الخصائص لذوى دافع الانجاز المرتفع فى النقاط التالية :

- المخاطرة المعتدلة : فالمخاطرة المعتدلة قد تكون الخاصية الفريدة والأعظم وصفا للإنسان الذى يتمتع بدافع انجاز مرتفع.

- الحاجة إلى التغذية الراجعة الفورية : إن الأفراد ذوى دافع الانجاز المرتفع يفضلون الأنشطة التى تقدم معلومات التغذية الراجعة الدقيقة والفورية بشأن كيفية التقدم نحو الهدف .
- الرضا عن الانجاز : فالفرد ذوى دافع الانجاز المرتفع يجد فى إتمام المهمة أو العمل ما يحقق له الإشباع والرضا عن نفسه .
- الانهماك فى المهمة أو العمل : فبمجرد اختيار الإفراد ذوى دافع الانجاز المرتفع لهدف ، فأنهم يتجهون تماما إلى الانهماك فى المهمة أو العمل حتى ينجحوا فى إتمامه ، وهم لا يتوقفون عن العمل دون إكماله ولا يرضون عن أنفسهم إلا إذا بذلوا أقصى ما فى جهدهم (Luthans , 1996 : 177) .

هذا ويسهم الإرشاد الاكاديمى فى إثارة وتنمية دافع الإنجاز لدى الطلاب، فيؤكد كل من ميتشل ويونج Mitchell & Young 1999 على أن برامج الإرشاد الاكاديمى تساعد الطلاب على مواصلة دراستهم الجامعية بنجاح وتعزيز الدافعية لديهم (Mitchell & Young, 1999: 4).

ويذكر كروكت Crockett 2002 إن الإرشاد الاكاديمى عملية دينامية تتيح للطلاب الحصول على معلومات ضرورية يحتاجون إليها فى صنع القرارات المهمة المؤثرة على اختيار التخصصات الأكاديمية، وأهداف المهنة، والمقررات الاختيارية، والمجالات الثانوية للدراسة، والأنشطة المنهجية، والتخطيط للحياة، وتكمن قوة الإرشاد الاكاديمى فى التزام مرشدى الكلية فى العمل كناصحين مخلصين يسهل الوصول أليهم وان يكونوا مصدرا للمعلومات والتشجيع فى عملية الإرشاد، ويأخذون بعين الاعتبار حاجات الطلاب الأكاديمية والعقلية (Crockett, 2002: 9 – 10).

وقد أجريت محاولات عديدة لوضع تعريف للإرشاد الاكاديمى كوظيفة تربوية فى مؤسسات التعليم العالي، فيعرفه هاردى Hardee 1988 بأنه المهام التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمساعدة الطلاب فى اتخاذ القرارات المتعلقة بحاجاتهم الشخصية والتعليمية والمهنية (Hardee, 1988: 9).

وترى نارايانا Narayana 1990 أن الإرشاد الاكاديمى هو العملية التى يتم من خلالها مساعدة الطلاب على أن يفهموا أنفسهم والعالم من حولهم وان يتوافقوا مع الآخرين على نحو ملائم (Narayana, 1990: 188).

ويذهب كل من ريلزباك وانيتا Railsback & Anita 1992 إلى أن الإرشاد الاكاديمى هو عملية تطويرية تساعد الطلاب على فهم أهدافهم الحياتية والمهنية، وتطوير الخطط التربوية التى تحقق هذه الأهداف، ويعمل المرشد كميسر للمعلومات ومنسق للخبرات التعليمية من خلال التخطيط للمقررات الدراسية والسير المهنية، وكمسئول عن أعمال الإحالة إلى الأقسام الإدارية الجامعية الأخرى كلما كان ذلك ضروريا (Railsback & Anita, 1992: 1).

ويشير سلطان عبد المقصود 1994 إلى أن الإرشاد الاكاديمى هو عملية منظمة وهادفة تتضافر فيها جهود المسئولين فى المؤسسة التعليمية لتحقيق التطور والنمو المتكامل للطلاب فى الجوانب الدينية والدراسية والمهنية والاجتماعية والنفسية أثناء سيرهم الدراسي (سلطان عبد المقصود، 1994: 123).

ويرى محمد عزمى 1996 إن الإرشاد الاكاديمى هو الدور الذى يقوم به أعضاء هيئة التدريس فى المؤسسات التعليمية الجامعية لتعريف الطلاب بتلك المؤسسات وما تتيحه لهم من مجالات وفرص دراسية، ومساعدتهم على اختيار المجالات الدراسية التى تلائم قدراتهم وإمكاناتهم وتوافق ميولهم ورغباتهم، وكذلك معاونتهم على السير فى دراستهم على نحو أفضل والتغلب على ما يعترضهم من عقبات مستفيدين من الخدمات والإمكانيات التى تتيحها لهم البيئة الاجتماعية عامه والمؤسسات الأكاديمية التى ينتمون إليها خاصة (محمد عزمى، 1996: 236).

وتذكر سوزان Susan 1998 إن الإرشاد الاكاديمى بالدرجة الأولى هو وسيلة لاكتشاف المهن والتخصصات، وعلاوة على ذلك فهو طريقة لاختيار المقررات، وترتيب الجداول، وتعلم اكتشاف الاختيارات، وجمع المعلومات، واتخاذ القرارات، والتى يمكن أن تزيد من اندماج الطلاب وتوافقهم فى الجامعة وتشجعهم على الاستمرار فى دراستهم حتى التخرج(Susan, 1998: 3).

ويعرف كل من ناصر ثابت وميثاء الشامسى 2000 الإرشاد الاكاديمى بأنه تلك العملية التى تسعى إلى مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات اللازمة لاختيار وتحديد مساره الاكاديمى فى الجامعة بشكل يحقق أهدافه الشخصية والمهنية والاجتماعية أثناء بقائه فى الجامعة أو بعد تخرجه منها (ناصر ثابت وميثاء الشامسى، 2000: 5).

ويتضح مما سبق، إن الإرشاد الاكاديمى هو تلك العملية التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب على فهم أنفسهم والبيئة المحيطة بهم، والتوافق مع الآخرين، وفهم أهدافهم الحياتية والتعليمية والمهنية، واختيار التخصصات الدراسية التى تلائم ميولهم ورغباتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، واتخاذ القرارات المهمة الملائمة المتعلقة بحياتهم الأكاديمية والاجتماعية، والسير فى دراستهم على نحو أفضل، والتغلب على ما قد يعترضهم من عقبات ومشكلات تؤثر على دراستهم.

- **من أهداف الإرشاد الاكاديمى** :
- **أولا : الأهداف التعريفية** :

وتشمل مساعدة الطلاب فى التعرف على الحياة الجامعية، ونظم الجامعة، وشروط القبول بها، ونظم الامتحانات، والتخصصات العلمية الملائمة لهم والمهن المتاحة، واستعداداتهم، وقدراتهم وميولهم، واتجاهاتهم، وإمكاناتهم.

- **ثانيا : الأهداف الإنمائية ومن أهمها :**

- تزويد الطلاب بالخبرات التى تجعلهم قادرين على تخطيط مستقبلهم الاكاديمى والمهني.
- إثارة الدوافع الايجابية لدى الطلاب نحو التعلم والتحصيل، واكتساب الخبرات والمهارات المتعددة فى مجالات الأنشطة الطلابية، ومساعدتهم على النجاح والتفوق ومواجهة العقبات والمشكلات التى تعترضهم.
- مساعدة الطلاب على الاستفادة مما تتيحه لهم الجامعة من أساليب تساعدهم على التحصيل العلمي والنمو الفكري.
- تنمية القيم والسلوكيات الدينية لدى الطلاب.
- مساعدة الطالب على الاستمرار فى التخصص الذى اختاره أو الانتقال إلى تخصص أخر يلائمه.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتنمية مواهبهم وقدراتهم، وإشباع ميولهم واهتماماتهم (على الراشد،1996: 265).

- **ثالثا : الأهداف الخاصة بحل مشكلات الطلاب:**

وتتضمن مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم النفسية، والأكاديمية، والاجتماعية، والصحية بما يكفل لهم التوافق الشخصى والاجتماعي.

ويشير روزنمان Rosenman 1995 إلى إن الإرشاد الاكاديمى ذو الجودة العالية يهدف إلى ما يلى :

- التعرف على حاجة الطلاب من الإرشاد والدعم وتقديم النصح والمساعدة لهم فى النواحى الدراسية والمهنية والشخصية.
- تحديد مسئولية جهات دعم الطلاب فى مجالات معينة.
- تزويد الطلاب الجدد بالمعلومات والنصح الكافى أثناء عملية التسجيل والقيد.
- توفير الدعم للطلاب المعاقين جسميا أو الذين لديهم إعاقة ذهنية أدت إلى صعوبات تعليمية معينة.
- مساعدة الطلاب بشكل ايجابي أثناء دراستهم عن طريق المرشدين، وتوفير العلاج، واختيار المقررات.
- إعداد الطلاب للمرحلة القادمة من الدراسة (Rosenman, 1995: 6).

ويركز الاتحاد القومي للإرشاد الاكاديمى بأمريكا (1998) أهدافه فى الاتى:

- مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم وتقبلها (توضيح القيم وفهم القدرات، والاستعدادات، والاهتمامات، وجوانب القصور).
- مساعدة الطلاب على فهم أهدافهم الحياتية عن طريق ربط الاهتمامات، والمهارات، والقدرات، والقيم بالمهنة، وبعامل العمل، وبطبيعة وهدف التعليم العالي.

- مساعدة الطلاب على تطوير خطة تربوية تتلائم مع أهدافهم، وغاياتهم الحياتية (إيجاد طرق عمل بديلة، وانتقاء المقررات الدراسية):
- مساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم فى صنع القرارات.
- تقديم معلومات دقيقة عن سياسات وإجراءات وموارد وبرامج المؤسسة.
- القيام بالإحالة إلى خدمات الدعم الجامعية الأخرى.
- مساعدة الطلاب على تقييم أو إعادة تقييم التقدم تجاه الأهداف الأساسية والخطط التربوية.
- توفير معلومات للمرشدين والأقسام عن الطلاب (Neff, 1998: 9-10).

- **مراحل الإرشاد الاكاديمى** :

يسير العمل الارشادى الاكاديمى فى بعض الجامعات من خلال أربع مراحل على النحو التالي:

- **مرحلة الإرشاد الاكاديمى المبكر فى المرحلة الثانوية** :

ويقوم على أساس تنظيم برنامج ارشادى لتعريف طلاب السنة النهائية فى المرحلة الثانوية بالجامعة وكلياتها وأقسامها وشروط القبول والتسجيل بها، والنظم واللوائح الجامعية ومجالات عمل الخريجين والخدمات التى توفرها الجامعة لطلابها.

- **مرحلة الإرشاد الاكاديمى المبكر فى فترات التسجيل لدخول الجامعة** :

ويتم من خلال برنامج ارشادى فى فترة التسجيل لدخول الجامعة لمساعدة الطلاب فى اختيار التخصصات المناسبة ليتمكنوا من السير فى دراستهم سيرا حسنا.

- **رحلة الإرشاد الاكاديمى فى فترة الدراسة الجامعية** :

ويتضمن برامج إرشادية لرعاية الطلاب فى جميع الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمهنية ومساعدتهم على الاستمرار فى الدراسة الجامعية على أفضل نحو ممكن، وإعدادهم إعدادا متكاملا للمساهمة فى تقدم مجتمعهم بعد التخرج من الجامعة.

- **مرحلة الإرشاد الاكاديمى فى مرحلة الدراسات العليا** :

وذلك بتوجيه اهتمام طلاب الدراسات العليا إلى البحوث التى تفيد الجامعة والمجتمع، ومساعدتهم على السير فى بحوثهم والتغلب على ما يواجههم من عقبات ومشكلات (على الراشد ، 1990 : 270).

- **خصائص المرشد الاكاديمى** :

يرى كللر Keller 1993 انه يجب على المرشدين الجامعين أن يمتلكوا خصائص معينة حتى يكونوا ناجحين، واهم هذه الخصائص هو الشعور القوى بالرسالة المهنية والذى يتمثل فى المساعدة الجادة للطلاب، والخاصية الثانية هى الألفة، وتعنى القدرة على تكوين علاقات ودية مع هيئة التدريس والطلاب، وهذه الخاصية لها دور إلزامي فى الإرشاد، أما الخاصية الثالثة فهى أن يكون لدى المرشدين القدرة على فهم الخبرات التى يمر بها الطلاب، بينما الخاصية الأخيرة

وهى أن المرشدين يحتاجون إلى إدراك خاص للطلاب Aspecial Perception of Students اى القدرة على التفكير فى الطلاب كأفراد والتوفيق بين قدراتهم الفردية واحتياجاتهم وربطها بتحديات المؤسسة التعليمية (Keller, 1993: 4).

ويؤكد عبد السلام وآخرون 2000 انه ينبغى أن يتسم المرشد الاكاديمى بسمات وخصائص منها:

- العلم : حيث يكون المرشد ملما ومدربا تدريبا دقيقا فى مجالات معرفية معينة مثل علم النفس والاجتماع وغيرهما ليستطيع من خلالها فهم الطالب وحاجاته وأهدافه.
- الكفاءة الذهنية: بان يكون لدى المرشد معلومات غزيرة تمكنه من البحث والإطلاع والاستقصاء وتمحيص الأشياء، فضلا عن إلمامه بمراحل نمو الطالب وشخصيته، ولديه الطاقة والدافعية لجمع المعلومات اللازمة من مصادر متنوعة.
- القدرة على التأثير: أن يكون المرشد قادرا على توجيه العمل الارشادى فى الاتجاه الصحيح الذى يحقق أهداف الإرشاد.
- المساندة: وتعنى أن يشعر الطالب إن مرشده يفهمه ويحترمه ويتطلع إلى أن يراه، ويتخذ وجهة مناسبة فى الحياة.
- المرونة: وهى تمتع المرشد بانتهاج أساليب وطرق متنوعة تناسب الطلاب على اختلاف مشكلاتهم.
- 6-الأصالة والتطابق: وتعنى انسجام سلوكيات المرشد وتصرفاته وأفعاله مع أقواله.
- الامانه: ويقتضى معنى الأمانة أن يقدم المرشد للطالب المعلومات الدقيقة الصادقة لكل المواقف التى يحتاج فيها إلى هذه المعلومات لتخطى العقبات التى تواجهه.
- الرفق: بمعنى أن يكون المرشد قادرا على قيادة العملية الإرشادية فى سلاسة تجعل الطالب يدرك أن المرشد يسعى لمصلحته.
- الإخلاص: والإخلاص فى عمل المرشد يستوجب أن يقبل عمله ومهنته برغبته ورضاء وحب فى مساعدة الآخرين.
- الوعى بالذات: وهى المعرفة الدقيقة لذاته ومواطن القصور والقوة فى أفكاره ومشاعره واتجاهاته، وان يدرك فى الموقف الارشادى ما إذا كانت تصرفاته سلبية أو ايجابية تجاه الطالب (عبد السلام وآخرون،2000 : 118 - 117).

ومن الملاحظ ، أن هناك خصائص أخرى ذات أهمية إلى جانب الخصائص السابقة ينبغى أن يتمتع بها المرشد الاكاديمى وهى، الاتزان الانفعالي، الشعور بالطمأنينة والموضوعية، الصبر، الإخلاص، ويعد توافر هذه الخصائص فى المرشد من المقومات الأساسية التى يتوقف عليها نجاح الإرشاد الاكاديمى فى تحقيق أهدافه.

- **مشكلة الدراسة** :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

- ما أهم الخصائص التى يمتلكها المرشد الاكاديمى من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة ؟
- هل توجد علاقة بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة ؟
- هل توجد فروق بين مجموعة مرتفعي دافع الإنجاز ومجموعة منخفضي دافع الإنجاز على درجة استبانه خصائص المرشد الاكاديمى ؟
- هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب إزاء الخصائص التى يمتلكها المرشد الاكاديمى تبعا لمتغيرى المستوى الدراسي، والتخصص الاكاديمى ؟
- هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطالبات إزاء الخصائص التى يمتلكها المرشد الاكاديمى تبعا لمتغيرى المستوى الدراسي ، والتخصص الاكاديمى ؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأيضا التعرف على أكثر خصائص المرشد الاكاديمى التى تنبئ بتكوين دافع إنجاز مرتفع.

- **أهمية الدراسة** :

تحتل الدراسة أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، فهى على المستوى النظري تحاول إلقاء الضوء على طبيعة خصائص المرشد الاكاديمى، أما على المستوى التطبيقي فان الدراسة يمكن أن تسهم فى تصميم برامج إرشادية تساعد طلاب الجامعة على مواجهة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والجسمية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المرشد الاكاديمى** : Academic Advisor

هو عضو هيئة التدريس الذى يتولى مسئولية الإشراف على الطالب وتوجيهه خلال فترة دراسته بالكلية.

- **خصائص المرشد** : Characteristics Advisor

هى تلك الصفات الشخصية والمهارات التى يمتلكها المرشد والتى تمكنه من مساعدة الطالب للتغلب على مشكلاته الدراسية.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على استبانه خصائص المرشد الاكاديمى، إعداد: الباحث .

- **دافع الإنجاز** : Achievement Motive

يعرفه فاروق موسى 1991 بأنه الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وبأنه هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك، ويعد هذا الدافع من المكونات الهامة للنجاح الدراسي للأطفال والراشدين (فاروق موسى، 1991: 6).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص فى اختبار الدافع للإنجاز للراشدين من إعداد: هيرمانز Hermans تعريب وتقنين / فاروق موسى 1991 ، وقام الباحث بإعادة تقنينه .

- **دراسات سابقة** :

يعرض الباحث فى هذا القسم بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دراسته كما يلي:

- **أولا : دراسات تناولت خصائص المرشد الاكاديمى** :

استهدفت دراسة سعد القرنى 1996 تقويم وظائف المرشد الاكاديمى الحالية والمستقبلية من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود ، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة ، وطبق على العينة استبانه وظائف المرشد الاكاديمى من إعداد الباحث ، ولقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين إدراك وظائف الإرشاد الاكاديمى الحالية والمستقبلية ومتغيرات العمر ، الحالة الاجتماعية ، العمل ، أسباب اختيار الكلية ، التخصص . أيضا أوضحت نتائج الدراسة إن من أهم مشكلات الإرشاد الاكاديمى تتحدد فى عدم معرفة المرشد الاكاديمى للمقررات الدراسية التى تقدم للطالب فى الفصول اللاحقة من دراسته .

واهتم عبد الرحمن الناجم 1997 بدراسة وظائف الإرشاد الاكاديمى كما يراها الطلبة فى مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالب وطالبة ، طبق على العينة استبانه وظائف المرشد الاكاديمى من إعداد (فورد 1989 Ford) من ترجمة الباحث ، توصلت فى نتائجها إلى تحديد وظائف للإرشاد الاكاديمى وهى : الاهتمام بمشكلات الطلبة الشخصية والمالية والاجتماعية ، وشكاوى الطلبة المرتبطة بالشؤون الإدارية والدراسية ، والمساعدة فى اختيار التخصص ومتابعة تقدم الطالب دراسيا ، وتعريف الطلاب بمصادر الخدمات الطلابية ومصادر المعلومات الجامعية .

وأجرى ستولر 1999 Stoler دراسة هدفت تحديد مستوى رضا الطلاب بخدمات الإرشاد الاكاديمى ، تكونت عينة الدراسة من (667) طالبا من الطلاب الراغبين فى التسجيل بالكلية فى الأقسام الآتية : الإنسانيات ، والرياضيات والعلوم ، والتقنيات ، والعلوم السلوكية والاجتماعية ، وإدارة الأعمال ، وخدمات دعم الطالب ، وفريق الإدارة ، والدراسات التربوية ،طبق على العينة استبانه مكونه من (36) بندا ، أسفرت النتائج عن إن معظم الطلاب يقررون أن المرشدين الأكاديميون لديهم القدرة على حسن الإنصات لمشاكلتهم ، ويحترمون آرائهم فى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ، ويشجعونهم من اجل تحقيق أهدافهم ، ومن السهل التحدث إليهم ، ولديهم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية للطالب ، ولديهم حاسة الدعابة ، كما بينت النتائج أيضا إن المرشدين خاصة للدراسات التربوية قد حصلوا على تقديرات مرتفعة فى الإرشاد

الاكاديمى ، بينما حصل معظم المرشدين الأكاديميين على درجات منخفضة فيما يتعلق بتشجيع الطلاب على المشاركة فى الأنشطة غير الصفية.

وفى دراسة لجونستون Jonston 2000 قام بمسح عن الإرشاد الاكاديمى لدى الطلاب من أهدافه تحديد توقعات الطلاب من الإرشاد فى الجامعة ، وتقييمهم لفاعلية الإرشاد واقتراحاتهم من اجل تحسين ممارسات الإرشاد الحالي فى الجامعة ، على عينة مكونه من (450) طالب وطالبة ، ولقد توصل المسح فى نتائجه إلى تحديد ما يتوقعه الطلاب من الإرشاد وما يريدونه ، حيث طلب من كل طالب أن يوضح ما إذا كانت هناك قضايا مهمة بالنسبة إليهم عند الاجتماع مع مرشدهم فكانت أهم الجوانب فى الإرشاد هى معلومات معينة عن المتطلبات والدورات الدراسية التى يأخذونها ، ومعلومات متعلقة بطموحات المهنة والأهداف التعليمية المستقبلية، ومحادثات عن أهداف المهنة ، والمساعدة فى الحصول على عمل بعد التخرج ، وعلاوة على هذا ، اعتبر الطلاب تلقى المساعدة فى المشكلات الأكاديمية على أنها قضية إرشادية هامة ، أما عن النتائج الخاصة بفاعلية الإرشاد فقد أوضح الطلاب إنهم يشعرون بفاعلية إرشاد القسم أكثر من فاعلية إرشاد نظام الجامعة ، ولقد طلب من الطلاب أن يدلوا بآرائهم عن كيفية تحسين نظام الإرشاد فى الجامعة فأقترح معظم الطلاب بأن الجامعة تتطلب إرشادا للطلاب ، والتعليقات الأخرى كانت ترى أن المرشدين ينبغي أن يكونوا أكثر معرفة ، وان هناك حاجة لكثير من المرشدين ، ويجب أن يتم تخفيض الوقت الذى ينتظرونه لرؤية المرشد ، وينبغي أن يحسن المرشدون من موقفهم تجاه الإرشاد .

- **ثانيا : دراسات تناولت دافع الانجاز كمتغير للشخصية أو فى علاقة :**

قام احمد عبد الخالق 1991 بدراسة لفحص العلاقة بين الدافع للانجاز وكل من القلق والانبساط لدى طلاب المدارس الثانوية ، تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة، طبق على العينة مقياس الدافع للانجاز من إعداد هيرمانز Hermans من ترجمة فاروق موسى ، مقياس القلق من إعداد تمبلر Templer من ترجمة الباحث ، قائمة عوامل الشخصية الخمسة من إعداد كوستا وماكراى Costa & McCrae من ترجمة الباحث ، ولقد أظهرت النتائج وجود ارتباطا جوهريا سالبا بين الدافع للانجاز والقلق لدى كل من عينتي الذكور والإناث ، وارتباطا جوهريا موجبا بين كل من الدافع للانجاز والانبساط لدى الذكور فقط ، كما أوضحت النتائج أيضا عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الجنسين فى الدافع للانجاز .

كما قام عبد اللطيف خليفة 2002 بدراسة عن الدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة عبر ثقافتين مختلفتين هما الثقافة المصرية والثقافة السودانية تكونت عينة الدراسة من (700) طالب وطالبة ، طبق على العينة مقياس الدافع للانجاز من إعداد هيرمانز Hermans من ترجمة فاروق موسى ، توصلت الدراسة فى نتائجها إلى أن الدافعية للانجاز تكوين فرضى أحادى البعد ، وانه

لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى كلا المجتمعين المصرى والسودانى سواء فى الدافعية للانجاز بوجه عام أو فى مكوناتها الفرعية ، أما عن التفاعل بين متغيري الجنس والجنسية فقد تبين أن تأثير الجنس فى الدافعية للانجاز لا يتوقف ولا يختلف باختلاف الجنسية ، كما أن تأثير الجنسية فى الدافعية للانجاز لا يختلف باختلاف الجنس ، ولقد أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المصريين والسودانيين فى الدافعية للانجاز ، وذلك لصالح الطلاب المصريين ، وتبين أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى لدى عينة الطلاب المصريين فى حين كانت هذه العلاقة غير دالة إحصائيا فى عينة الطلاب السودانيين .

وفى دراسة قام بها سنودجراس Snodgrass 2004 عن مركز التحكم ، دافعية الانجاز ، كعوامل مؤثرة على الأداء الاكاديمى لطلاب الجامعة الموهوبين ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالب، طبق عليهم مقياس مركز التحكم من إعداد روتر Rotter ، مقياس الدافعية للانجاز من إعداد هيرمانز Hermans ، وقد توصلت الدراسة فى نتائجها إلى إن تلك العوامل تعد مؤشرا للتنبؤ بالأداء الاكاديمى ، فضلا عن ذلك فإن هناك ثمة عوامل أخرى تسهم فى تحسين الأداء الاكاديمى وهى إعداد المدارس الثانوية ، والتوافق الاجتماعي ، والإرشاد الاكاديمى .

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :

- إن خصائص المرشد الاكاديمى لها تأثير جد فعال على الأداء الاكاديمى.
- تعد المعلومات المتعلقة بطموحات المهنة والأهداف التعليمية المستقبلية ، والمساعدة فى حل المشكلات الأكاديمية من القضايا المهمة التى يحتاج إليها الطلاب من الإرشاد.
- إن دافع الانجاز عامل مؤثر وحيوى فى التحصيل الدراسى للطلاب.
- تبين عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فى دافع الانجاز.
- إن ندرة الدراسات السابقة فى مجال الدراسة – فى حدود علم الباحث – سواء على المستويين العربى أو الاجنبى هى التى دفعت الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

فى ضوء الإطار النظري ، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ، يتسنى للباحث أن يفترض الفروض التالية :

- لاتوجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى نسب انتشار خصائص المرشد الاكاديمى لديهم .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلاله إحصائية بين درجة خصائص المرشد الاكاديمى ودرجة دافع الانجاز ، لدى طلاب الجامعة .
- توجد فروق داله إحصائيا بين مجموعة مرتفعى دافع الانجاز ومنخفضى دافع الانجاز على درجة استبانه خصائص المرشد الاكاديمى ، لصالح مجموعة مرتفعى دافع الانجاز.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب على درجة استبانه خصائص المرشد الاكاديمى من حيث المستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطالبات على درجة استبانه خصائص المرشد الاكاديمى من حيث المستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من (126) طالب وطالبة ، من كلية الآداب بيفرن ، جامعة الجبل الغربى ، وكلية الآداب بطرابلس ، جامعة طرابلس ، من مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة ، وتم اختيارهم اختيارا عشوائيا تبعا للمستوى الدراسي والتخصص الاكاديمى ، كما يوضحه الجدول رقم (1) .

جدول رقم (١) : يوضح توزيع أفراد الدراسة تبعا للجنس ، المستوى الدراسي والتخصص الاكاديمى

مستويات دراسية	الطلاب							الطالبات							مجموع كلي
	علم نفس	اجتماع	لغة عربيه	لغة انجليزية	خدمه اجتماعية	جغرافيا	دراسات قرآنية	علم نفس	اجتماع	لغة عربيه	لغة انجليزية	خدمه اجتماعية	جغرافيا	دراسات قرآنية	
الأول	3	4	2	3	2	2	2	3	4	3	3	3	2	3	39
الثاني	1	3	2	3	2	2	2	5	3	3	4	2	2	4	38
الثالث	–	2	2	3	2	2	3	–	5	3	4	4	3	3	36
الرابع	–	–	3	2	–	–	–	–	–	4	4	–	–	–	13
المجموع الكلى	4	9	9	11	6	6	7	8	12	13	15	9	7	10	126

يشير جدول (1) إلى توزيع أفراد الدراسة ، حيث بلغ مجموع الطلبة (126) طالب وطالبة ، (52) طالب ، و (74) طالبة ، منهم (4) طالب و (8) طالبة فى قسم علم النفس ، (9) طالب و (12) طالبة فى قسم الاجتماع ، (9) طالب و (13) طالبة فى قسم اللغة العربية ، (11) طالب و (15) طالبة فى قسم اللغة الانجليزية ، (6) طالب و (9) طالبة فى قسم الخدمة الاجتماعية ، (6) طالب و (7) طالبات فى قسم الجغرافيا ، (7) طالب و (10) طالبات فى قسم دراسات قرآنية ، بينما جاءت أعدادهم حسب المستويات الدراسية ، المستوى الأول (39) ، الثاني (38) ، الثالث (36) ، الرابع (13) .

- **أدوات الدراسة** :

- **استمارة جمع بيانات أولية : إعداد الباحث**

وتشمل على بيانات: الاسم، الجنس، السن، الكلية، القسم، السنة الدراسية، محل الإقامة، معيشة الطالب، مستوى تعليم الأب والأم.

- **استبانه خصائص المرشد الاكاديمى : إعداد الباحث**

لقد تم إعداد الاستبانه الحالية استنادا إلى الإطار النظرى ، والى عدد من المقاييس المقننة فى مجال الإرشاد الاكاديمى من إعداد : (فورد Ford 1995)

(ديسى Descy 1998) ، (سيفرى Severy 2001) ، وهذه المقاييس تتناول جوانب قدرة المرشد على حل المشكلات الطلابية ، مراعاته لحقوقهم ومشاعرهم ، وتشجيعه لهم على اتخاذ القرارات ، وبعض الخصائص النفسية المرتبطة بوعى المرشد الاكاديمى ونضجه .

ومن خلال استطلاع آراء بعض الزملاء من أعضاء هيئة التدريس لأهم وأكثر المشكلات الأكاديمية والشخصية والنفسية شيوعا وتكرارا داخل المحاضرة أو فى الكلية عموما، والتى يستطيع المحاضر أن يلاحظها بشكل متكرر، استطاع الباحثان تصميم الاستمارة فى صورتها الأولية ، وكانت مكونه من (20) عبارة ، تتناول مجموعة من الخصائص ، وتتم الاستجابة على عبارات الاستبانه على ميزان تقدير خماسى يبدأ بالموافقة بشدة (تعطى له خمس درجات) وينتهى إلى عدم الموافقة بشدة (تعطى له درجة واحدة) ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاستبانه ما بين (20) درجة كحد أدنى و (100) درجة كحد أعلى .

وقد تم حساب صدق الاستبانه بطريقة صدق التمييز ، حيث كانت النسبة الحرجة بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى لكل من مجموعتي الذكور والإناث 24 ، 32 ، 33 ، 38 على التوالي ، وكلتا النسبتين دالة عند مستوى 0,01 كما تم حساب ثبات الاستبانه بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سيبرمان / براون، وكان معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (0,82)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 0,01 ومعامل الثبات (0,90)، وبذلك يكون للاستبانه ثبات مقبول.

- **اختبار الدافع للانجاز للراشدين**:

اعد هذا الاختبار هيرمانز Hermans ، وقام بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية فاروق موسى (1991) ، ويتكون الاختبار من (28) عبارة ، وقد روعي فى صياغة عبارات الاختبار استخدام الصفات العشرة التى تميز مرتفعى التحصيل عن منخفضى التحصيل وهى : مستوى الطموح المرتفع ، السلوك الذى تقل فيه المغامرة ، القابلية للتحرك إلى الأمام ، المثابرة ، الرغبة فى إعادة التفكير فى العقبات ، إدراك سرعة مرور الوقت ، الاتجاه نحو المستقبل ، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف ، البحث عن التقدير ، الرغبة فى الأداء الأفضل . ويتبع فى هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة والعبارة ، اى انه فى الفقرات الموجبة تعطى العبارات : أ – ب – ج – د – هـ الدرجات : 5 – 4 – 3 – 2 – 1 على التوالى ، وفى الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات : أ – ب – ج – د – هـ الدرجات : 1 – 2 – 3 – 4 – 5 على التوالى ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاختبار ما بين (27) درجة كحد أدنى و (127) درجة كحد أعلى .

هذا وقد تم إعادة تقنين الاختبار على عينة التقنين وقوامها (150) طالب وطالبة من كلية الآداب بيفرن من مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية

مختلفة ، وتم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق العاملى ، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (80,2 من التباين) ، وهو صدق مرتفع ، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة فى التطبيقين (0,87) وهو دال عند مستوى 0,01 وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول .

- **خطوات الدراسة** :

- تم تطبيق كل من استمارة جمع بيانات أولية ، واختبار الدافع للانجاز على (150) طالبا وطالبة بكلية الآداب بيفرن، وطرابلس من مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة ، وبعد تصحيح الاختبار تم استبعاد (12) طالبا لم يستكملوا الاختبار ، و (7) طلاب غائبين ، و (5) طالبات رفضن التطبيق .
- تطبيق استبانه خصائص المرشد الاكاديمى على أفراد العينة المتبقية (126) طالبا وطالبة .
- حساب الارتباط للعينة الكلية (ن = 126) بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز .
- قام الباحث باستخدام الاساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج ، ثم تفسيرها.

- **الأسلوب الاحصائى المستخدم فى الدراسة** :

- استخدمت الدراسة معاملات الارتباط لبيرسون بهدف معرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الدافع للانجاز وخصائص المرشد الاكاديمى لدى أفراد العينة.
- استخدام التكرار والنسب المئوية بهدف معرفة أهم الخصائص التى يمتلكها المرشد الاكاديمى.
- استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات .

- **نتائج الدراسة** :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على انه : لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى نسب انتشار خصائص المرشد الاكاديمى لديهم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام التكرار والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ، حيث تم اعتبار أن الخصائص الايجابية عن كل عبارة هى التى تحصل على تكرار ونسبة مئوية بدء من 50٪ فأكثر ، وتم ترتيب الخصائص ترتيبا تنازليا حسب النسب المئوية ، كما تم استخدام دلالة الفروق بين مجموعة الطلاب والطالبات تجاه خصائص المرشد الاكاديمى ، ويتضح ذلك فى الجداول التالية :

جدول رقم (2) : يوضح التكرار والنسب المئوية لإجابات الطلاب على عبارات خصائص المرشد الاكاديمى

م	العبارات	التقديرات									
		أوافق بشده		أوافق		متردد		لا أوافق		لا أوافق بشده	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	تقدير الطلبة	27	51,9	22	42,3	1	1,9	1	1,9	1	1,9
2	الاهتمام بتقدير سير الطلبة دراسيا	26	50	22	42,3	2	3,8	1	1,9	1	1,9
3	القدرة على التأثير	26	50	22	42,3	2	3,8	1	1,9	1	1,9
4	تفهم الدور الارشادى	25	48	23	44,2	1	1,9	2	3,8	1	1,9
5	العدل فى التعامل مع الطلبة	23	44,2	22	42,3	2	3,8	2	3,8	3	5,7
6	القدرة على حل المشكلات الدراسية	23	44,2	22	42,3	2	3,8	2	3,8	3	5,7
7	مراعاة مشاعر الطلبة	22	42,3	22	42,3	4	7,6	2	3,8	1	1,9
8	القدرة فى التعامل مع كافة مستويات الطلبة	22	42,3	22	42,3	2	3,8	4	7,6	1	1,9
9	الدفء فى تعامله مع الطلبة	21	40,3	22	42,3	3	5,7	4	7,6	2	3,8
10	ترتيب وتنظيم بيانات الطلبة الشخصية	21	40,3	20	38,4	5	9,6	4	7,6	2	3,8
11	التوضيح الواسع عما هو هام للطلبة	12	23	12	23	16	30,7	7	13,4	5	9,6
12	تقبل الموضوعات الإرشادية برحابة صدر	12	23	12	23	16	30,7	7	13,4	5	9,6
13	تشجيع الطلبة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم	11	21,1	10	19,2	16	30,7	10	19,2	5	9,6
14	التفهم العميق لمشكلات الطلبة	11	21,1	10	19,2	15	28,8	11	21,1	5	9,6
15	الاهتمام بمشكلات الطلبة	10	19,2	9	17,3	17	32,6	11	21,1	5	9,6
16	تبصير الطلبة بأنفسهم	10	19,2	8	15,3	18	34,6	11	21,1	5	9,6
17	يمتلك المعلومات الأكاديمية والمهنية التى يحتاجها الطلبة	8	15,3	9	17,3	19	36,5	12	23	4	7,6
18	التواجد فى مكتبه عند الحاجة له	8	15,3	7	13,4	15	28,8	10	19,2	12	23
19	المعرفة الدقيقة لحاجات الطلبة	7	13,4	7	13,4	15	28,8	10	19,2	13	25
20	القدرة على تطوير قدرات الطلبة	6	11,5	7	13,4	16	30,7	10	19,2	13	25

يتضح من الجدول (2) أن خصائص المرشد الاكاديمى التى جاءت فى المرتبة الأولى بحسب منظور الطلاب بدرجة الموافقة بشده والموافقة تتضمن الخصائص التالية : تقدير الطلبة (94,2 ٪) ، الاهتمام بتقدم سير الطلبة دراسيا (92,3 ٪) القدرة على التأثير (92,3 ٪) ، تفهم دوره الارشادى (92,2 ٪) ، العدل فى المعاملة (86,5٪) ، القدرة على حل المشكلات الدراسية (86,5٪) مراعاة مشاعر الطلبة (84,6 ٪) ، القدرة فى التعامل مع كافة مستويات الطلبة (84,6٪) ، الدفء فى المعاملة (82,6٪) ، ترتيب وتنظيم بيانات الطلبة (78,7٪) . أما الخصائص التى جاءت فى المرتبة الثانية بحسب منظور الطلاب بدرجة الموافقة بشده والموافقة تتضمن الخصائص التالية : التوضيح الواسع عما هو هام للطلبة (46٪) ، تقبل الموضوعات الإرشادية برحابة صدر

(46٪) ، تشجيع الطلبة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم (40,3٪) ، التفهم العميق لمشكلات الطلبة (40,3٪) ، الاهتمام بمشكلات الطلبة (36,5٪) تبصير الطلبة بأنفسهم (34,5٪) ، يمتلك المعلومات الأكاديمية والمهنية التى يحتاجها الطلبة (32,6٪) ، التواجد فى مكتبه عند الحاجة له (28,7٪) المعرفة الدقيقة لحاجات الطلبة (26,8٪) ، القدرة على تطوير قدرات الطلبة (24,9٪) .

جدول رقم (٣) : يوضح التكرار والنسب المئوية لإجابات الطالبات على عبارات خصائص المرشد الاكاديمى

م	العبارات	التقديرات									
		أوافق بشده		أوافق		متردد		لا أوافق		لا أوافق بشده	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	تقدير الطلبة	36	48,6	27	36,4	7	9,4	2	2,7	2	2,7
2	الاهتمام بتقدير سير الطلبة دراسيا	36	48,6	26	35,1	8	10,8	2	2,7	2	2,7
3	القدرة على التأثير	35	47,2	26	35,1	9	12,1	2	2,7	2	2,7
4	تفهم الدور الارشادى	34	45,9	25	33,7	9	12,1	4	5,4	2	2,7
5	العدل فى التعامل مع الطلبة	34	45,9	24	32,4	12	16,2	2	2,7	2	2,7
6	القدرة على حل المشكلات الدراسية	33	44,5	23	31	12	16,2	4	5,4	2	2,7
7	مراعاة مشاعر الطلبة	33	44,5	22	29,7	12	16,2	4	5,4	3	4
8	القدرة فى التعامل مع كافة مستويات الطلبة	32	43,2	22	29,7	10	13,5	6	8,1	4	5,4
9	الدفء في تعامله مع الطلبة	31	41,8	21	28,3	10	13,5	8	10,8	4	5,4
10	ترتيب وتنظيم بيانات الطلبة الشخصية	20	27	13	17,5	17	22,9	10	13,5	14	18,9
11	التوضيح الواسع عما هو هام للطلبة	20	27	12	16,2	17	22,9	11	14,8	14	18,9
12	تقبل الموضوعات الإرشادية برحابة صدر	20	27	11	14,8	18	24,3	11	14,8	14	18,9
13	تشجيع الطلبة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم	20	27	10	13,5	19	25,6	11	14,8	14	18,9
14	التفهم العميق لمشكلات الطلبة	20	27	10	13,5	19	25,6	11	14,8	14	18,9
15	الاهتمام بمشكلات الطلبة	19	25,6	10	13,5	19	25,6	12	16,2	14	18,9
16	تبصير الطلبة بأنفسهم	18	24,3	9	12,1	19	25,6	14	18,9	14	18,9
17	يمتلك المعلومات الأكاديمية والمهنية التى يحتاجها الطلبة	15	20,2	9	12,1	19	25,6	17	22,9	14	18,9
18	التواجد فى مكتبه عند الحاجة له	14	18,9	9	12,1	20	27	17	22,9	14	18,9
19	المعرفة الدقيقة لحاجات الطلبة	13	17,5	8	10,8	20	27	19	25,6	14	18,9
20	القدرة على تطوير قدرات الطلبة	12	16,2	8	10,8	20	27	19	25,6	15	20,2

يتضح من الجدول (٣) أن خصائص المرشد الاكاديمى التى جاءت فى المرتبة الأولى بحسب منظور الطالبات بدرجة الموافقة بشده والموافقة تتضمن الخصائص التالية :

تقدير الطالبات (85٪) ، الاهتمام بتقدم سير الطالبات دراسيا (83,7٪) ، تفهم الدور الارشادى (82,3٪) ، التواجد فى المكتب (79,6٪) ، تشجيع الطالبات على اتخاذ القرارات بأنفسهم (78,3٪) ، العدل فى التعامل مع الطالبات (75,5 ٪) ، القدرة على حل المشكلات الدراسية (74,2٪) ، القدرة على التأثير (72,9٪) ، التوضيح الواسع عما هو هام للطالبات (70,1٪) .

أما الخصائص التى جاءت فى المرتبة الثانية بحسب منظور الطالبات بدرجة الموافقة بشده والموافقة تتضمن الخصائص التالية :

القدرة فى التعامل مع كافة مستويات الطالبات (44,5 ٪) ، الدفء فى المعاملة (43,2٪) ، الاهتمام بمشكلات الطالبات (41,8٪) ، مراعاة مشاعر الطالبات (40,5٪) ، تقبل الموضوعات الإرشادية برحابة صدر (40,5٪) تنظيم وترتيب بيانات الطالبات الشخصية (39,1٪) ، تملك المعلومات الاكاديمى والمهنية (36,4٪) ، التفهم العميق لمشكلات الطالبات (32,3٪) القدرة على تطوير قدرات الطالبات (31٪) ، تبصير الطالبات بأنفسهم (28,3٪) ، المعرفة الدقيقة لحاجات الطالبات (27٪) .

جدول رقم (٤) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين مجموعة الطلاب والطالبات تجاه خصائص المرشد الاكاديمى

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	قيمة " ت	مستوى لدلالة
خصائص المرشد الاكاديمى	طلاب	52	61,26	10,56	134	893 غير دالة
	طالبات	74	61,39	10,63		

يتضح من الجدول (٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطلبات فى تصورهم لخصائص المرشد الاكاديمى ، وهذا يؤيد صحة الفرض الأول .

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على انه : توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين درجة خصائص المرشد الاكاديمى ودرجة دافع الانجاز ، لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام معامل ارتباط لبيرسون ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول رقم (٥): يوضح العلاقة الارتباطية بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز لدى الطلاب الذكور (ن = 52) والإناث (ن = 74) والعينة الكلية (ن = 126)

العينة	معامل الارتباط
ذكور	0,308
إناث	0,304
العينة الكلية	0,323

دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول (٥) انه توجد علاقة موجبة بين كل من خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز لدى الطلاب ، ذكور وإناث ، والعينة الكلية وهذا يؤيد صحة الفرض الثانى .

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على انه : : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة مرتفعى دافع الانجاز ، ودرجات مجموعة منخفضى دافع الانجاز على استبانه خصائص المرشد الاكاديمى ، وذلك لصالح مجموعة مرتفعى دافع الانجاز .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين مرتفعى دافع الانجاز ، ومنخفضى دافع الانجاز عن طريق النسبة التائية ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول رقم (٦) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات مرتفعى دافع الانجاز ومنخفضى دافع الانجاز لدى الطلاب والطالبات

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت
خصائص المرشد الاكاديمى	مرتفعى دافع الانجاز	50	18,7	5,07	** 4,71
	منخفضى دافع الانجاز	76	15,6	4,6	

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول (٦) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى دافع الانجاز ومنخفضى دافع الانجاز على متغير خصائص المرشد الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح مرتفعى دافع الانجاز ، وهذا يؤيد صحة الفرض الثالث .

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانه خصائص المرشد الاكاديمى من حيث المستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام دلالة الفروق بين درجات الطلاب عن طريق النسبة التائية ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول رقم (٧) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات الطلاب تبعا للمستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى

المتغير	المجموعات	م	ع	ت
المستوى الدراسى	الأول	68,40	3,59	**6,530
	الثانى	75,47	5,43	
	الثالث	68,17	3,89	1,740
	الرابع	66,80	4,83	
التخصص الاكاديمى	علم نفس	74,90	5,30	**7,133
	اجتماع	75,35	5,41	
	خدمة اجتماعية	75,47	5,43	
	لغة انجليزية	66,80	4,83	1,768
	لغة عربية	68,17	3,89	
	جغرافيا	66,80	4,83	
	دراسات قرآنية	67,47	4,90	

يتضح من الجدول (٧) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على متغير المستوى الدراسى ومتغير التخصص الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح الطلاب بالمستوى الأول والثانى الدراسى ، والتخصصات علم نفس واجتماع وخدمة اجتماعية ، وهذا يؤيد صحة الفرض الرابع .

ينص الفرض الخامس من فروض الدراسة على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات على استبانه خصائص المرشد الاكاديمى من حيث المستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام دلالة الفروق بين درجات الطالبات عن طريق النسبة التائية ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول رقم (٨): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات الطالبات تبعا للمستوى الدراسى والتخصص الاكاديمى

المتغير	المجموعات	م	ع	ت
المستوى الدراسى	الاول	68,40	3,59	6,530**
	الثانى	75,47	5,43	
	الثالث	68,17	3,89	1,740
	الرابع	66,80	4,83	
التخصص الاكاديمى	علم نفس	74,90	5,30	7,133**
	اجتماع	75,35	5,41	
	خدمة اجتماعية	75,47	5,43	
	لغة انجليزية	66,80	4,83	1,768
	لغة عربية	68,17	3,89	
	جغرافيا	66,80	4,83	
	دراسات قرآنية	67,47	4,90	

يتضح من الجدول (٨) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات على متغير المستوى الدراسى ومتغير التخصص الاكاديمى ، وهذه الفروق لصالح الطالبات بالمستوى الأول والثانى الدراسى ، والتخصصات علم نفس واجتماع وخدمة اجتماعية ، وهذا يؤيد صحة الفرض الخامس .

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

من خلال نتائج الدراسة الحالية ، يمكن استخلاص أهم تصورات الطلاب والطالبات إزاء خصائص المرشد الاكاديمى الايجابية ، والتي تنطوي فيما يمتلكه من سمات شخصية ومهارات فنية فى كون تعامله مع الطلبة معتمد على التقدير والود والدفء ومراعاة لمشاعرهم ، فضلا عن قدرته فى التعامل مع كافة مستوياتهم الدراسية والاجتماعية والفكرية من خلال الوسائل المناسبة وتشجيعهم على تخطى ما قد يعترض مسيرتهم الدراسية ، ورؤيتهم له بالكفاية الإدارية العالية فى تنظيم وترتيب وحفظ بياناتهم الشخصية مما يعكس تفهمه لدوره الارشادى تجاه الطلبة ، هذه الخصائص الايجابية تعد مؤشرا هاما فى تقوية أواصر العلاقة بين المرشد والطلبة وكذلك نجاح العملية الإرشادية ، إلا انه يلاحظ أن تقديرات الطالبات للجوانب الايجابية الإرشادية كانت متباينة

بمقارنتها مع تقديرات الطلاب من حيث الترتيب وفى خصائص التشجيع على اتخاذ القرارات بأنفسهن ، والتواجد فى المكتب عند الحاجة للمرشد .

ومن ناحية أخرى ، نجد أن تصورات الطلاب والطالبات إزاء خصائص المرشد الاكاديمى فى الجوانب الأخرى ، إنها لم تكن بالصورة المرجوة من وجهة نظر الطلاب والطالبات فيما يتصل بفهم مشكلات الطلاب المختلفة خاصة ذات العلاقة بالقضايا التعليمية ، والتحقق من حاجاتهم التى يتوقعون بان تقوم الجامعة على تلبيتها ، وتبصيرهم بأنفسهم وقدراتهم الدراسية ومواطن الضعف فيها وكيفية علاجها ، فضلا عن عدم تواجد المرشد فى مكتبه عند الحاجة له لكى يمدهم بما يحتاجونه من معلومات قد تعزز وضعهم الاكاديمى بالجامعة والمهنة التى يعدون أنفسهم لها ، وإرشادهم إلى السبل التى تكفل تحقيق ذلك مثل تعريفهم بإمكانات الجامعة المخصصة لهم والتى تسهم فى تطوير قدراتهم وتكفل لهم النجاح.

هذا ، وقد يرجع قصور المرشد فى هذه الجوانب الإرشادية الهامة إلى مجموعة من العوامل هى :

- عدم قيام الكلية بتحديد المهام والأدوار المطلوبة من المرشد الاكاديمى .
- تكليف عضو هيئة التدريس بنصاب تدريسى مرتفع ، بالإضافة إلى القيام بالإرشاد الاكاديمى على مجموعة كبيرة من الطلبة .
- تكليف عضو هيئة التدريس بالإرشاد الاكاديمى على طلاب بعدين عن تخصصه .
- خلفية بعض أعضاء هيئة التدريس المتواضعة فى بعض العلوم ذات الصلة بالإرشاد الاكاديمى مثل العلوم النفسية والإدارية والتربوية والاجتماعية .
- الاعتقاد السائد بين بعض أعضاء هيئة التدريس إن مهمته الإرشادية تنتهى عند انتهاء فترة التسجيل وبدء الدراسة بالكلية .

ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة فى نوع الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة وحاجاتهم لها ومدى الاستفادة منها ، مثل دراسة القرنى 1996 ، ودراسة الناجم 1997 ، كذلك تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسات أخرى لم يرد ذكرها فى الدراسات السابقة مثل دراسة احمد سعد وعواد التميمى 2000 ، ودراسة احمد زغاليل وحسين الشرعة 2002 .

كذلك أيدت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ما بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز لدى طلاب الجامعة من الجنسين ، وهذه النتيجة تعكس هذا التناسب الطردى بين خصائص المرشد الاكاديمى ودافع الانجاز ، وهذا يتفق مع ما ذكره الشوترAlachuter 2000 ، إن دافع الانجاز ينشأ ويستمر نتيجة إحداث تغيير فى السلوك العام لدى الطلاب ، وذلك بتحويلهم من حالتهم غير الهادفة إلى أخرى أكثر استقرارا تتميز بالتخطيط والحيوية والمغامرة الواعية، وحتى يتحقق هذا التغيير فى سلوك الطلاب فلابد من وضع استراتيجيات وبرامج للطلاب يمكن أن تزيد من دافعيتهم للانجاز فى مجالات حياتهم المختلفة (محمد حمدان ، 2002: 35) .

ومن ناحية أخرى ، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات كل من مجموعة الطلاب مرتفعى الانجاز ومجموعة الطلاب منخفضى الانجاز على متغير خصائص المرشد الاكاديمى ، وذلك لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى الانجاز .

ويرجع ذلك إلى أن المرشد الاكاديمى ينطوى على تشكيلة من الخصائص أتاحت للطلاب والطالبات فى جو من التقبل والتفهم والود بين المرشد والطلبة ، الحديث بحرية عن مشاعرهم واهتماماتهم وقيمهم وأساليب حياتهم ومستقبلهم المهنى ومشكلاتهم ، ومساعدتهم على تبنى رؤية ومنظور وأسلوب جديد ساهم فى تنمية دافع الانجاز لديهم .

وفى هذا الصدد يؤكد حامد زهران 1980 ، أن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يؤدى إلى نتائج هامة فى تعديل اتجاهات الأفراد نحو أنفسهم والآخرين ومشكلاتهم ، (حامد زهران ، 1980 : 307) .

وغنى عن البيان إن التدعيم الاجتماعى من قبل المرشد الاكاديمى يساعد على توجيه سلوك الطلاب والطالبات للأفضل وإثابة السلوك المرغوب فيهم لتعريفهم بأن أدائهم يتحسن ، وذلك بما يوفره المرشد لطلبته من مواقف يشعرون فيها بالسعادة والرضا والثقة بالنفس عند قيامهم بإنجازات فى حياتهم الأمر الذى ساعد الطلاب والطالبات على رؤية السلوك الملائم والنجاح بأنه يلقى تقديرا واستحسانا من الآخرين ، مما يعنى ذلك إن للمرشد الاكاديمى داخل الجامعة دور فعال فى تنمية الانجاز الاكاديمى لدى الطلاب والطالبات .

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة فى إن الإرشاد الاكاديمى يسهم بشكل ايجابى على مواجهة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والجسمية لدى الطلاب ، ومن ثم انجاز اكاديمى أفضل ، مثل دراسة ستولر Stoler 1999، ودراسة جونستون Jonston 2000 ، ودراسة سنودجراس Snodgrass 2000 كذلك تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسة أخرى لم يرد ذكرها فى الدراسات السابقة ، مثل دراسة تينج Ting 2005 .

هذا ، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين تصورات طلاب المستوى الأول ، وطلاب المستوى الرابع إزاء خصائص المرشد الاكاديمى لصالح طلاب المستوى الأول ، وبين طلاب المستوى الثانى ، وطلاب المستوى الرابع ولصالح طلاب المستوى الثاني .

أيضا كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين تصورات الطالبات المستوى الأول والمستوى الثاني ، ولصالح طالبات المستوى الأول ، وبين طالبات المستوى الأول ، والمستوى الثالث ولصالح طالبات المستوى الأول ، وبين طالبات المستوى الأول ، والمستوى الرابع ولصالح طالبات المستوى الأول ، وبين طالبات المستوى الثانى ، والمستوى الرابع ولصالح طالبات المستوى الثانى .

ويرجع ذلك إلى أن سوء التكيف الجامعي يظهر عادة عند طلاب السنوات الدراسية الأولى ، وان هذه المشكلات تقل تدريجيا كلما ارتقى الطالب فى المستوى الجامعي ، كذلك كون طلاب وطالبات المستوى الدراسي الأول فى

حاجة ماسة للخدمات الإرشادية من اجل إرشادهم للتوافق مع النظام الجامعي وتعريفهم بإمكانات الجامعة بما يخص شئونهم الدراسية وغيرها بسبب حداثة عهدهم بالدراسة الجامعية .

واستنادا إلى نتائج الدراسة الحالية ، نقدم مجموعة من التوصيات التربوية على النحو التالي :

- ضرورة اهتمام الجامعة بالإرشاد الاكاديمى ، حيث لا غنى عنه باعتباره من الخدمات الحيوية التى تسهم فى معالجة كثير من مشكلات الطلبة الدراسية ، وذلك من خلال إيجاد مركزا يعمل به بعض من أعضاء هيئة التدريس المشهود لهم بالكفاءة والقدرة فى هذا المجال.
- أن تقوم كل كلية بالجامعة على توضيح الدور المنوط بأعضاء هيئة التدريس ممن يكلفون بالإرشاد الاكاديمى من خلال إعداد كتيبات يوضح فيه أهداف الإرشاد الطلابى ، ووسائله والمسئوليات الواجب التقيد بها ، ورفع التقارير الإرشادية إلى إدارة الكلية بصورة دورية مع إبداء آرائهم تجاه الحالات الإرشادية التى يقومون بها.
- إسهام أقسام الكلية مثل التربية وعلم النفس ، الإدارة التعليمية ، الاجتماع بإقامة محاضرات تخصصية توجه لأعضاء هيئة التدريس لتوضيح الجوانب العلمية والمهنية اللازمة للمرشد الاكاديمى.
- العمل على تقليل إعداد الطلبة لدى كل مرشدا أكاديمي وتزويده بالملفات والأدوات المكتبية اللازمة لكى يؤدى دوره بكفاءة ومقدرة ، مع ضرورة أن يكون نصابه التدريسى مناسبا مع ما يكلف به من أعمال إرشادية.
- أن تقوم الكليات بتزويد الطلبة وخاصة المستجدين منهم بالمعلومات الضرورية والتى توضح لهم طبيعة الدراسة الجامعية وضرورة الاستفادة من خدمات المرشد الاكاديمى الذى يعمل معهم ، وحثهم على عدم التردد عند ظهور اى مشكلة دراسية وغيرها لمقابلته والاستنارة برأيه.

• المراجع :

١- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (2001) . دافعية الانجاز وقياسها ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢- احمد زغاليل وحسين الشرعة (2002). الأدوار والوظائف الإرشادية فى المدرسة الأردنية والاختلاف فى ممارستها تبعا للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، 14 (2) ، 165 – 190 .

٣- سعد وعواد التميمي (2000) . الإرشاد الاكاديمى فى جامعات دول الخليج العربية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 157 – 166 ، الرياض .

٤- احمد عبد الخالق (1991) . الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط ، مجلة دراسات نفسية ، (4) ، 637 – 653 .

٥- إسماعيل بدر (1995) . سلوك المعلم كما يدركه الطلاب وعلاقته بدافع الانجاز لدى الطلاب ، مجلة كلية التربية ببنها ، (1) ، 110 – 129 .

٦- حامد زهران (1980) . التوجيه والإرشاد النفسي ، القاهرة : مكتبة عالم الكتب .

٧- سعد القرني (1996) . العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج فى المدة المحددة، مجلة مركز البحوث التربوية ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، 1 – 71 .

٨- سلطان عبد المقصود (1994) . الإرشاد الاكاديمى بين الواقع والتطبيق فى المملكة العربية السعودية ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، الرياض ، 120 – 135 .

٩- صلاح مراد (2000). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٠- طلعت منصور وآخرون (2000) . أسس علم النفس العام ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١١- عبد الرحمن الناجم (1997) . وظائف الإرشاد الاكاديمى كما يراه الطلبة فى مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة فى كلية التربية جامعة الملك فيصل ، مجلة التعاون ، الرياض ، 11 (41) ، 114 – 165 .

١٢- عبد السلام وآخرون (2000) . مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي ، الرياض : دار إيلاف للنشر والتوزيع .

١٣- عبد اللطيف خليفة (2000) . الدافعية للانجاز ، القاهرة : مكتبة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

١٤- ـــــــــــ (2002) . الدافعية للانجاز ، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودانيين، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٥- على الراشد (1992) . التوجيه والإرشاد الجامعي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، الرياض ، 260 – 290 .

١٦- فاروق موسى (1991) . كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٧- فرج طه وآخرون (1995) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الكويت : مكتبة دار سعاد الصباح .

١٨- محمد حمدان (2002) . التعلم الصفي ، تحفيزه، وإدارته وقياسه ، جده : الكتاب الجامعي .

١٩- محمد عزمي (1996) . الإرشاد الاكاديمى بين التنظير والتطبيق فى النظام الفصلي ، عمادة شئون القبول والتسجيل ، السعودية : جامعة الإمام محمد بن سعود .

٢٠- ناصر ثابت وميثاء الشامي (2000) . الإرشاد الاكاديمى فى جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة جامعة الخليج العربية ، البحرين ، 12 (6) ، 160 – 190 .

21- Crockett, H. (2002). Report of the PQO task force on advising. The university advising plan a comprehensive, collaborative proposal, Montana State University, Bozeman, U. S. A.

22- Descy, D .E. (1998). Media educators and measure attitude towards advisors, the descy attitude towards a dvisors scale, International Journal of Instructional Media , 18 (1) 55- 63 .

23- Ford , J. (1995) . Utilizing the advisor perception inventory , National Academic , Advising Association Journal ,5(2) 63 – 68 .

24- Jonston , M . R. (2000). The department academic advising survey , Journal of the Freshman Year Experience , 1 (1) 45 – 52 .

25- Hardee, S. (1988). Astudy of the undergraduate academic advising program at Umm AL – Qura University. Saudi Arabia, as perceived by students and faculty advisers , Ph. D. Michigan State University .

26- Hills, P.J. (1992). Adictionary of education, London, Routledge & Kegan Paul.

27- Keller, P. (1993). The emerging role of the community colloge counselor, Journal of Educational Administration . Armidale , 39 (5) 2 – 21 .

28- Luthans , F.(1996). Organizational behavior , New York , Irwin MC Graw – Hill .

29- Mitchell & Young, P.(1999). The emerging role of the community college counselor . highlights, an school of education , University of Michigan , England.

30- Narayana , R.(1990). Counseling psychology , New Delhi , tata MC Graw – Hill Publishing Company Limited .

31- Neff , H.(1998). The construction and validation of achievement scale . Journal of General Psychology, 82, 7 – 20.

32- Railsback , G. & Anita , C.(1992).Achievement and vocational behavior of woman in Iran, asocial and psychological study , In , L.Fyans (Ed) , Achievement , New York . Plenum Press, 1 -20.

33- Rosenman , E.(1995). Report of the task force on academic advising, University of Queensland, Australia.

34- Severy, L.J. (2001). Rating scales for the evaluation of academic adivisors ,Bational Academic Dvising Association Journal ,14(2) 121 – 129 .

35- Snodgrass, R.B. (2004). Astudy of locus of control, achievement motivation, and knowledge and use of study skills as factors influencing academic performance in academically talented college students, Counseling Psychology Quarterly .6(1) 24 – 28 .

36- Stoler , S.M .(1999). Student's satisfaction with academic achievement. Institutional Report, New Jersey.

37- Susan, H. (1998). The secret of the miracle economy, different national attitudes to competitiveness and mony. Exeter, The Social Affairs Unit .

38- Ting, J.E. (2005). Components of good advising differences in faculty and students perceptions, National Acdemic Advising Association Journal, 10 (2) 3036.

Research : 7

Exploring The Effect of Online Classes on Student Engagement among EFL College Students

By :

Dr. Nagwa Hamza Serag

Faculty of Education Tanta University

Exploring The Effect of Online Classes on Student Engagement among EFL College Students

Dr. Nagwa Hamza Serag
Faculty of Education
Tanta University

Abstract

This study examined the effect of an online class on EFL college students' level of engagement and their instructional performance through teaching practice experience. Another purpose of the study was to explore the influence of peer interaction on students' performance on the online class. Data collection sources were the Student Course Engagement Questionnaire (SCEQ) developed by Handelsman, Briggs, Sullivan and Towler (2005) and a self-evaluation report administered at the end of the treatment. Results of the study revealed that the online class had a positive effect on participant students' level of engagement and their instructional performance through teaching practice experience. Moreover, in terms of the study results, peer interaction notably influenced the students' performance on the online class. Based on findings of the study, appropriate conclusions and implications have been suggested.

Keywords: Online Classes-Online active Learning Environments - Student Engagement- Peer interaction

Introduction

The concept of learner engagement provides a practical lens for assessing and responding to the significant dynamics, restrictions and opportunities that confront institutions of higher education. The concept gives key insights into what learners are actually practicing, and a stimulus for guiding new thinking about best practice (ACER, 2008). Relatedly, engagement, as suggested by Spiller (2005, cited in Lawrence, 2006) emphasizes the

chief role of the learner in the educational process. Real changes in the learners' understanding is determined by what they actually do.

According to Burton and Goldsmith (2002), online classes have the potentiality of facilitating communication in relation to student-student interaction and student-Instructor interaction. Besides, student can comfortably discuss difficult issues concerning online learning experiences. Creating real connections in online classes is an important target that should be attained. Instructors should organize active learning situations through which learners can practically make use of what they are learning. Instructors also need to provide multiple ways of interacting with students to create their own social presence, the thing that can be looked upon as an essential element to a successful online course (Dixson, 2010). Instructor's constant involvement in discussion is of a great necessity for enhancing the quality and quantity of student participation in online classes (Wang, 2011).

Through online learning environments, varied opportunities are provided for engaging students and empowering them to have control over their learning process. However, online learning instructors should make sure that the learners do possess the ability and willingness to perform online activities and tasks on their own (Lim, 2004). Relatedly, Robinson (2011) argues that enhancing students' engagement can be definitely attained through participating in discussion boards in an online environment. Accordingly, there is a useful evidence to support the use of online discussions as an additional teaching and learning tool for engaging students.

Lawrence (2006) points out that the literature does not specify explicit engagement practices but it does

explore institutional, pedagogical and student roles that are related to engagement. Engaged students are more likely to persist and succeed at university and their early experiences are decisive for establishing positive connections between the learner, the learning environment and the broader university experience (Krause & McEwen, 2009).

Relevant Literature

Online classes: Definition and Nature

"The concept of technology - enhanced , student - centered learning environment is based on key assumptions of constructivist theory – that the student must engage in an active, experiential learning process to form an individual, meaningful understanding" (McAlpine & Allen, 2007, p.639). The use of asynchronous technology, either as an add on to traditional face to face classes or as a basic requirement of an online class, can open new avenues for effective learning . However, it is not preferable to replace traditional face to face classes (chen, 2005).

According to Robinson and Hullinger (2008) there is an evidence of engagement in online learning; However, " the next questions relate to what promotes engagement in the online environment and what relations exist between engagement data and other valid measures of student learning in web-based learning " (p.107). In this regard, Yengin et al. (2010) conclude that future technologies can highly increase the chances of developing new learning forms where we can include all of the sensations into learning situation.

Online learning is focused not only on the online contexts, but also includes a full range of computer-based learning platforms and delivery methods, genres, formats

and media (Keengwe & Kidd, 2010, p. 534). According to Naidu (2006), E-learning or online learning are commonly referred to the international use of networked information and communications technology for teaching and learning purposes. Overall, "they refer to educational processes that utilize information and communication technology to mediate asynchronous as well as synchronous learning and teaching activities" (p.1).

Adoption of online discussion forums on the part of both learners and instructors has been evidently effective in relation to gaining and sharing valuable knowledge. "Enhanced qualitative online participation can make discussion forum activities really productive and, if carefully managed, may even be used as an alternative to the interactive classroom environment" (Nandi; Chang & Balbo, 2009, p. 670). Best practices within an online class may include specific tasks. For example, collaborative activities in relation to communication protocols, and permenant student postings to the class discussion forum. Also. "asynchronous communication for deeper discussions, and instructor modeling of thoughtful responsiveness with a personal tone all can help build classroom community connections" (Young & Bruce, 2011, p. 226).

Designing Online Classes

The growing progress of information and communication has established ample opportunities for instructors to extend the teaching-learning process beyond the barriers of the traditional classroom (keengwe & Kidd, 2010). When instruction is designed to actively engage learners in meaningful tasks, students' feelings of engagement may be enhanced. Student engagement and sense of classroom community are highly related to one another. To clarify, students who experience a sense of

connectedness are more likely to be positively involved in course content and properly persistant on real world tasks (Young & Bruce, 2011).

Instructors have to make sure that course design is consistent, logical, and integrates adequate instructions. Also, Online instructors should train students in the technical skills required for the process of online learning. "Because cognitive engagement involves the integration and utilization of students' motivations and strategies in the course of their learning, instructors must remove technology barriers that waste cognitive energy (Mandernach. 2009, p. 2). One critical factor involves sufficient professional development for online instructors. Relevant instructional design strategies and knowledge of best practices can assist instructors in providing varied opportunities for student interaction, participation, and feedback among peers and with the instructor (Young & Bruce, 2011).

Howard (2009) recommends that instructors should incorporate face to face meetings into their online classes with a view to improving community feelings, encouraging exploratory discussions, engaging dominated learning styles, developing instructor-students interaction and promoting instructor efficiency. Moreover, these face to face meetings have the potential of helping students to understand and adopt effective practices. They also support trust and respect relationships within the class and offer advice concerning any extraneous factors that may affect students success in the course. At the pedagogical level, instructors have to identify the strategic purpose for including online discussions. Also they should decide how to relate each discussion session to a course component as well as to learning outcomes … The main discussion purpose is to struggle on the part of individual learners with a view to engaging course material with peers while checking comprehension (Baker, 2011).

Through the blended layout, the online component is more accessible, in that students are able to ask questions through face to face meetings about assignment expectations. Also, the triangulation method of instruction has the potential to meet varied learning styles. The variety helps keep students involved, and introduces them to a wide range of competencies than would be possible in a purely traditional classroom environment. Besides, critical thinking abilities can be promoted through encouraging students to comment on their peers' online discussion postings. They learn to challenge their assumptions and to provide a rationale for their responses (Gilbert & Flores-Zambada, 2011). "Online discussion forums provide a platform for incorporating and sharing knowledge, deriving and analyzing solutions for different problems". Learners are encouraged to participate in online discussion forums for displaying their knowledge of a course and their ability to manage a discussion (Nandi; Chang & Balbo, 2009, p. 666).

Active Learning within Online Classes: The Promise

Effective communication and interaction are basic factors ensuring the success of online courses. Besides, adopting varied communication means are essential in establishing a flexible learning environment (Wang, 2011). In this respect, Dixson (2010) argued that meaningful communication chances should be integrated into online courses. Such connections have the potential of assisting students to feel engaged with the courses they are taking despite the lack of a physical presence of instructor or other students.

Involving students in more than listening, emphasizing students' exploration of their own attitudes and values, engaging students in activities like reading, discussing, or writing, and focusing on developing students'

skills rather than on conveying information are some instances of active learning strategies that can be adopted in an online learning environment (Yengin et al., 2010). Also, Nardos (2000, p.24) explains that "active learning is likely to be enjoyed, offers opportunity for progress, and thereby fosters positive students' attitudes towards the subjects". Mayerson (2006) has the belief that one of the best instructional methods is utilizing active learning by the use of learner involvement, motivation, interest, self discovery, continual peer and instructor feedback and communication, self reflection, and transferability. Deep learning is most likely to take place in such rich and varied environments.

To enhance students' cognitive engagement in online courses, instructors should integrate active learning environments with authentic learning tasks; promote a personal connection with students; and facilitate the process of learning in an online environment (Mandernach, 2009). According to Haughton and Romero (2009, p. 571) "an effective online instructor should choose instructional strategies to solicit student inputs. These inputs are then used to understand learner needs and ... to create an authentic and individualized instructional context that supports the learning of the individualized student".

"The blended model is a student-centered approach that allows the instructor to behave as a coach, a facilitator, and a cheerleader for his/her students. It is a way to let students lead in an environment in which they're guided to success" (Gilbert & Flores-Zambada, 2011, p. 252). For some students, a benefit to the asynchronous online learning environment is the ability for enhanced communication between students and instructor versus communication in the traditional classroom setting. Students who may feel reluctant to communicate in such traditional classroom are

more likely to participate in discussions in an online environment (Burton & Goldsmith, 2002).

In online learning environment, there is a critical role for instructors to play. They have to clearly figure their own roles and implement effective strategies with a view of enhancing their students' learning experiences. This role includes "organizing and carrying out activities to provide guidance, providing strategic support and assistance to help learners assume control of their own learning and reflecting upon and readapting activities accordingly (Lim, 2004, p. 23). Anderson (2004) stated that the main tasks of the effective e-learning teacher "include the design of a series of learning activities that encourage independent study and community building, that deeply explore content knowledge, that provide frequent and diverse forms of formative assessment, and that respond to common and unique student needs" (p. 276).

Instructors in online learning environments have several potential advantages. Flexibility of teaching that can be done at anytime and from anywhere. Also, updating online teaching materials can be easily conducted. "If designed properly, online learning systems can be used to determine learners' needs and current level of expertise, and to assign appropriate materials for learners to select from to achieve the desired learning outcomes" (Ally, 2004, p.5). Giving timely and consistent feedback on the part of the online instructor is considered a critical factor to the students' success within an online class. Also. The type of feedback students get from their peers highly contribute in fostering students' understanding of the online course content. Through such positive environment, students have an ample opportunity to ask questions, to explore different points of view and to comment on their peers' ideas (Burton & Goldsmith, 2002).

Krause and McEwen (2009) specify certain characteristics of effective online learning experiences. These are : Contextualized, situated, responsive and experiential learning ;Effective communication, engagement and interaction among students ; catering for different learning styles and levels ; Peer learning and community building; Fostering self-reflection; Role modelling online engagement behaviours; Well designed assessment and provision of effective, timely feedback; A fully functional online learning environment where technology is exploited for enhancing learning and curriculum delivery. According to McAlpine and Allen (2007,p.641) " in an online format, collaboration is usually mediated by online discussion, a vital part of which is to keep students actively engaged".

Student Engagement : Nature and process

The concept of student Engagement is based on the notion that learning is influenced by the way in which a learner participates in activities of educational purposes. "While students are seen to be responsible for constructing their knowledge, learning is also seen to depend on institutions and staff generating conditions that stimulate and encourage involvement" (ACER, 2008, P.1) In addition, Mayerson (2006) defines engagement as "a student's level of involvement in the subject matter and course, marked by the characteristics of student-to- instructor and student-to-student communication, independent research, work effort, overall interest in the course, and the nexus of that involvement with his or her course's web site" (p.14)

Engagement is effort focused on instructional tasks, it means working hard at the business of the class. When learners are engaged they are focused on text,... they are writing the answers to written exercises. They are attending to teachers or they are helping each other do their work

(Beder et al, 2006, p.1). Helme and Clark (2001) also emphasize classroom situations as relate to engagement, They define engagement as " the deliberate task-specific thinking that a student undertakes while participating in a classroom activity" (p.136). Students who are working on groups projects together, reviewing one another's papers, interacting through a discussion forum, are likely to be more engaged in the course (Dixson, 2010; Harris, 2009).

In the research literature, engagement in learning basically refers to the amount, type, and intensity of investment students make in their educational experiences. To explain, the more time and effort students devote to and the more engaged they are in tasks that foster learning, the more and the more likely they are to succeed. A basic finding from the wide research on engagement is that, in terms of learning outputs, the most crucial factor is the actual practices students go through while they are doing their academic work (Coates, 2006). Specifically, student engagement may be defined as students' involvement with activities and conditions that are "likely to generate high-quality learning" (ACER,2008,p.1).

Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004, p.5) suggest that three types of engagement can be recognized. Cognitive engagement which is defined as " the student's investment in and commitment to academic work. Emotional engagement refers to a student's reactions to others, and connections with the school community, and behavioral engagement to participation in both the school and academic work" . To add, Kuh (2003) states that engagement relate to the efforts of the student to study a subject, practice, get feedback, analyze, and solve problems.

Enhancing Student Engagement

To enhance student engagement, varied opportunities should be provided. Among these opportunities, encouraging

learners to reflect on their learning, exposing learners to a variety of engaging activities, considering learner feedback seriously, promoting ideas, discussions and conversations about engagement, combining engagement measures with traditional ways of assessment, and enhancing engagement through developing the abilities of teachers (Coates, 2006). Class participation and students interaction can promote the quality and quantity of their engagement. Besides, continuous dialogue between teacher and student while exploring their subject matter may be looked upon as a basic requirement for teaching to take place (spiller, 2005, cited in Lawrence, 2006).

Enhancing student engagement can be attained through providing opportunities for : producing resources to help students learn about engagement ; finding ways to generate students' reflection on their study; exposing learning to a variety of engagement activities ; Integrating measures of engagement into traditional assessment (Coates, 2006). Relatedly, Zyngier (2007, p. 344) proposes that an engaging pedagogy should guarantee that what teachers and students do is :

> ***Connecting-to and engaging with the students' cultural knowledge; Owning-all students should be able to see themselves as represented in the work; Responding-to students' lived experiences and actively and consciously critiquing that experience; Empowering-students with a belief that what they do will make a difference to their lives and the opportunity to voice and discover their own authentic and authoritative life".***

The engagement-based learning and teaching approach, as suggested by Jones (2008) provides the essential bases for promoting student engagement and the learning process as a whole. According to this approach, there are six key elements for teachers to consider: 1- Developing one-on-

one relationships (between student and teacher); 2- Learning new varied skills and habits to engage students; 3- Adopting specific strategies that facilitate student engagement; 4- Feeling responsible for student engagement; 5- Establishing a culture of student engagement; 6- Increasing student engagement through professional development. Along the same lines, Taylor and Parsons (2011) reported that providing a positive, challenging, and open environment that encourage students to take risks and collaborate with respectful peers and the teacher are so essential requirements for successfully engaging students.

The Study Problem

The current study aims at investigating the effect of an online class on EFL student-teachers' level of engagement. Moreover, it is an attempt to explore the influence of peer interaction on students' performance on the online class. Also, the effect of students' participation in the online class on their instructional performance through teaching practice experience is to be investigated. Accordingly, the following research questions are to be addressed:

1- To what extent does the online class affect EFL student-teachers' level of engagement?
2- How does peer interaction influence EFL student-teachers' performance on the online class?
3- In what way does participation in the online class affect EFL student-teachers' instructional performance through their teaching practice experience?

The Study purpose and Significance

The main purpose of this study is to understand and potentially influence, the ways that active learning online may be designed to engage EFL student-teachers. Besides, the study aims at bringing students forward into the new

paradigm of online active learning. With regard to significance, the current study may provide empirical evidence in relation to vast potentialities of the web for creating a positive learning environment in which the students are encouraged and prepared to be autonomous, engaged learners.

Method

Participants

This study was conducted on 25 college third year students (22 females and 3 males) majoring in English as a foreign language at the English department. Participants enrolled in a mandatory methodology course which lasted for one academic semester, four hours a week. Besides, in the second semester, students were exposed to practical sessions through on-campus computer labs.

Data Collection and Analysis

Two basic instruments for data collection have been designed and used in the current study. These were: The student course Engagement Questionnaire (SCEQ) and a self-evaluation report administered at the end of the treatment.

The Student Course Engagement Questionnaire (SCEQ)

With a view to assessing learner engagement level the student course engagement questionnaire developed by Handelsman, Briggs, Sullivan and Towler (2005) was adopted in the current study. The SCEQ is a multidimensional measure of student engagement that comprises four factors. These were Skills Engagement, Emotional Engagement, Participation/ Interaction Engagement and Performance engagement.

The first factor consisted of nine items (items 4, 5, 9, 10, 13, 14, 17, 20, 23) that was labeled Skills Engagement because it represented student engagement through practicing skills. Coefficient alpha was 0.82. Skills engagement factor seems to include general learning strategies that one can use to attain intrinsic and extrinsic rewards. The second factor consisted of five items (items 7, 8, 11, 21, 22) that was labeled Emotional Engagement because it represented student engagement through emotional involvement with the class material. Coefficient alpha was 0.82. The third factor consisted of six items (items 1, 2, 3, 6, 18, 19) that was labeled participation/ Interaction Engagement because it represented student engagement through participation in class and interactions with instructors and other students. Coefficient alpha was 0.79. The fourth factor consisted of three items (items 12, 15, 16) that was labeled Performance Engagement because it represented student engagement through levels of performance in the class. Coefficient alpha was 0.76.

The factor analysis resulted in a 23-item final version of the SCEQ (see Appendix A). All student engagement factors showed reasonable reliability that ranged from 0.76 to 0.82. The highest of the correlations among the student engagement factors was 0.44 between skills and emotional engagement, lending some support for the discriminant validity of the student engagement measure.

Students were instructed to rate each of the SCEQ items on the following scale: 1= not at all characteristic of me, 2= not really characteristic of me, 3= moderately characteristic of me, 4= characteristic of me, 5= very characteristic of me.

The Self-Evaluation Report

At the end of the treatment, participant students were asked to give a self-evaluation report in a written form. Two

main questions were raised to be answered. The first question dealt with the influence of peer participation on students' performance on the online class; "Active Learning Online". To explain students were invited to describe how their peer participation, or in particular, their fellow students' interaction influenced their own performance on the online class. Regarding the second question, it dealt with the effect of the online class: "Active Learning Online" on student-teachers' performance through their teaching practice experience. A copy of the self-evaluation report is provided in appendix (B).

The Online Class: "Active Learning Online"

The current researcher initiated an online class entitled "Active Learning Online" through a free educational web site called the Nicenet ICA (Internet Classroom Assistant). It can be accessed on: http:// www. nicenet.org. The Nicenet ICA is a web-based classroom environment that enables instructors to create online classes/ forums for their students to join. The decision was made to use the online class as an add-on to face-to-face lectures. Both the online and face-to-face components of the course were redesigned and integrated with one another to formulate an effective hybrid approach.

The course chosen for the implementation of the online class: "Active learning Online" was a mandatory EFL methodology course entitled "Methods of Teaching English". The course lasted for 15 weeks (the whole first term) with 4 hours of face to face classroom teaching per week. The course was first presented at the first term. Afterwards, in the second term, online practical sessions were offered to the experimental group members who could log onto the online class through on-campus computer labs. The course covered three main topics. These were: Major

English language teaching approaches; Teaching planning in terms of the four language skills; Involving students in learning through questioning strategies.

It was very essential from the very beginning of the treatment to clearly define the course and its learning outcomes to help students and the instructor (the current researcher) to establish a common ground of expectations. To that end, designing the online class required specifying the prerequisite knowledge and skills on the part of both students and the instructor. To specify, technological and technical skills are a very essential component of the online class as it requires specific technical skills and competencies that are completely different from the demands of the traditional classroom. Accordingly, two orientation sessions were given for preparing students to the online learning environment. The required technical skills included signing up for the online class, configuring a web browser, posting messages to the class or to the instructor, navigating class links, participating in group work, completing and submitting online assignments, completing reading tasks, and participating in online discussions.

For the purpose of creating an active online learning environment, a great deal of attention was devoted to the planning and execution processes of the online class. Significantly, a considerable body of research work strongly suggest combining production with communication with a view to enhancing the active learning potential of the online environment (For example, see Dixson, 2010; Keengwe & Kidd, 2010; Hrastinski, 2009; Nandi, 2009; Brindley; Walti & Blaschke, 2009; Haughton & Romero, 2009; Naidu, 2006; Burton & Goldsmith, 2002). Planning these communicative activities required the use of various communication tools that encouraged students to interact

with their peers and the course content while completing varied online tasks and assignments.

Through the Nicenet ICA, students made use of many options and devices. Under the link 'Conferencing', students could discuss, express and share their views and responses to the topics and discussion questions created and posted by the researcher (the online class mediator). The discussion questions were constructed in accordance with the course topics with a view to activating the students' background knowledge, stimulating their thinking and generating rich and constant discussions in a non-threatening atmosphere.

The students had the opportunity to post their answers to the addressed questions as well as their comments on their peers' answers. Additionally they could pose their own questions and querries about content-related concepts/issues and different strategies for completing the required tasks and assignments. Online conferencing provided the opportunity for the students to participate positively in the online class activities at their ease whenever they are ready and able to do so.

Regarding the feature 'Link Sharing' the students were instructed to visit some specific web sites selected and prepared beforehand by the researcher. Through these relevant web sites, the students had access to a variety of hyperlinks that are closely related to the course topics and the addressed discussion questions as well. Besides, there was a possibility of providing relevant texts and instructional materials through the feature 'Document'. The students were guided to read and analyze these specific texts with a view to enhancing their understanding of the course topics. These reading tasks allowed students to discuss the topic thoroughly, think critically, relate the course material

to their own experiences both inside and outside classroom setting, and reflect on past beliefs and practices Moreover, students had access to study the course materials at their own pace and in terms of their own needs.

The "Assignment' feature provided the opportunity of assigning varied tasks and assignments for the students to perform. These assignments were basically based on group work for facilitating peer participation and peer interaction. Also, through group work, it was easier for the instructor to monitor online discussions and assess students' performance. Also, through the 'Class Administration' feature, access to the number of times each member visited the online class and the number of postings performed/ sent by each class member can be attained. Moreover, the feature 'Class Members' provided a detailed account about the students' usernames and passwords. The students had the option to use pseudonyms if they liked to. Therefore, the students were more willing to express themselves freely without fear of being embarrassed. Besides, the students had the capability to edit their own messages after they have posted them to the online class. Also, the instructor had the potentiality to edit their writings and to give comments and feedback. The students, also, could share and give comments on each other's postings.

One basic purpose of the course was cultivating a learner- centered environment that may encourage learners to be autonomous and active participants. To that end, three basic online active learning strategies were used: Think-pair- share, minute paper, and collaborative learning groups. Regarding the first strategy; Think- pair – share, there were three basic steps. Firstly, the instructor posed a prepared question and asked the students to think about it. At the second stage, the students paired up with a partner and

shared their knowledge in a verbal form. Thirdly, the instructor selected a few pairs to expose their ideas and share what they have with the whole class. In this way, the strategy proceeded from working on the individual level to pair level and finally as a large group. The strategy made it easy for the students to organize their prior knowledge and generate questions when used at the beginning of a lecture. However, when used later in the lecture, the strategy enabled the students to summarize what they are learning, transfer it to new situations and integrate new information with what they already know.

In the second strategy; Minute paper, a question or a clue was posed about the most interesting or the most important points in a lecture and the students were asked to write in response to the presented question. The strategy was adopted at any point in the lecture but it may be more beneficial if it is presented at the end of the lecture. The minute paper strategy provided the opportunity for the students to summarize the lecture's content and to put information in their own words. One basic advantage of the strategy is it helps the students to identify gaps in their understanding and helps the instructor to assess how well the students were learning the content.

Regarding the third strategy; Collaborative learning groups, the participants teemed together in small groups (four or five members each) to explore a significant question, a meaningful task or a shared assignment. The tasks were adequately defined and the goals were clearly identified and used as a guide. The group members mainly drew on their background knowledge and past experiences while attempting tasks. The required tasks included: Navigating the online class sharing links with a view to designing learning activities to be adopted in teaching

practice classes in relation to a wide range of instructional models and strategies; Making lesson plans and worksheets; Conducting web quests concerning specific content-related concepts; Preparing formal reviews for the assigned readings.

The participants had the option of deciding the group roles themselves. Each group had to assign five varied roles to its members. These were: 1- Group facilitator who moderates discussion, keeps the group on task, and makes sure that all members have the opportunity to participate and learn; 2- Group recorder who takes notes of the group's discussion and prepares a written conclusion; 3- Checker who makes sure that all group members understand the concepts and the group's conclusions; 4- Summarizer who restates the group's conclusions or answers; 5- Elaborator (in groups of five) who relates the discussion with prior concepts and knowledge.

A number of varied tasks were employed on the part of the instructor (the current researcher) during the delivery of the online class. These were: Building the course material; Formulating, editing, and responding to questions; Supporting, encouraging and commenting on students' responses/postings; Providing guidelines, tips, and effective use of the medium; Designing and conducting a balanced mix of group, pair, and individual activities; Establishing time-limit for group activities.

The Study Results

The effect of the online class: "Active Learning Online" on enhancing student engagement.

In this part of research, students' responses on the Student Course Engagement Questionnaire are presented in

relation to the four basic factors; Skills Engagement, Emotional Engagement, Participation/ Interaction Engagement and Performance Engagement.

Table (1) : Skills Engagement

No	Statement	5		4		3		2		1		Mean	Rank
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
4	Doing all homework problems	8	32	8	32	6	24	3	12	-	-	3.84	5
5	Coming to class everyday	18	72	5	20	1	4	-	-	1	4	4.56	1
9	Taking good notes in class	10	40	10	40	4	16	1	4	-	-	4.16	4
10	Looking over class notes between classes to make sure I understand the material	4	16	15	60	4	16	2	8	-	-	3.84	5
13	Putting forth effort	3	12	9	36	10	40	3	12	-	-	3.48	7
14	Being organized	7	28	9	36	6	24	2	8	1	4	3.76	6
17	Staying up on the readings	2	8	9	36	11	44	2	8	1	4	3.36	8
20	Making sure to study on a regular basis	10	40	12	48	2	8	-	-	1	4	4.2	3
23	Listening carefully in class	14	56	7	28	2	8	2	8	-	-	4.32	2

Data reported in table (1) show that the online class "Active Learning Online" had a positive effect on the students' level of engagement. Items 5, 23, 20 gained higher ranks indicating that the students were interested in attending classes, listening carefully in class and studying on a regular basis. However, being organized, putting forth effort and staying up on the readings (items 14, 13, 17) were the practicing skills that gained lower ranks.

Table (2):Emotional Engagement

No	Statement	5		4		3		2		1		Mean	Rank
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
7	Thinking about the course between class meetings	5	20	5	20	11	44	4	16	-	-	3.44	5
8	Finding ways to make the course interesting to me	6	24	5	20	10	40	3	12	1	4	3.48	4
11	Really desiring to learn the material	10	40	11	44	4	16	-	-	-	-	4.24	1
21	Finding ways to make the course material relevant to my life	8	32	9	36	4	16	-	-	4	16	3.68	2
22	Applying course material to my life	6	24	7	28	8	32	2	8	2	8	3.52	3

Regarding Emotional Engagement, table (2) indicates that the higher rank items (11, 21) dealt with the students' real desire to learn the material and to make the course material relevant to their life. On the other hand, thinking about the course between classes and finding ways to make the course interesting (items 7, 8) were the statements that gained lower ranks.

Table (3): Participation/ Interaction Engagement

No	Statement	5		4		3		2		1		Main	Rank
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	Raising my hand in class	3	12	6	24	10	40	4	16	2	8	3.16	5
2	Participating actively in small group discussions	4	16	9	36	8	32	3	12	1	4	3.48	3
3	Asking questions when I don't understand the instructor	4	16	11	44	8	32	-	-	2	8	3.6	2
6	Going to the professor's office hours to review assignments or tests, or to ask questions	1	4	6	24	9	36	5	20	4	16	2.8	6
18	Having fun in class	6	24	4	16	9	36	6	24	-	-	3.4	4
19	Helping fellow students	8	32	8	32	6	24	2	8	1	4	3.8	1

Table (3) shows that helping fellow students and asking questions (items 19, 3) were the statements that gained high level of participation/ interaction engagement while contacting with the professor and raising hand in class (items 6, 1) were the indicators that showed low level of participation.

Table (4): Performance Engagement

No	Statement	5		4		3		2		1		Mean	Rank
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
12	Being confident that I can learn and do well in the class	9	36	11	44	1	4	4	16	-	-	4	1
15	Getting a good grade	4	16	12	48	9	36	-	-	-	-	3.8	3
16	Doing well on the tests	5	20	11	44	9	36	-	-	-	-	3.84	2

Regarding participant students' responses on performance Engagement factor, table (4) shows that most of the students (80%) were confident that they can learn and do well in the class. Also, doing well on the tests and getting a good grade were a characteristic of 64% of the participants.

The influence of peer interaction on the students' performance on the online class "Active Learning Online".

Regarding the second research question about the influence of peer interaction on the students' performance on the online class, analysis of the students' self- evaluation reports revealed that peer interaction had a great positive effect on their own performance. The findings were classified into three main categories. These were: Sharing a lot of ideas and comments with fellow students; Exploring

diverse opinions and perspectives; Gaining and constructing new knowledge.

The first category centered around 'Sharing a lot of ideas and comments with fellow students' (42.6%). To clarify, the students valued the influence of peer interaction as an effective catalyst for promoting this sense of sharing that took place. To add, according to the students' viewpoints, a spirit of team work prevailed in this online environment. Besides, connecting with each other helped them learn more about the course content. This distinct sense of sharing, in terms of the students' responses, largely contributed in enhancing their discussion skills. They could share their peers' answers on the discussion questions that were raised on the online class. Also, they were motivated to give their own answers without fear of being wrong as there were no wrong answers. Moreover, as a result of this type of peer interaction, they could build on the others' postings, thus, modifying their own ideas and generating new ones.

The second common category was 'Exploring diverse opinions and perspectives' (29.5%). The potential of posing different opinions was highly appreciated by participant students who were encouraged to argue for and against posted opinions. The students, also, liked looking at and considering the same issue from different perspectives. Moreover, they had the opportunity to practice the act of convincing others with one's opinion.

The third focus of responses dealt with 'Gaining and constructing new knowledge' (27.9%). The students reported that their peer interaction helped them gain new and rich experiences. Furthermore, the information they got through peer interaction supported, to a great extent, their

understanding of the course teaching material. Following are few illustrative examples of students' authentic responses.

"My peers provided me with learning experiences that are appropriate to my interests. They gave me the opportunity to know about their characters and their attitudes".

"In 'Active learning Online' we worked together to share ideas. There was a spirit of team work. Everyone can put his answer without fear. We can connect with each other and comment on the lecture".

"My peers participation affected not only my own participation but my knowledge as well. This online class is like a bowl where we can put our different opinions. Everyone shares and affects the others".

"Through participation, I acquired a lot of effective and explicit knowledge in two sides, as a student and as a future teacher as well. We could collect wide knowledge and different opinions and add our own".

The effect of participation in the online class on EFL student-teachers' instructional performance through their teaching practice experience

Regarding the third research question about how student- teachers' instructional performance through teaching practice experience was affected by their participation on the online class, analysis of participants' self – evaluation reports revealed that the online class has positively affected their own teaching performance. There main themes have emerged; namely, Designing meaningful tasks for students to engage; Innovative roles for teachers; Active roles for students.

The first focus of student-teachers' responses (50.4%) dealt with the notable effect of the online class on student-teachers' capability of designing meaningful tasks for their students. To explain, the students reported that the online class with its rich and varied resources, including web-sharing links, conferencing, documents, and web practical activities, was a real vehicle that empowered them to learn how to design and use meaningful tasks and activities that relate to real life. For instance, writing simple post cards to a friend; writing a short summary for a newspaper article; planning for and giving a short oral presentation about a current event; writing a paragraph about hometown. Furthermore, through the online class, they had the opportunity to design specific tasks and activities in relation to wide range of instructional models, strategies and methods (for example: storytelling- dramatization- role playing- discussion groups- language games- dialogic instruction). Moreover, participant student- teachers could involve their students into learning through adding variety while designing these meaningful tasks. To clarify, they used varied types of teaching materials, assessment and teaching styles.

The second common theme (29.4%) centered around 'Innovative Roles for Teachers'. The student-teachers reported that the online class has contributed in informing and preparing them to perform innovative roles and tasks in their classes. To clarify, they learned about the ways in which teachers can establish a relaxing, secure atmosphere where a friendly relationship between students and teachers prevail. To add, they got a great deal of knowledge about how teachers should vary their roles in accordance with requirements of different stages within a teaching session and, most importantly, in terms of strategies or methods that are adopted in a given situation. For example, they could

confidently figure the teacher's role as facilitator, organizer, coordinator or co-learner. Besides, they learned how to appeal to diverse learning styles or backgrounds of learners. Also, they got the ability and willingness required for expressing themselves confidently in class.

The third focus of responses (20.2%) tackled the theme of 'Active Roes for Learners'. According to student-teachers' opinions, the most important effect of the online class was that they tried to encourage their students to be autonomous in various ways. To illustrate, they got a knowledge base about how to make their students a part of the decision making, i.e., to share in setting objectives for a lesson and in selecting and designing activities. Also, they tried to show their students how to learn, i.e., to train them in learning strategies (for example, writing a learning diary, mind mapping, note-taking strategies, planning for and evaluating their own progress). To add, they learned how to engage students in dialogue with the teacher and with each other while working together, thus, taking responsibility of maintaining a positive environment. The following illustrating examples of students' original responses can be cited.

> "I tried to apply all what I learned from "Active Learning Online" and to have the feedback directly from students in the classroom".
>
> "I learned how to use other techniques instead of lecture, such as role play, discussions and conversations. I gave students in classroom the opportunity to interact and to talk through the use of dialogic instruction".
>
> "I let students share in designing questions and activities, use of competitions and language games. I learned the technique of making students illustrate, dramatize, or write their own conclusion of a story".

"Every thing on the online class was useful especially "Documents" in which there were very useful articles, one of them was about enhancing learners' autonomy in FL class. I can't express how I benefited from this article. Moreover, I tried as much as possible to be a facilitator, adviser, a guide and a friend to my students".

Discussion

The current study revealed that the online class: "Active Learning Online", has had a positive effect on participant students' level of engagement regarding four basic factors included in the Students Course Engagement Questionnaire that was adopted in the study. These were: skills engagement, emotional engagement, participation/ Interaction engagement and performance engagement. This finding is corroborated by work in available literature of online learning environments and student engagement . in this regard, Chen (2005) concluded that in an online learning environment based on asynchronous discussion, students can construct new knowledge, develop critical thinking skills, acquire multiple perspectives and enhance interest in course content. To add, Yengin et al. (2010) were of the opinion that active learning strategies in an online environment have the potential of putting students into the center of the learning process, thus, cultivating student involvement, positive participation and responsible learning.

Promoting the learning experiences of students can potentially be attained through student engagement. It is quite evident that "measures of student engagement provide information about individuals' intrinsic involvement with their learning, and the extent to which they are making use of available educational opportunities" (ACER 2008, p.1). In this respect, Oliver (2008) stated that learner engagement can be evidently supported by the use of a web-based

learning environment. In terms of students' opinions, they learn best when they reflect, dialogue, question, write, summarize, and create their own knowledge (Mckinney, 2004).

The second research question addressed in the study dealt with the influence of peer interaction on the students' performance on the online class: "Active Learning Online". Results have shown that peer interaction positively influenced the students' performance on the online class. Three main themes have emerged representing a genuine effect of peer interaction on students' performance on the online class. These were: Sharing a lot ideas and comments with fellow students; Exploring diverse opinions and perspectives; Gaining and constructing new knowledge. This finding seems to be consistent with several previous works in relevant literature. Hrastinski (2009) has best described online learning as online participation:

> ***Online learner participation (1) is a complex process of taking part and maintaining relations with others, (2) is supported by physical and psychological tools, (3) is not synonymous with talking or writing, and (4) is supported by all kinds of engaging activities …. If we want to enhance online learning, we need to enhance online learner participation (p.81).***

Relatedly, Liu, Lin, Chiu, and Yuan (2001) argued that while asked to offer feedback to peers, students progress beyond the cognitive processes required for completing a given task, for they have to "read, compare, or question ideas, suggest modifications, or even reflect on how well one's own work is compared with others" (p.248). Along the same lines, Chen (2005) pointed out that peers' participation in online discussion environment plays a drastic role in impacting individual student's participation

through creating a warm, supportive atmosphere where learners can interact, raise questions, exchange feedback, and receive ample attention from each other.

Through adopting learner-centered approaches, student learning can be enhanced if we ensure learners' positive participation and engagement in the process of learning (Field and kent, 2006). This concept is illustrated by Dunlap and Grabinger (cited in Dunlap, 2005), "The process of reviewing someone else's work can help learners reflect on and articulate their own views and ideas, ultimately improving their own work" (p.20). Moreover, Maor (2003) believed that feedback "can no longer be considered the sole responsibility of the instructor because there is a much larger focus on dialogue … [and] the joint construction of knowledge" (p.128).

Regarding the third research question, findings have proved the positive effect of the online class on student-teachers' instructional performance though their teaching practice experience. Student-teachers' capability of designing meaningful tasks for their students to engage, Innovative roles and tasks for teachers to act, and active roles for learners to play were the most common themes. This result may be supported in terms of a considerable body of relevant research. Three basic advantages of online classes were reported by Marrero (2010). These were: The ability to interact with, collaborate with, and gain knowledge from other teachers; The ability to receive immediate feedback to questions; Flexibility of course structure.

Online learning technologies have the potential to transform the professional development of teachers, penetrate cultural, discipline and other barriers, bring

educators together to learn, share successes and challenges, and co-construct and transfer learning (Rampai & Sopeerak, 2011). Significantly, the basic goal of using an online environment that promotes teacher development in a learning community is to organize, build and support a structure and a process that are purposeful and flexible with a view of fulfilling teachers' personal ongoing needs (Lock, 2006).

Additionally, the impact of online professional development courses on teachers' performance, according to what Holmes, Signer and MacLeod (2010) have reported, is quite evident. To explain, online courses have a positive effect on teachers' knowledge and related instructional practices. Through online environments, teachers can develop an awareness of web-based resources, convenient teaching experiences, curricular needs, and student needs. Moreover, the web-based environment can inspire teachers with new teaching ideas, resources and classroom implementations. Relatedly, Ryymin, Lallimo, and Hakkarainen (2007) have rightly believed that the critical factors that support teachers' professional development in relation to web-based learning are; the possibility to learn form peers and from daily working practices, an emotionally secure atmosphere, personal support of a monitor or a guide and a sense of commitment within the learning community.

Conclusion and Limitations

This study was mainly an attempt to explore the effect of an online class: "Active Learning Online" on EFL student-teachers' level of engagement. Besides, the study aimed at investigating the influence of peer interaction on students' performance on the online class. Another secondary purpose was to examine the ways in which

students participation on the online class affected their own instructional performance through teaching practice experience Findings showed that the online class had a notable positive effect on participant students' level of engagement and on their own instructional performance through their teaching practice as well. Also, the students highly appreciated the positive influence peer interaction evidently has on their performance on the online class.

However, the current study had certain limitations that should be taken into account when considering the study results. First, the small number of participants may bring forth many limitations as far as the generalization of the study results is concerned. Another limitation is related to the tool through which data was collected for assessing the effect of the online class on student-teachers' instructional performance through their teaching practice. Due to some specific circumstances, it was difficult to assess the students' actual teaching performance in teaching practice classes. Accordingly, the written self-evaluation report form was selected and adopted to explore the aforementioned effect in terms of the students' opinions. Thirdly, because of time restrictions, it was difficult for the current researcher to give individual online replies for students' posts on the online class. Thus, giving general feedback through online conferencing forum was the most convenient option. Besides, sufficient feedback regarding the students' performance on the online class was given weekly in face-to-face class meetings.

While this investigation revealed that online classes have the potential of affording ample opportunities for engaging students, future research works need to consider the most engaging strategies in an online environment. In this respect, Krause and McEwen (2009) concluded that for

achieving university goals of optimizing the quality of e-learning environments and experiences, reliable attention and expertise are required for strategies that engage students with diverse levels of preparedness, skill levels and motivation.

There is much more to learn about what promotes engagement and what kind of relationship does exist between student engagement and student learning (kuh, 2003). Relatedly, Garrett (2011) argues that "engaging in the learning process is risky business for student and teacher-both must be willing to be vulnerable, ... Both parties are expected to put in the effort, trusting that the investment will yield the intended outcome (p.7).

Butson, Carr and Bosselman (2006) concluded that a comprehensible understanding of the engagement indicators that significantly relate to a recognized learning experience is needed and recommended. Moreover, aims, dispositions and values relevant to student engagement need to be emphasized not only the procedures and skills. Finally, I would like to conclude with this thoughtful perspective addressed by McFadden and Munns (2002, p. 364): "It is the students themselves who will be able to tell us that they are engaged and who will say whether their education is working for them in a culturally sensitive and relevant way. It is the students who will be able to tell us whether the offers that education purports to provide are real or illusionary".

References

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *theory and practice cf online learning*. Athabasca, Alberta, Canada: Athabasca University, 3-31. Retreived from:
cde. athabascau. ca/online_book/

Anderson, T. (2004). Teaching in an online context. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *theory and practice cf online learning*. Athabasca, Alberta, Canada: Athabasca University, 273-294. Retreived from: cde. athabascau. ca/online_book/

Australian Council for Educational Research (ACER). (2008). *Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning*. Australian Student Engagement Report-Australian Survey of Student Engagement (AUSSE).

Baker, D. (2011, Sept.). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal cf Online Learning and Teaching*, 7(3), 401-411.

Beder, H., Tomkins, J., Medina, p. , Riccioni, R. & Deng W. (2006). *Learners' engagement in adult literacy education.* National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: Harvard Graduate School of Education, NCSALL Reports # 28.

Brindley, J., Walti C. & Blaschke, L. (2009, June). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review cf Research in Cpen and Distance Learning,* 10 (3), 1-18.

Burton, L. & Goldsmith, D. (2002,July). *Students' experiences in online courses: A study using asynchronous online focus groups.* Sponsored by a grant from the Davis Education Foundation: The Connecticut Distance Learning Consortium.

Butson, R., Carr, S. & Bosselman, G. (2006, March). New Zealand Initiatives: Engagement as a more helpful measure of student learning. In J. M. Jennings & T. Angelo (Eds.), *Proceedings cf a Symposium on Student Engagement: Measuring and Enhancing Engagement with Learning,* Lower Hutt, New Zealand.

Chen, C. (2005, June 5). Experience-based language learning through asynchronous discussion. *A paper Presented at the 22nd International Conference on English Teaching and Learning in the Republic cf China*, Taipei.

Coates, H. (2006, March). Student Engagement: The specification and measurement of student engagement. In J.M. Jennings & T. Angelo (Eds.), *Proceedings cf a Symposium on Student Engagement: Measuring and Enhancing Engagement with Learning,* Lower Hutt, New Zealand.

Dixson, M. (2010). Creating effective student engagement in online courses: what do students find engaging?. *Journal cf the Scholarship cf Teaching and Learning,* 10 (2), 1-13.

Dunlap, J. (2005). Workload reduction in online courses: Getting some shuteye. *Performance and Improvement*, 44 (5), 18-25.

Field, R. & Kent, B. (2006). Engaging first year students with an effective learning environment: Combining laurillard's conversational

framework and active learning with blended delivery. *In 9th Pacific Rim First Year In Higher Education.*

Fredricks, J., Blumenfeld, p. & Paris, A. (2004, Spring). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

Garrett, C. (2011, November). Defining, detecting, and promoting student engagement in college learning environments. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 5 (2), 1-12.

Gilbert, J.; Flores-Zambada, R. (2011, June). Development and implementation of a blended teaching course environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 244-260.

Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 93 (3), 184-191.

Harris, C. (2009). *An investigation into the teaching practices and strategies that result in improved engagement in mainstream classrooms for year seven & eight Maori students in a decile five intermediate school* (Master's thesis). University of Canterbury. Retrieved from: {HYPERLINK"http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/3479/2/Thesis_fulltext.pdf" }

Haughton, N.; Romero, L. (2009, Sept.). The online educator: Instructional strategies for effective practice. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5 (3), 570-576.

Helme, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13 (2), 133-153.

Holmes, A., Signer, B. & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A Mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27 (2).

Howard, S. (2009, Dec.). The benefits of face-to-face interaction in the online freshman composition course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* , 5 (4), 685-697.

Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52 (1), 78-82.

Jones, R. (2008, November). *Strengthening student engagement*. International Center For Leadership in Education. Retrieved from: http://www/leadered.com

Keengwe, J. & Kidd, T. (2010, June). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and teaching.* 6 (2), 544-541.

Krause, K. & McEwen, C. (2009, July). Engaging and retaining students online: A case study. *HERDSA Conference*, Darwin, Australia.

Retrieved from: www.griffith.edu.au/gihe/staff/klkrause.../HERDSAKrauseFINAL.pdf

Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change,*35 (2), 24-32.

Lawrence, J. (2006, July). Engaging first year students: A Collaborative approach implemented in a first year nursing course. In*: 9th Pacific Rim Conference- First Year in Higher Education: Engaging Students*, Gold Coast, Australia. Retrieved from: www.fyhe.com.au/past_papers/2006/Papers/Lawerence.pdf

Lim, C. (2004). Engaging learners in online learning environment. *TechTrends*, 48 (4), 16-23.

Liu, E., Lin, S., Chiu, C., & Yuan, S. (2001). Web-based peer review: The learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44, 246-251.

Lock, J. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (4), 663-678.

Mandernach, J. (2009, March). Three ways to improve student engagement in the online classroom. *Online Classroom: Ideas for Effective Online Instruction*.

Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International*, 40, 127, 137.

Marrero, M., Woodruff, K., Schuster, G. & Riccio, J. (2010). Live online short-courses: A case study of innovative teacher professional development. *International Review of Research in open and distance learning*, 11 (1).

Mayerson, M. (2006). *The effects of rich-content web sites on student engagement in college coursework* (Doctoral Dissertation). University of California, Los Angeles. Retrieved From: ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. : 3240876).

McAlpine, I. & Allen, B. (2007). Designing for Active Learning Online with Learning Design Templates. *In ICT: Providing Choices for Learners and Learning Proceedings ascilite Singapore*. Retrieved from: http://www.ascilite.org.au/conferencs/singapore07/procs/mcalpine.pdf

McFadden, M. & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education.* 23 (3), 357-366.

McKenney, K. (2004). Learning sociology: successful majors tell their story. *Journal of scholarship of Teaching and Learning*, 4 (1), 14-23.

Naidu, S. (2006). E-learning: A guidebook of principles procedures and practices. *Commonwealth Educational Media Center for Asia (CEMCA).*

Nandi, D.; Chang, S. & Balbo, S. (2009). A conceptual framework for assessing interaction quality in online discussion forums. *Proceedings ascilite Auckland*, 665-673.

Nardos, A. (2000). *Issues and Methods and Materials in Teaching Primary School Subject.* Addis Ababa. AAU.

Oliver, R. (2008). Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, 55 (3), 285-301.

Rampai, N., Sopeerak, S. (2011). The development model of knowledge management via web-based learning to enhance pre-service teacher's competency. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3).

Robinson, C. & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business,* 84 (2), 101-108.

Robinson, J. (2011). Assessing the value of using an online discussion board for engaging students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 10 (1), 13-22.

Ryymin, E., Lallimo, J. & Hakkarainen, K. (2007). Teachers' professional development in a community: A study of the central actors, their networks and web-based learning.*eleed: e-learning & education*, (4). Retrieved from:
urn: nbn: de: 0009-5-12510.

Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14 (1). Retrieved from:
http://cie. asu.edu/

Wang, S. (2011). Promoting student's online engagement with communication tools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4 (1), 81-90.

Yengin, I., Karahoca, D., Karahoca, A. & Yucel, A. (2010). Roles of teachers in e-learning: How to engage students & How to get free e-learning and the future. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 5775-5787.

Young, S.; Bruce, M. (2011, June). Classroom community and student engagement in online courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7 (2), 219-230.

Zyngier, D. (2007, August). Listening to teachers-listening to students: Substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (4), 327-347.

❋❋❋❋❋❋❋

((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 .