



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والثلاثون (جزء أول) .. فبراير ٢٠١٣م

ISSN : 2090-7605

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ. د / أحمد إسماعيل حجي .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ. د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ. د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ. د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ. د / بوحفص بالعبد 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 / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ. د / خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين.
- أ. د / رشدي أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ. د / زكريا يحيى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ. د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الإسكندرية 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 الإسكندرية 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 الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ. د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ. د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ. د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ. د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د/ماجدة حبشي محمد سليمان..كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- أ. د / ماجدة إبراهيم البواوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ. د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- أ. د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ. د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ. د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ. د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة دمار اليمن.
- أ. د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها.
- أ. د / يحيى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

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

مدير التحرير:

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى بمكة
- د/ عماد الدين الوسيحي .. كلية التربية جامعة بني سويف
- د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها مصر
- د/ مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل العراق
- د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
- أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشيد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم .

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية .

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٤) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" نحو نظرية تربوية إسلامية : ملامح أولية " .. بقلم : الأستاذ الدكتور / عبد المجيد بن مسعود .	٢٣ - ١١
(٢)	" فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة " .. إعداد : أ. د / ماهر إسماعيل صبري ، أ. ليلي رمضان عصام الجهني .	٦٢ - ٢٥
(٣)	" علاقة الكفاية المدركة بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / حنان أسعد خوج .	٩٢ - ٦٣
(٤)	" تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس التجريبية (دراسة نقدية) " .. إعداد : د / أيمن عثمان رزق .	١١١ - ٩٣
(٥)	" فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل وتنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية " .. إعداد : د / هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبى .	٢٢٦ - ١١٣
(٦)	" فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتى فى تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات الملمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم " .. إعداد : د / صفاء احمد محمد محمد .	٢٥٤ - ٢٢٧
(٧)	" خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى دراسة استطلاعية لأراء الطالبات " .. إعداد : أ / منال بنت حسين بن حسن الحميدي .	٣١١ - ٢٥٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀◀ كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث 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 الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- « تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- « تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- « تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- « تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- « تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- « يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- « في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- « عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- « عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- « يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- « ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .

يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .

يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .

بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .

عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها .

يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .

تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير .

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر والدول 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 / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Aae9999@Gmail.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 الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ 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 ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : 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 وجهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت 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 رئيسية 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 .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية 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 الرابع والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الرابع عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الأول من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " نحو نظرية تربوية إسلامية : ملامح أولية " .. بقلم : الأستاذ الدكتور / عبد المجيد بن مسعود .

وثانيها بعنوان : " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة " .. إعداد : أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، أ . ليلي رمضان عصام الجهني .

وثالثها بعنوان : " علاقة الكفاية المدركة بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / حنان أسعد خوج .

ورابعها بعنوان : " تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس التجريبية (دراسة نقدية) " .. إعداد : د / أيمن عثمان رزق .

وخامسها بعنوان : " فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل و تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية " .. إعداد : د / هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبي .

وسادسها بعنوان : " فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم " .. إعداد : د / صفاء احمد محمد محمد .

وسابعها بعنوان : " خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى دراسة استطلاعية لأراء الطالبات " .. إعداد : أ / منال بنت حسين بن حسن الحميدي .

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:

” نحو نظرية تربوية إسلامية : ملامح أولية ”

إعداد :

الأستاذ الدكتور / عبد المجيد بن مسعود .

المملكة العربية المغربية

” نحو نظرية تربوية إسلامية: ملامح أولية ”

بقلم : الأستاذ الدكتور/ عبد المجيد بن مسعود

• مقدمة :

تهدف هذه الورقة إلى تلمس معالم "نظرية تربوية إسلامية"، من خلال تدبر أولي لمفهوم المسؤولية وما يرتبط به من مفاهيم يزخر بها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، مما يؤلف نسقا مترابعا متماسك الحلقات، مع التأكيد على بعض تجليات المفهوم التطبيقية الدالة على رسوخه في بنية التصور التربوي الإسلامي، على اعتبار أن الأمر لا يعدو أن يكون، ضمن هذا الجهد التنظيري، مجرد تدبر وتفقه للمادة المرتبطة بمفهوم المسؤولية وما يتعلق به كما أشرت، ثم استخراج وتأليف لكل ذلك في نسق يطبعه التكامل والشمول، فضلا عن الصدق النظري الذي لا يتطرق إليه الشك، ما دام الأمر يتعلق باستنطاق نصوص كتاب لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. ولا تدعي هذه الورقة قولاً فصلاً في الموضوع، وإنما فتحة لنقاش مثمر بناء، يرجى منه أن يؤتي أكله بإذن الله، في إرساء دعائم نظرية تحل مغاليق الفعل التربوي، وتضع اليد على أسرارها وآليات فهمه واشتغاله.

• أولاً: تحديد المفاهيم :

• مفهوم التربية :

يمكن تعريف التربية، استناداً إلى واقع الممارسة الإنسانية، بأنها عملية تشكيل وصياغة للكائن الإنساني، تتسم بالاستمرارية والتجدد، وتستهدف تنمية مجمل جوانبه ومكوناته، وقدراته واستعداداته، بحسب ما هو مهياً له، وتستخدم لذلك كل الطرق والوسائل المتاحة، مادية كانت أو معنوية، وذلك وفق رؤية محددة للكون والحياة والإنسان والمصير، بهدف تأهيله لأداء ما هو منوط به من وظائف ومهام، ضمن المجال الذي هو عضو فيه.

• مفهوم التربية الإسلامية :

أما التربية الإسلامية، فهي تجسيد الحقائق والمعطيات السالفة الذكر، وفق رؤية الإسلام للكون والحياة والإنسان والمصير.

• مفهوم النظرية :

" النظرية التربوية الإسلامية نسق من المفاهيم والمبادئ والقواعد، يمثل رؤية الإسلام الخاصة لتفسير الظواهر التربوية، ولتوجيه الفعل التربوي في جميع مستوياته، للوصول إلى الأهداف المنوطة بذلك الفعل".

• ثانياً : خطوات بناء النظرية :

إن أول خطوة في هذا السبيل، تكمن في بيان القاعدة التي يقوم عليها بناء النظرية التربوية المنشودة، والتي يمكن التمييز فيها بين أساسين يتمثل أولهما في تحديد القصد العام للإسلام المتمثل في تعبيد الناس لرب الناس، مصداقاً لقوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (الذاريات: ٥٦). وبترجم الإمام الشاطبي رحمه الله هذا المقصد العظيم في موافقاته، من خلال إبراز الوظيفة السامية التي من أجلها وضعت الأحكام الشرعية بقوله: " المقصد الشرعي من

وضع الأحكام إخراج المكلف عن داعية هواه حتى يكون عبدا لله اختيارا، كما هو عبد لله اضطرارا". وجوهر العملية التي يتم بها تحقيق ذلك المقصد، هو التربية التي تتميز بالعمق والتعقيد، ويتألف فيها - في المفهوم القرآني - تعليم الكتاب والحكمة، وفعل التزكية.

ولما كانت العملية التربوية عملية قصدية ممنهجة، قائمة على مبادئ وقواعد وشروط علمية، مرتبطة بحقيقة الإنسان، باعتباره كائنا مفطورا على حقائق واستعدادات كامنة في أصل خلقته، فقد كان لا بد من أن تكون تلك القواعد والأصول مستخرجة من القرآن والسنة، لأنهما يمثلان العلم الخالص الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فهي وحدها القادرة على التعامل الرشيد مع الإنسان، لأنها تتضمن الأسرار، وتملك المفاتيح والأزرار، وهي قابلة لأن يشيد بها وعلى أساسها بناء نظري تربوي شامخ، يحمل بداخله خصائص الصدق والقابلية للتجدد المستمر، بما يؤهله لمواكبة الظواهر والمستجدات التربوية، وتأطيرها، فهما وتفسيرها وعلاجا وتصحيحا.

والخطوة الثانية في سياق تلمس نظرية تربوية أصيلة، هي "تقويم الواقع التربوي في ضوء النظرية العامة المعدة بعد تشخيصه.

والخطوة الثالثة هي صياغة نظرية تربوية جديدة، ترتبط من جهة بالنظرية التربوية العامة، وتستحضر الأزمة الراهنة من جهة أخرى، ثم تمحيص النظرية التربوية الجديدة من خلال التأكد من مدى انسجامها مع المقاصد العامة للإسلام".^١

من خلال هذه المقابلة التمهيدية، قد ينتهي بنا التأمل والاستقراء، إلى جوهر كامن في السلوك البشري، مفاده أن معنى المسؤولية واستشعارها لدى الإنسان بقدر من الأقدار، أو عدم استشعارها والغيوبية عنها، هو الذي يفسر لنا سلوك الإقدام أو الإحجام، تجاه موقف من المواقف، إيجابا أو سلبا.^٢

وإذا ما أثبت هذا المصطلح وما يتضمنه من مفاهيم مصداقيته وجدارته عند التمهيص والاختبار، وتقليبيه على شتى الوجوه، من خلال عرضه على شبكة المفاهيم والقيم، نكون أمام أساس صالح لحمل بناء نظري قائم على خاصيتي الثبات والشمول.

• مفهوم المسؤولية : تعريف وتأسيس :

جاء في لسان العرب لابن منظور: "وتساءلوا: سأل بعضهم بعضا، وفي التنزيل العزيز: "واقتوا الله الذي تساءلون به والأرحام" (...) ومعناه تطلبون حقوقكم به" (...) وقوله عز وجل: "وسوف تسألون" معناه سوف تسألون عن شكر ما خلقه الله لكم من الشرف والذكر. (...) وقوله عز وجل: "وقضوهم إنهم مسؤولون" قال الزجاج: سؤالهم سؤال توبيخ وتقريع لإيجاب الحجة عليهم، لأن الله جل ثناؤه عالم بأعمالهم".^٣

^١ - انظر الخطة البحثية للدكتور عبد السلام الأحمر " أساسيات لبناء نظرية تربوية أصيلة " المقدم ل "مشروع إحياء نظام تربوي أصيل " بدولة قطر.

^٢ - وهذا هو الافتتاح الذي ألت إليه الخطة البحثية الأتفة الذكر.

^٣ - مادة سأل

وجاء في عمدة الحفاظ للسمين الحلبي: " قوله تعالى: " واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام" أي تتناشدون به وتتقاسمون. فتقول: أنشدك بالله وبالرحم"، وجاء أيضا: " ولا معارضة بين قوله: " فيومئذ لا يسأل عن ذنبه إنس ولا جان"، وقوله تعالى: " فوريك لنساءلهم أجمعين"، إذ يوم القيامة ذو مواطن، فيسألون في موطن ولا يسألون في آخر، أو يسألون سؤال تقريع وتوبيخ لا سؤال تكرمة." ٤

وقال تعالى: " فلنسألن الذين أرسل إليهم ولنسألن المرسلين" ٥.

إن تدبرنا لهذه الآيات البينات الدائرة على مفهوم المسؤولية، يفضي بنا إلى الاستنتاجات التالية:

« إن علاقات الرحم بين الأقارب، في الدائرة الضيقة، وبين الإنسان ومن يقاسمهم الانتماء إلى الدين الواحد، في الدائرة الواسعة، تضيف على مسؤولية هؤلاء تجاه بعضهم البعض بعدا عميق الغور. بل إن نطاق تلك العلاقة، يزداد رحابة واتساعا ليضم بين أكنافه الإنسانية جمعاء، باعتبارها مجتمع دعوة ترتب العلاقة به مسؤولية البلاغ واستفراغ الوسع من طرف من حملوها بموجب اعتناقهم لها واتشاح صدورهم برمزها وشعارها، تجاه من هم خارج إطارها. ومن البديع في أمر هذه العلاقة، أنها تمتد بأجنحتها لتشمل ما سوى النفوس الأدمية، من مواريث مادية ومعنوية ٦

« أن المسؤولية كما هي مذكورة في الآيات الكريمة تلقي ظلالة من الرهبة والجلال على الموقف، باعتبارها ترتبط باليوم الآخر. وما دامت الدنيا مزرعة الآخرة، فإن من شأن ذلك أن ينقل صفة الرهبة والجلال إلى شعور الإنسان، وهو يتحرك في تلك المزرعة المتعددة المسارب والدروب والشعاب، فلا يسعه إذ ذاك، في حالة اليقظة والصفاء، بفضل الله وتوفيقه، إلا أن يجاهد نفسه من أجل تحصيل أعلى المراتب والدرجات، وهو يضطلع بالمسؤوليات.

« إن قول الله عز وجل: " وسوف تسألون" جاء مباشرة بعد قوله عز وجل: " وإنه لذكر لك ولقومك"، والذي تعود عليه الهاء في " وإنه" هو القرآن الكريم الذي هو رسالة البلاغ، والشكر المقصود هنا، يتموقع فيه القيام بواجب ومسؤولية البلاغ، ضمن أعلى درجات سلمه، إن لم يكن أعلاها. ويستوي في واجب الشكر، أي القيام بحمل مسؤولية البلاغ، الأفراد والجماعات، والأمة جمعاء.

« إن ما ورد من معنى التحقير في قوله تعالى: " ولا يسأل عن ذنوبهم المجرمون" ومعنى التقريع في قوله تعالى: " وقضوهم إنهم مسؤولون" ينبغي أن يكون حافظا يدفع بأولي الألباب، إلى أن يربأوا بأنفسهم عن أن يكونوا في عداد تلك الزمرة التي تبوء بالخسران، وأن يكونوا من المسارعين في الخيرات، لا بالنسبة

٤ - باب السين، مادة سأل، عمدة الحفاظ، في تفسير أشرف الألفاظ للسمين الحلبي عالم الكتب بيروت، ط ١ - ١٤١٤ هـ / ١٩٩٣ م

٥ - عن ابن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام يسأل عن رعيته، والرجل يسأل عن رعيته يتحدث الدكتور طه عبد الرحمن في بحث تحت عنوان: " مبدأ التراحم وتأسيس الدائنة الأخلاقية" عن علاقة رحيمة بين الإنسان من جهة، والتراث والطبيعة والحيز من جهة أخرى. وهي علاقة أتت عليها الدائنة بفعل تنكرها لكل شيء. والبحث عبارة عن درس ألقى ضمن الدروس الرمضانية لسنة ١٤٢٩ هجرية. وجدير بالذكر هنا أن العلاقة الرحيمة بين الإنسان، وبين الكون وما فيه من شأنا أن تلقى في روعه شعورا حادا بالمسؤولية، يحرك وجدانه، ويزلزل كيانه، ويوقعه في ظل ظروف نفسية سلمية إلى أداء الأمانة وتحمل المسؤولية بعدها.

لخصوص الذات، بالمعنى الضيق، بل بالمعنى الواسع الذي يفيض من خويصة الذات إلى سائر الذوات، ولن يكون ذلك إلا في ظل استشعار ذي شحنة عالية للمسؤولية بمفهومها القوي والعميق.

• ب- تميز مستويات المسؤولية :

تتراوح المسؤولية، بحسب تعدد أنواع النفوس، بين درجات ثلاث، ينضوي تحت كل منها مستويات شتى، وهذه النفوس هي النفس الأمارة بالسوء، والنفس اللوامة، والنفس المطمئنة. وأعلى هذه النفوس حظا بالنسبة للتخلي بالمسؤولية حملا على صعيد الوعي والشعور، واستفراغا للوسع على صعيد الممارسة والأداء هي النفس المطمئنة بالطبع. وأخطأ بالطبع هي النفس الأمارة بالسوء. أما النفس التي تسعى إلى التحرر والارتقاء، من خلال المجاهدة لمصارعة الغرائز والطباع الهابطة فهي النفس اللوامة التي أقسم بها الله سبحانه وتعالى تكريما لأصحابها، وحفزا لهم على تخطي حاجر الحوم حول الحمى، ومخاطر الوقوع فيه. ووظيفة التربية الأصلية إنما هي مساعدة الخلق والأخذ بأيديهم لاقتحام العقبة، والخروج عن داعية الهوى بتعبير الإمام الشاطبي رحمه الله.

• الخطوة الرابعة:

هي النظر والتأكد من قابلية النظرية للتطبيق في المدرسة والمجتمع^٧. والحق أن هذا المعيار أو هذه الخطوة، تشتد الحاجة إليها إذا تعلق الأمر بالنظريات ذات الطابع البشري الموسوم بالتأرجح والقصور، أما الحاجة إليها إذا تعلق الأمر ببناء نظرية تربوية على أساس الإسلام، فهي لا تعدو أن تكون بهدف التدقيق في سلامة الاستمداد من النبع من جهة، والتأكد من سلامة الصياغة والتنزيل من جهة أخرى، فضلا عن شمولية النموذج المقترح ليكون أساسا لذلك البناء، لأننا نعلم علم اليقين، أن النظام التربوي الإسلامي، لحمته وسداه من مادة الإسلام، وتصوره للكون والألوهية والإنسان والحياة، يهدفه الأساس هو خدمة الفطرة، واستخراج مكنوناتها وذخائرها.

• ج - مقومات المسؤولية على المستوى الإجرائي:

ج-١ مفهوم مواصفات المتخرجين:

" في هذا المستوى تتم صياغة مواصفات التلاميذ، في نهاية كل مرحلة تعليمية، بشكل يبرر ما ينتظر تحقيقه لدى الناشئة من سمات ومواصفات، ذات صلة بتشرب روح المسؤولية، وما يترجمه من قيم وأخلاق، من قبيل " حب الله عز وجل"، " وحب الوالدين وبرهما"^٨.

ج-٢ مفهوم المضمون:

" ويكون ذلك بالتركيز على الحقل المفاهيمي للمسؤولية في المواد الإسلامية، وجعل كل أحكام الشريعة وأخلاقها مؤسسة على المسؤولية الشرعية تنطلق منها وتتقوى بممارستها، فلا يوجد مضمون إسلامي إلا وله صلة وثيقة بالمسؤولية بشكل أو بآخر"^٩.

٧ - انظر خطة الدكتور عبد السلام الأحمر البحثية

٨ - المرجع السابق بتصرف.

٩ - المرجع السابق. وهنا لا بد من تنبيه إلى أن المضمون الإسلامي يستغرق سائر مستويات المعرفة والوجود والقيم، ويحسن بنا هنا أن نذكر بتصور الدكتور ماجد عرسان الكيلاني حول المظاهر الثلاثة للعبادة: المظهر التعبدى والمظهر الكونى، والمظهر الاجتماعى. وكذلك تصور الدكتور علي عيسى عثمان اللذين أوردتهما ضمن الدراسة المسحية في الخطة البحثية المقدمة لمشروع الإحياء.

• د - الحسم في مركزية "المسؤولية" كأساس لبناء نظرية تربوية إسلامية:

إن إمعان النظر في مفهوم المسؤولية يسفر لا محالة عن غناه الفلسفي والنظري، ومن ثم عن صلاحيته ليكون أساساً يقام عليه بناء نظرية تربوية أصيلة، تتصف بمصادقية عالية، تؤهلها لاحتضان نموذج تعليمي وتربوي، كفيل بتحقيق قدر كبير من النجاح على مستوى تشكيل شخصية إنسانية صالحة مصلحة. ورب قائل يقول: إن مفهوم التوحيد أو الإيمان أولى باتخاذ أساساً لنظرية تربوية تلك صفاتها، ولنموذج تربوي تلك خصائصه. والحقيقة أن التأمل في المسألة يؤدي حتماً إلى ترجيح مبدأ أو مفهوم المسؤولية، باعتباره مبدأً ذا طبيعة حركية، ذلك بأن المسؤولية تعبر من خلال صيغتها المتضمنة لمعنى التكليف، عن موقف مشخص في الزمان والمكان، فهي كيان ذو بعدين: أحدهما شعوري وجداني، والآخر عملي سلوكي.

أما المصطلحات والمفاهيم الأخرى التي قد ينظر إليها بحسبانها قاعدة أو أساساً للنظرية التربوية الإسلامية، فهي لا تعدو أن تكون ممثلة للجوهر المعنوي أو المحتوى العقدي (الفلسفي) الذي تتغذى عليه المسؤولية عبر بعديها النظري، والوجداني والسلوكي. والمقصود بتلك المفاهيم: مصطلح ومفهوم الإيمان، أو التوحيد، أو التزكية أو العمران.

وينطبق الأمر نفسه، على مصطلح ومفهوم الاستخلاف، إذ إن الخليفة إما أن يستشعر عظم الأمانة والمسؤولية، وإما أن يفرط فيها، وفي كلتا الحالتين يظل الأمر في نطاق المسؤولية.

وقل مثل ذلك في التعامل مع مقاصد الشريعة للإمام الشاطبي رحمه الله، ذلك بأن حفظ جميع المقاصد، يحتاج إلى الإنسان المشبع بروح المسؤولية، فهو المؤهل لحفظ ميثاق العهد المتمثل في قوله تعالى: "وَأَخْذُ رِبْكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ يَوْمِ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ أَوْ يَقُولُوا إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِنْ بَعْدِهِمْ أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ الْمُبْطِلُونَ"^{١٠}

إن النفس إذا كانت مستشعرة للمسؤولية المرتكزة على الإقرار الشخصي المؤسس على الإشهاد الرباني، فهي تتدرج في العمل الصالح، بحسب درجة الإيمان والتزكية التي تتناسب في علوها وارتقائها وقوتها مع درجة العلم بحقائق الإيمان، والبقين بثمراتها على مستوى تحقيق السعادة في الدارين، وعلى وجه الخصوص على مستوى الآخرة التي هي الحياة الحقة مصداقاً لقوله تعالى: "وإن الدار الآخرة لهي الحيوان لو كانوا يعلمون"

ومن شأن المسؤولية كمفهوم مركزي، أن تهيمن على العلاقات الخمس التي جعلها الدكتور ماجد عرسان الكيلاني قوام الأساس الفلسفي للنظرية التربوية، وهي علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بأخيه الإنسان، وعلاقته بالكون وعلاقته بالدنيا، وعلاقته بالآخرة^{١١}، ويقتضي اكتمال التصور، أن تضاف

١٠ - إن الله سبحانه وتعالى يقطع الطريق في هذا النص الكريم على أي ذريعة باطلة قد تتخذ للتنصل من مسؤولية العهد، تتراوح بين أمرين لا ثالث لهما: التذرع بالغفلة، أو التذرع باتباع الأبناء، فكل الذريعتين غير مقبول، في ظل وصول الشرع من جهة، ووجود العقل الذي يناط به التكليف.

١١ - الحقيقة أن العلاقة بالدنيا والعلاقة بالآخرة لا يمكن فصلهما، لأن الأولى منهما مزرعة الثانية كما جاء في الحديث.

علاقة أخرى، هي علاقة الإنسان بنفسه. ويتوحد العلاقتين بالدنيا والآخرة، تظل العلاقات خمساً. وتدخل كل منها في مجال المسؤولية الرحب على المستوى النظري.

ومن هذا المنطلق، تترتب على الإنسان مسؤولية تجاه نفسه ومسؤولية تجاه ربه، ومسؤولية تجاه أخيه، ويقاس عليها ما في حكمها، كالأسرة والجماعة المسلمة والأمة المسلمة، ومسؤوليته تجاه الكون الذي يكتنفه ويشكل مجاله الحيوي، ومسؤوليته تجاه الدنيا التي هي مزرعة الآخرة.

ويمكننا القول على سبيل التشبيه، إن المسؤولية تحلق بجناحين: جناح الحرية وجناح العلم، فهما شرطاً وجود، وكلما زاد نصيبهما تحقق لها قدر من النضج والعمق يتناسب طرداً مع مقدار تلك الزيادة. وبحسب هذه القاعدة، تتفاوت النماذج البشرية التي تتخرج في مدرسة المسؤولية بجميع روافدها، فيما تحققه من سمو وارتقاء، قد يتمظهران في مستوى المراقبة لله عز وجل، التي عبر عنها رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: " فإن لم تكن تراه فإنه يراك " ١٢ أو بلوغ مستوى الإحسان الذي عبر عنه عليه الصلاة والسلام بقوله: " أن تعبد الله كأنك تراه " ١٣

ومن العجيب في أمر المسؤولية كأساس نظري مرجعي، أن كلا من جناحيها: العلم والحرية، يقتضي الحفاظ عليه حضور المسؤولية بشكل بين، فالإنسان مسؤول بموجب ذلك عن رصيد الحرية والعلم الذي لديه. ونستحضر هنا قول الرسول صلى الله عليه وسلم: " لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال: عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه، وعن علمه ماذا عمل به " ١٤ .

كما نستحضر الحوار الذي دار بين الصحابي الجليل حارثة رضي الله عنه، والرسول صلى الله عليه وسلم حول حال اليقين والاطمئنان التي كان حارثة يجدها في أعماق نفسه، وكيف كانت خلاصة الحوار متمثلة في خطاب الرسول صلى الله عليه وسلم لحارثة بقوله: " يا حارثة، عرفت فالزم " ١٥ . فوضح هنا أن اللزوم المطلوب من حارثة، إنما هو لزوم مقتضيات المعرفة والعلم، أي تحمل مسؤولية تلك المعرفة بالثبات على رعاية ما تتضمنه من حقائق وبصائر وتوجيهات ضابطة للعمل والسلوك، فضلاً عن منهج التفكير وأسلوب التحليل.

ويؤكد هذه الحقيقة أيما تأكيد، قول الرسول صلى الله عليه وسلم: " إذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة ، قال أبو هريرة: كيف إضاعتها؟ قال: إذا أسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة " ١٦ ، لأن من تسند إليهم الأمور وهم غير أهل لها، سواء تعلق الأمر بالأهلية العلمية أو الأهلية الخلقية، أو بهما معاً، هم أبعد ما يكونون عن تحمل مسؤولية الأمانة الملقاة على عواتقهم.

١٢ - رواه مسلم

١٣ - نفسه.

١٤ - رواه الطبراني

١٥ - قال ابن رجب في شرح البخاري: " وهو حديث مرسل، وقد روي مسنداً بإسناد ضعيف "

١٦ - رواه البخاري.

ونستنتج من الحديث أن تلويح الرسول صلى الله عليه وسلم بحتمية انتظار الساعة عند حصول السبب الموجب لها، إيذان بالخراب الذي يترتبص بالعمران لامحالة.

والسنة النبوية المطهرة توفر نموذجا تفسيريا بالغ العمق والدقة، هو نموذج السفينة، التي يمثل فيها التفريط في مسؤولية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر خرقا للسفينة، ومن ثم تعريضا لها لخطر الغرق ولو بعد حين. فالأمر يتعلق بخطورة التلاعب بمفهومين أساسيين هما مفهوم الحرية ومفهوم الملكية.

إن الذين يوفون الأمانات حقها، هم الذين أوتوا قسطا وافرا من الشعور بالمسؤولية، كلما زادت جرعاته وتضاعفت شحناؤه، زادت بركة ما يجنونه وراء ما يكابدون من سعي ويبدلون من جهد.

• هـ - المسؤولية وشبكة القيم :

إن المسؤولية مجسدة في الإنسان المسؤول، لا بد لها من أن تتخلق في رحم القيم، في جميع مستوياتها وأنواعها. وإذا كانت كل قيمة من القيم تبث إichاءاتها الخاصة في ثنانيا القلب، وترك ظلالها على صعيد الوعي والسلوك، في ارتباط بنوع محتواها، فإن تكوين شاكلة الإنسان المسؤول في تكاملها وتوازنها رهين بتلاقح مجموع القيم، على مستوى سائر قواه الشعورية واللاشعورية. فالمسؤولية باعتبارها شعورا دافعا، وواظعا محركا للسلوك، وصانعا للمواقف، تستمد قوام وجودها من تمثل الإنسان لمعاني تلك القيم، وتنوع تجلياتها تبعا لتنوع تفاعلاتها عبر مشاهد الحياة، وما يعترئها من علاقات وأحداث. فمن خلال تنقل الإنسان المسؤول بين تمثلاته للقيم، بنوعها : الفردية^{١٧}، كالصدق والإخلاص والعفة والأمانة والبر والإحسان والرحمة والجود، والذكر والشكر، والزهد والصبر، والنصيحة والحياء.

والجماعية كالتسامح والتعاون والتناصح والجهاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الخ، من خلال ذلك، يتخلق وازع المسؤولية في نفوس المكلفين، ويتخذ طابعا روحيا يأخذ بمجامع الجوارح والقلوب في اتجاه الاستقامة والطمأنينة.

إن النظام التربوي الأصيل، الذي يراد له أن يتصف بالكفاءة، بفضل نوعية القيم التي تسبح في سديمه، يقتضي أن تكون تلك القيم (...) واضحة جلية في مرجعيتها ومقاصدها ومقاصدها، وغاياتها الكلية، وأهدافها المرحلية، وأولوياتها، ومعاييرها، والمؤشرات المستخدمة لتقويم مدى الالتزام بها من قبل القائمين بها والعاملين عليها، والأساليب والمناهج والإجراءات التي توظف للتنبؤ بإمكانية حدوث خلل أو انحراف عند التطبيق وقبل وقوعه، وإدراكه عند وقوعه. ولا بد للأنظمة التربوية ومنظوماتها القيمية أن تكون ملتزمة باتخاذ الإجراءات والقرارات الكفيلة بتصحيح الخطأ أو الانحراف فور وقوعه، وتحديد المسؤولية وعواقبها نتيجة ذلك.^{١٨}

١٧ - من الملاحظ أن هذه القيم قد يجمع بعضها بين الطابع الفردي والطابع الجماعي، بحسب الملازمات والمواقف التي تكتنف الناس.

١٨ - انظر الدكتور محمود رشدان، في خطته البحثية: "قيم التربية وتربية القيم" المقدمة لقائدة: "مشروع إحياء نظام تربوي أصيل"

• و- دور التربية الإيمانية والعقدية في تعميق أساس المسؤولية:

سبق أن أشرت إلى أن طبيعة البعد الإيماني في علاقته بالمسؤولية، تجعله بمثابة المحرك الدافع، أو القلب الفياض الذي يمد شرايينها بنسغ الحياة ومقومات الاستمرار، وهذا يرتب على أي نظام تربوي يحمل عنوان الأصالة والتأصيل، مسؤولية إيلاء عناية كبرى، في التعامل مع هذا البعد، من حيث نوعية الموقع الذي ينبغي أن يكون له في عمق النظام، من حيث ما يلزم أن يكون له من نجاعة وفعالية، تمكن النظام من بلوغ ما هو منوط به من أهداف.

إن هذا المطلب العزيز يرتب على المختصين التربويين، أن يستفرغوا الوسع في تدقيق الأساليب والمناهج التي تصاغ من خلالها دروس العقيدة المقدمة للمستهدفين بالتربية والتعليم، عبر كامل مسارهم التعليمي، أي أن يمكننا العاملين في النظام المنشود من تجاوز الاختلالات التي تشكو منها أساليب ومناهج التربية الإيمانية في المشهد التربوي، والتي تحرم الأجيال الناشئة من جني الثمار المفروض أن تجنى في ظل شروط تربوية ومنهجية سليمة، أو هي تقلل من غنى تلك الثمار، ومما يترتب عليها من آثار. ومن مظاهر الاختلال الماثلة في الممارسات التربوية المتعلقة بتقديم التربية الإيمانية والعقدية في المؤسسات التربوية، ما يتعلق بالتصور القائم عن الموضوع في أذهان القائمين على التربية، وهو تصور ينظر إلى حقائق العقيدة والإيمان، باعتبارها منحصرة في الأمور الغيبية، "أما ما سواها من تلك الأمثلة التي ذكرناها) ويقصد هنا: حرية الإنسان وحقوقه، أو حقيقة التعلم، أو حقيقة التكافل، أو حقيقة السعي التعميري)، فإنها لا تدخل ضمن تلك الدائرة وإنما توضع في دائرة أخرى، قد تسمى أحيانا بدائرة الشريعة، في مقابل دائرة العقيدة، وهي دائرة أدنى منها، وفي الغالب الأعم لا يقع الربط بينها وبين حقيقة الإيمان في اكتماله بها، فضلا عن تقومه بها، وحينئذ فإن المنشأ على تربية هذه طريقتها، لا يكون له من إيمانه دافع قوي إلى التعمير وأسبابه من العلم والوحدة والتكافل وما في حكمها، فلا يكون إذن نهوض حضاري بهذه الحقيقة التربوية.

ولذلك، فإن الأمر يستلزم فيما نقدر، أن تقع مراجعة للتربية الإيمانية العقدية يعاد فيها النظر:

- ❖ في مفهوم العقيدة نفسها.
- ❖ في مفرداتها من حيث ذاتها.
- ❖ في مفرداتها من حيث ترتيبها في الأهمية.
- ❖ في الطريقة التي تقدم بها تلك العقيدة لتتحملها العقول بالجزم الواعي.

وفي الطريقة التي تقدم بها لتتحملها الإرادة تحملا دافعا للعمل التعميري".^{١٩}

إن هذه المنهجية المبتورة في التعامل مع دروس التربية الإيمانية والعقدية، من شأنها تنشئة نماذج بشرية مصابة بالضعف الحركي، موصومة بالانعزال عن معترك الحياة في أبراج الذات، وهي بذلك تحسب أنها تحسن صنعا، وما هي

١٩ - انظر الخطة البحثية التي قدمها الدكتور عبد المجيد النجار للمشروع المذكور

كذلك قطعاً. والحقيقة أن التشوه المنهجي في التعاطي مع التربية الإيمانية والعقدية، لم ينحصر فقط في عملية الفصل التعسفي غير المشروع بين الجوانب الغيبية من جهة والجوانب الاجتماعية والعمرانية من جهة أخرى، بل إنه طال حتى طريقة تقديم الجوانب الغيبية في حد ذاتها.

• ز - دور التربية الفكرية في صقل حاسة المسؤولية:

وإذا كان الإخلال بمقتضيات الرشد المنهجي في موضوع التربية الإيمانية والعقدية، يؤدي إلى التشوهات الخلقية السالفة الذكر، لدى الناشئة، فإن للإخلال بمقتضيات المنهج السليم في التعاطي مع التربية الفكرية، هو أيضاً وخيم العواقب على مستوى تشكيل الشخصيات والعقلانيات.

وإذا كان القرآن الكريم والهدي النبوي الشريف قد قدما نموذجا منهجيا غاية في الرقي والتكامل على مستوى التربية الفكرية، يفضي إلى تنمية المدارك، وشحن حاسة الموازنة والنظر، وتورث لذة الاكتشاف، وإنتاج المعارف والعلوم، وإلى إكساب المتعاملين مع معطيات الوحي وحقائقه خصالا "في التفكير النظري والعملية قوامها على سبيل المثال: الحرية في النظر والواقعية في المنطق، والحوارية في التدافع، والتبيين في الخبرات، والمقارنة والنقد في محاكمة الآراء، وغير ذلك من القواعد المنهجية التي شكلت الثقافة الإسلامية قرونا والتي توصل بها المسلمون إلى تلك المدونة الواسعة النطاق من العلوم الطبيعية والشرعية القانونية، والإنسانية، عليها انبنت عليها تلك الحضارة الإسلامية العظيمة" ٢٠، فإن ما يشهده الواقع التربوي، فيما يتعلق بهذا الجانب من التربية والصياغة لعقول المتعلمين، يكشف عن اختلالات تنضاف إلى الاختلالات السابقة وغيرها، لتشكل عائقا حقيقيا في وجه البناء التربوي الرشيد.

ويتعلق الأمر في هذا الصدد بالجنوح عن المنهج القرآني المضيء في تنمية الفكر وتسديد النظر، للسقوط في ممارسات خاطئة، تجرد الفكر وتغلق انطلاقه في الاتجاه الصحيح، وذلك من قبيل: "أحادية النظر، وحرفيته وخطيته، (...) المثالية التي لا تهتم كثيرا بالواقع في بعده الطبيعي والتاريخي والإنساني، وعلى ضعف كبير في المقارنة والنقد، لتبين الحق من الباطل والصحيح من الخاطئ، وعلى التقيد التقليدي بآراء السابقين، أو آراء المشايخ والأقطاب، وعلى الانغلاق عن الآخرين رفضا للحوار الذي تكون فيه الحاجة لمحاكمة الآراء" ٢١.

ومن الجدير بالذكر أنه إذا كان الإيمان أداة دفع وشحن وتحريك وتغذية لحاسة المسؤولية، فإن الجانب الفكري، الذي لا يمكن فصله مطلقا عن عناصر الإيمان، يشكل بالنسبة لها أداة العمل والتخطيط، من أجل أن تقع حركة الإنسان في المحل الصائب، فتتجنب الإهدار والضياغ، وتتجه تولا إلى المقصود.

وخلاصة القول: إن المسؤولية لا يقدرها حق قدرها، إلا مؤمن راسخ الإيمان يستخدم فكره بالشكل السديد الذي يمكنه من ربط الأسباب بالمسببات، وترتيب

٢٠ - المرجع السابق

٢١ - المرجع السابق

النتائج على المقدمات، ويسعى باستمرار إلى الارتقاء بمستواه الفكري، عن طريق الاستزادة من العلم، وتدقيق أدوات النظر، لبلوغ الرشد المنهجي الذي يجنب التعثر وخيبات الأمل، ويبارك النتائج والمحصل.

• ك: حاسة المسؤولية، بين الدافع الإيماني والرشد الفكري، وبين الوعي الحضاري:

إن من طبيعة الإنسان، أن يدخل في بناء شاكلته خيوط شتى وروافد متعددة يسهم كل منها بقسط من الأقساط، في تلوين تلك الشاكلة بلون معين يتشابه مع الألوان الأخرى لصناعة ما يشبه اللوحة، هذه اللوحة التي إما أن تكون قلقة مشوشة، وإما أن تكون على انسجام، بحسب طبيعة العناصر الداخلة في البناء.

وما اللوحة المقصودة هنا إلا مواد المنظومة التربوية، وما تتضمنه من خبرات، وما يكتنفها من أشخاص وفضاءات، بشكل رئيس.

في سياق هذه الحقيقة التربوية، يجدر بنا أن نثير قضية الوعي الحضاري، باعتباره أحد الأهداف القيمة التي تسعى المنظومات التربوية إلى إنجازها عند التعامل مع الناشئين. فمن المعلوم أن مادة الحضارة الإسلامية، تشكل أبرز المواد التي تحمل على عاتقها ذلك الهدف الكبير، وأنه بقدر ما يتوافر لها من عنصر الصرامة المنهجية، والعمق الفلسفي، فإنها توفر محصولاً غنياً بخصوص الوعي الحضاري الذي تحتاج إليه الأمة كأحد أهم الأسلحة في معركة إثبات الوجود، وتحقيق الاستمرار والبقاء. والعكس صحيح تماماً، فبقدر ما تخضع هذه المادة - ويقاس عليها ما في حكمها بشرطه - لفوضى منهجية وتسطيح فلسفي قد يكون نتاجاً لتلك الفوضى، وينطبق هذا على الحالة التي نحن بصدددها.

وهذا ما وضع عليه الإصبع أحد ٢٢ الأساتذة والمفكرين المرموقين، الذين عايشوا الموضوع لعشرات السنين، فأدركوا أسرارَه ودقائقه، وانتهوا بشأنه إلى نتائج وتصورات بشأن المخرج والحل.

وخلاصة المشكل تتمثل في الطريقة التجزيئية التي تسلك في تدريس مادة الحضارة الإسلامية، بحيث تفتت على الناشئين والفتيان أن يدركوا العلاقة الوطيدة بين عطاءات الحضارة الإسلامية، وبين عقيدة الإسلام التي أحكمت أسسها وفجرت ينباعها، وفي ذلك خسارة وأي خسارة، لأنها تنعكس سلباً على طبيعة الوعي الحضاري الذي يرجى أن يكتسبه المتعلمون، بل إنها لتترك آثارها السلبية حتى على فهم حركية الإسلام، باعتباره ديناً بانياً للحضارة في مستوياتها الأكثر تألقاً وبهاء. وهذا الأثر هو ما عبر عنه الدكتور عماد الدين خليل بالانكفاء، في مقابل الدفع الحضاري الذي يسمح بتوليده الاستثمار المنهجي لمادة الحضارة الإسلامية، من حيث هو تناول قائم على التجانس والشمول، فهذا التناول وحده، هو الذي يملك أن يساعد على تخريج جيل يتميز بشعور الانتماء لأمته، والاعتزاز بميراثها، والارتباط بمصيرها إلى أبعد الحدود.

٢٢ - انظر الورقة البحثية التي قدمها الدكتور عماد الدين خليل لفائدة مشروع الإحياء، تحت عنوان: "شروط الدفع الحضاري بين الفعالية والاكفاء، وتأثيراتها التربوية".

إن من المطلوب حضاريا وتربويا، "وضع اليد ٢٣ على القوى الفاعلة التي مكنت الأمة وقياداتها من أن تنطلق لبناء حضارتها، استنادا إلى شبكة من الشروط المؤكدة في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ثم تحديد العوامل المضادة التي قادت الأمة إلى الانكفاء الحضاري وغياب القدرة على التجديد والاجتهاد والإبداع" ٢٤، ثم التأكيد على أن معاودة النهوض ممكنة في ظل توفير الشروط التي كانت وراء التأسيس الأول ورفع بناء الحضارة.

إن من شأن آثار التربية الإسلامية والفكرية، والآثار المتولدة من خلال تدريس مادة الحضارة الإسلامية، ضمن شروط منهجية سليمة أن تتضافر في سبيل بناء نشء عتيق، يحمل عبء المسؤولية، مسؤولية الانتماء والولاء، لخير أمة أخرجت للناس، بشرط التزامها جادة الخيرية، وتكون شاهدة على الناس.

• خاتمة :

إنه مما لا شك فيه، أن بناء نظرية محكمة، تشكل خارطة للسير في دروب التربية المعقدة والمتشعبة، واستراتيجية حضارية للبناء، ليس بالأمر الهين ولا اليسير، ومع ذلك، فلا كمال الصورة وتام الإنجاز، لا مناص لأمة تنشد الكرامة والريادة والشهادة على الناس، من أن تدقق باقي الأعمدة والأركان، لإحكام خطة التنزيل، ومراعاة شروط التنزيل، من تحديد للغايات والأهداف، في ضوء الكتاب والسنة، وتحديد خصائص المتعلم وسماته الشخصية، ومتطلبات النمو لديه، والمؤثرات والمشكلات التي تواجه بناء شخصية المتعلم ومنهج التعامل معها، وطبيعة المنهاج التعليمي في النظرية الإسلامية، وتحديد السلم أو المسار التعليمي، والخطط الدراسية، وطبيعة المعلم وخصائصه، وطبيعة التكوين الذي يلائمه. ٢٥

" إن أي نظرية تربوية أصيلة وفعالة تستطيع انتشار الأمة من وهدة التخلف والعجز والوهن، لا تملك أن تحفز الإنسان على العمل والبناء، وأن تكسبه المقدرة على الإبداع والمبادرة والتضحية، إلا إذا اعتمدت استراتيجية تحريكه من داخل ذاته، وتحميله مسؤولية الإنجاز الحضاري الرشيد، وكانت في غاية الوضوح والبساطة والارتباط بسعادته العاجلة في الدنيا، والآجلة في الآخرة وتملاً عليه سمعه وبصره، ولا تدع أمامه مجالا للامبالاة أو التقاعس والتخاذل" ٢٦.

وخلاصة الأمر وفقا لما سلف إirاده من معطيات، أن نموذج المسؤولية، نظرا لما يتسم به من بساطة ووضوح وشمول، يمكن أن يكون أساسا لبناء نظرية تربوية إسلامية حيوية واعدة، بما يملكه من قدرة فائقة على مستوى التفسير والتنظير، وهما مطلبان حيويان، يتيحان الانفتاح على عالم رحب وخصيب من الممارسة والتطبيق، ومن ثم التطوير والتجديد.

والله المستعان.

٢٣ - وهذا يؤكد الدكتور عماد الدين خليل على ضرورة إيجازه، في خطته المذكورة.

٢٤ - المرجع السابق

٢٥ - هذه القضايا هي التي اقترح الدكتور زكي ماجد الجلال دراستها في خطته البحثية التي قدمها ل: " مشروع إحياء نظام تربوي أصيل.

٢٦ - الخطه البحثية المقدمة للمشروع السالف الذكر، الدكتور عبد السلام الأحمر.

البحث الثاني:

”فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ”

إهداء :

أ / ليلى بنت عصام الجهني .
حاصلة على ماجستير تعليم العلوم
كلية التربية جامعة طيبة

أ. د / ماهر إسماعيل صبري
أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

” فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ”

أ. د/ ماهر إسماعيل صبري / أ / ليلى رمضان عصام الجهني

• مقدمة :

فيمتاز هذا العصر بكم هائل من المعرفة والمعلومات وبتقدم تقني وتحولات جوهرية في التطبيقات العلمية والتقنية؛ مما أدى إلى تسميته بعصر المعلومات. وقد أصبح من مسلمات هذا العصر ضرورة الاستعانة بما يعرف بالتقنيات الحديثة ذات الصلة بالعمل التعليمي؛ لتحقيق أهداف التعليم على أفضل وجه وبأفضل المستويات الممكنة، ويظهر الحاسب الآلي وجد التربويون أملاً كبيراً لتنفيذ مبدأ التعلم الذاتي بأرقى صورته، وأصبحت القناة بأهمية الحاسب الآلي في العملية التعليمية تزداد يوماً بعد يوم .

ويشير (الفتوخ والسلطان ، ١٤٢٠، ص: ٧٩) إلى أن الحاسب الآلي وتطبيقاته أصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات المعاصرة، وقد أخذت تقنية المعلومات المعتمدة على الحاسب الآلي تغزو كل مرفق من مرافق الحياة، فاستطاعت هذه التقنية أن تغير أوجهها المختلفة في زمن قياسي .

ولقد أجري العديد من الدراسات في المملكة العربية السعودية حول استخدام الحاسوب في التعليم كدراسة (الشهران ، ٢٠٠٠؛ والدليل ، ٢٠٠٤؛ والحربي ، ٢٠٠٨)؛ فتوصلت مجمل نتائج هذه الدراسات إلى تأكيد فاعلية التدريس باستخدام الحاسوب، وشجعت على ضرورة استخدامه في العملية التعليمية، ولكن إذا نظرنا إلى واقع استخدام الحاسوب في التعليم في وقتنا الحالي لوجدنا أنه أصبح أمراً مسلماً به؛ لذا فمن الضروري العمل على دمج الانترنت في عملية التعليم؛ ومن هذا المنطلق فقد أوصى العديد من الدراسات بضرورة توظيف الانترنت في التعليم؛ ومنها دراسة (بلجون ، ٢٠٠٨؛ وحسن ، ٢٠٠٧؛ وموافي ، ٢٠٠٣ وسلامة ٢٠٠٥) .

وأوصى العديد من المؤتمرات - أيضاً - بضرورة إدخال الانترنت في العملية التعليمية ولعل أبرزها: المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسبات الآلية المنعقد في الرياض عام ٢٠٠١م الذي أكد على ضرورة توظيف الانترنت في المناهج وطرق التدريس، والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال، وعلى المستوى المحلي أنطلق مشروع "وطني" للملك عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي، الذي يعد من أكبر المشاريع في تقنية المعلومات في المجال التربوي، وله أهداف من أبرزها: رفع مستوى قدرات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في توظيف تقنية المعلومات بكافة الأنشطة التعليمية، وإيجاد بيئة المعلومات الملائمة لاحتياجات الطلاب والمعلمين (موافي، ٢٠٠٣، ص: ٥٥) وكذلك قد كشف تقرير نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات (TIMSS2007) عن أثر استخدام الكمبيوتر واتصال الانترنت في تحصيل الطلاب في مادة العلوم، وأوضحت النتائج أن قرابة ٧٩% من طلاب المملكة

الذين تضمنهم التقرير يستخدمون الإنترنت، ويعرض التقرير أن متوسط أداء الطلاب الذين لديهم كمبيوتر واتصال بالإنترنت أعلى من متوسط أداء الطلاب الذين ليس لديهم كمبيوتر وليس لديهم اتصال بالإنترنت؛ ومن هنا ظهرت الحاجة بضرورة استخدام الإنترنت كوسيلة تعليم في عملية التدريس بصفة عامة، وبتدريس العلوم بصفة خاصة (الشمرواني، ١٤٣٠هـ، ص: ٣٩) .

ولقد أورد الكثير من الدراسات التربوية التغير الهائل الذي سيحصل جراء إدخال الإنترنت في العملية التعليمية، والتغيير في دور المعلم ودور الطالب وكذلك في شكل المدرسة العصرية (زيتون، ٢٠٠٤، ص: ٣٨٩)، إلا أنها لم تتعرض إلى الترجمة العملية لدمج الإنترنت في التعليم؛ إذ إن ترجمة هذا الدمج عمليا تقتضي وضع استراتيجيات أو نماذج أو طرق منضبطة لاستخدام الإنترنت في عملية التعليم في المدارس على جميع مستوياتها (أسعد وطبيبي، ٢٠٠٤، ص: ٧٠) .

ومن ناحية أخرى يعد البحث عن النصوص والبيانات والصور، والرسوم والمعلومات، بواسطة محركات البحث مثل (Google, Alta vista, Yahoo) نشاطا من أهم الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون على شبكة الإنترنت، إلا أن هذا النشاط يفتقد - في أغلب الأحيان - إلى هدف تربوي محدد وغير موجه، ولما كان عدم صفحات الويب كثيرة جدا وفي تزايد مضطرد، فإن هذا النشاط يأخذ وقتا كبيرا؛ مما يعني هدرار للحاسوب واستغلالا عشوائيا لزمنا الإبحار على الشبكة العنكبوتية . وانطلاقا من هذه المعطيات جاءت الحاجة الماسة إلى تطوير نماذج تربوية دقيقة، تتوخى الاستعمال العقلاني للحواسيب ومدة الإبحار على الشبكة، وتعد الرحلات المعرفية على الويب أو الويب كويست (web quest) دون منازع أهم نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحواسيب . بصفة عامة - وشبكة الانترنت بصفة خاصة (جاء الله ٢٠٠٦) .

ونظرا لأهمية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تسهيل عملية التعلم، قامت بعض الدراسات باستخدام هذه الاستراتيجية في مجال العلوم وفي مراحل التعليم المختلفة؛ كدراسة (جاء الله، ٢٠٠٦) في تدريس الكيمياء للصف العاشر الأساسي، ودراسة (جودة، ٢٠٠٨) في تدريس العلوم للصف التاسع الأساسي، ودراسة (إسماعيل وعبد، ٢٠٠٨) في تدريس طالبات كلية العلوم بجامعة الملك عبد العزيز. ولقد اختلف البحث الحالي عن تلك الدراسات في الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم على تنمية بعض عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ حيث يعد التعليم المتوسط من المراحل المهمة في التعليم، ويحتاج المتعلم فيه تعليما واهتماما خاصا، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتطور بالاعتماد على الطرق التي تقوم على التلقين من جانب المعلم والحفظ من جانب المتعلم (الزهراني، ٢٠٠١، ص: ١١) .

وقد أكد التربويين أن اكتساب مهارات عمليات العلم من الأهداف الرئيسية في تدريس العلوم، وتتكامل هذه العمليات مع الطرق العلمية التي تستهدف: البحث، والتقصي، وحل المشكلات، وإجراء التجارب العملية، والاكتشافات العلمية؛ للوصول للمزيد من المعرفة العلمية (زيتون، ٢٠٠٤، ص: ١٠١) .

ومن هنا يتضح أنه من الضروري الاهتمام بتعليم عمليات العلم من خلال تدريس العلوم حيث إنه لا يمكن تعليم المتعلم بطريقة جديدة إلا من خلال مرور المتعلم بمواقف حقيقية يقوم فيها بإجراء التجارب والبحث والتقصي عن المعلومات، ويحاول أن يرى ما يحدث، ويضع الإجابة عن تساؤلاته، ويقارن ويناقش؛ لذلك يجب على المعلم أن يضع الطالب في موقف يحتوي على مشكلة تتحدى تفكيره بطريقة معقولة وتزيد لديه الدافع للبحث عن حل لهذه المشكلة. وذكر (الدمرداش، ١٩٩٩) أن عمليات العلم تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية - بصفة عامة - وفي تدريس العلوم بصفة خاصة؛ وذلك لأنها تساعد المتعلم على أن يسلك سلوك العالم في تفسيره للظواهر، وأحله للمشكلات، كما أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ ليكتشف المعلومات بنفسه. ولقد دعت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى المزيد من الاهتمام بمهارات عمليات العلم؛ كدراسة (غني، ٢٠٠٦؛ وشاهين، ٢٠٠٨؛ وصقر، ٢٠٠٧؛ وسليم، ٢٠٠٢).

• الإحساس بمشكلة البحث :

بالنظر إلى الواقع الحالي في تدريس مادة العلوم في المدارس نجد أنها تركز على عملية نقل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها، كما أن دور المعلمة هو التلقين، ودور المتعلمة الاستماع والحفظ؛ مما يحرم الطالبات من فرصة التدريب على مهارات عمليات العلم، وبخاصة في مادة العلوم؛ لأنها تحتاج إلى فهم وتطبيق لطبيعة العلم وعملياته، أي الاهتمام بالأنشطة والعمليات والمهارات العقلية. وهذا ما أكدته البنا (٢٠٠٢، ص: ١) بنظرة عامة لطرق التدريس التقليدية يلاحظ أنها تركز على الحفظ والاستظهار والتلقين دون النظر إلى تنمية عمليات التفكير ومهاراته المختلفة؛ مما يساعد على نمطية عملية التدريس، وتدني مستوى التحصيل التي تنعكس - بالتالي - على عملية التعلم.

وانطلاقاً مما سبق شعرت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ نظراً لأهميتها - وخصوصاً في مادة العلوم - وبضرورة تطبيق طرق ونماذج تدريسية حديثة؛ لمعرفة فاعليتها والاستفادة منها في إثراء العملية التعليمية؛ وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لطالبات، وبناءً على ما أفادت به الأبحاث التجريبية من أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تعد أحد السبل التي تقود الطالبة لفهم العلم بدلاً من استقبال المعرفة بشكل سلبي؛ حيث أشارت دراسة كبيزوفينس (Ikpeze&Fenice, 2007) إلى أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب يساعد في زيادة تعلم الطلبة، وتساهم في اكتسابه مهارات التفكير عالي الرتبة، كما توصلت دراسة (Mitchell, 2003) إلى أن طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب تساهم في تحسين تعلم الطلاب، وله تأثير إيجابي على اتجاهات الطلاب نحو استخدام الإنترنت.

ونظراً لقلّة الأبحاث والدراسات - على حد علم الباحثة - التي تناولت استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم بالمملكة العربية السعودية، وبالتحديد على طالبات المرحلة المتوسطة؛ مما دفع الباحثة

إلى إجراء هذا البحث الذي يقوم على استخدام نموذج جديد يدمج بين التعليم والتكنولوجيا، ويساعد على تنمية بعض مهارات عمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط .

ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة الملاحظة لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة التصنيف لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة التنبؤ لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة القياس لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة الاتصال لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟
- « ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية مهارات عمليات العلم ككل لدى طالبات المرحلة المتوسطة ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط .

• أهمية البحث :

اتضح أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:-

- « تناول موضوع حديث ومهم في مجال التعليم الإلكتروني، ألا وهو استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، مما يسهم في دفع عجلة البحث العلمي في هذا الاتجاه ويشجع الباحثين على الخوض فيه .
- « يفيد المعلمين والمعلمات والباحثين بمجال تدريس العلوم في تصميم دروس العلوم بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) .
- « يقدم البحث اختباراً لمهارات عمليات العلم الأساسية، يمكن استخدامه مستقبلاً في البحوث العربية .
- « إثراء المكتبة العربية بدراسة جديدة حول هذه الاستراتيجية؛ لندرتها، على حد علم الباحثة.

• مصطلحات البحث :

• فاعلية Effectiveness :

تعرف الفاعلية بأنها "قدرة المعالجة الإحصائية على تحقيق أهداف تعليمية محددة ، وبلوغ مخرجات معرفية مرجوة، وتقاس فاعلية تلك المعالجات من خلال مقارنات، وعمليات إحصائية، وكذلك على نتائج قياس المخرجات التعليمية، قبل تقديم المعالجات التعليمية وبعدها" (صبري، ١٤٢٣هـ، ص ٤٠١) . وفي هذا البحث تعرف الفاعلية إجرائيا بأنها: قدرة التأثير الذي تحدثه المعالجة التجريبية (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغير التابع (مهارات عمليات العلم)، ويتم تحديد هذا التأثير من خلال حساب الكسب المعدل لبليك

• الاستراتيجية strategy :

تعرف الاستراتيجية بأنها: "فن توظيف الإمكانيات المتاحة في أي عمل من الأعمال، والاستفادة من تلك الإمكانيات إلى أقصى حد ممكن" (صبري، ١٤٢٣هـ، ص ٤١٠) . وفي هذا البحث تعرف الاستراتيجية إجرائيا بأنها "الإجراءات التي تتبعها المعلمة أثناء عملية التدريس، ويتم من خلالها اتصال الطالبات بموضوع الدرس وفق قدراتهم وحاجاتهم بقصد تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا"

• الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) web qusts :

عرفها دودج (Dodge, 1997) على أنها "أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل التركيب) لدى المتعلم وتعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، والمنقاة مسبقا التي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى؛ كالكتب؛ والمجلات؛ والأقراص المدمجة". وفي هذا البحث تعرف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) إجرائيا بأنها "مجموعة من الأنشطة التي تقوم بها الطالبة من خلال البحث عبر صفحات الإنترنت؛ بهدف التقصي عن المعلومات اللازمة حول موضوعات وحدة أجهزة جسم الإنسان في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط، ويتم اختيار هذه المواقع من قبل الباحثة" .

• مهارات عمليات العلم science processes Skills :

تعرف مهارات عمليات العلم بأنها: "مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح" (زيتون ٢٠٠٥، ص: ١٠١). وفي هذا البحث تعرف مهارات عمليات العلم إجرائيا بأنها "مجموعة من العمليات والمهارات المختلفة التي يجب أن تستخدمها الطالبة لحل مشكلة ما وتحدد بالمهارات التالية (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ القياس، الاتصال، استخدام العلاقات المكانية والزمانية) وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار عمليات العلم" .

• حدود البحث :

يقتصر تعميم نتائج البحث على المحددات التالية:

« الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على المدارس الأهلية المتوسطة للبنات بمنطقة المدينة المنورة التعليمية .

« الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢هـ / ١٤٣٣هـ

« **الحدود الخاصة بالموضوع:** اقتصر البحث الحالي على وحدة "أجهزة جسم الإنسان" من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ . كما اقتصر على قياس مستوى مهارات عمليات العلم لدى الطالبات باستخدام اختبار أعد لهذا الغرض، وهو من إعداد كاثلين سميث وباول ويليفر (Smith & Welliver, 1994)؛ وقد طورته الباحثة وزميلاتها في مرحلة الماجستير (الطالبة سميرة صالح)؛ لكي تستخدمه كل منهما في مجال بحثها. واقتصر على سبع مهارات، هي: (الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ، والقياس، والاتصال، والعلاقات المكانية والزمانية) .

« **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة؛ حيث بلغ عدد الطالبات ثمانين (٨٠) طالبة، يمثل المجموعة التجريبية أربعون (٤٠) طالبة في مدرسة الملك عبد العزيز النموذجية، بينما يمثل المجموعة الضابطة أربعون (٤٠) طالبة في مدرسة الأبرار النموذجية .

• الإطار النظري للبحث :

لما كان البحث الحالي يهتم بتقصي فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة فسوف يتم تناول الإطار النظري لهذا البحث من خلال.

• المحور الأول : استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست):

• مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست):

تعددت تسميات الرحلات المعرفية عبر الويب؛ مثل الويب كويست (WebQuests)؛ رحلات التعلم الاستكشافية؛ الاستقصاء الشبكي، إلا أنها تشترك جميعاً في مفاهيمها العامة ومكوناتها الأساسية؛ فهي تحتوي على مادة معرفية مرتبطة بأهداف سلوكية، تخدم المناهج الدراسية وتساندها، وستعتمد الباحثة في هذا البحث اسم الرحلات المعرفية عبر الويب. ولقد عرف دودج (Dodge, 1997) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها "أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل التركيب) لدى المتعلم، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، والمنقاة مسبقاً، التي يمكن تطعيمها بمصادر؛ كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة". ويمكن تعريف استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في هذا البحث بأنها "استراتيجية تعلم قائمة على أنشطة تربوية استقصائية، تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بطريقة منظمة غير عشوائية، وهي تؤكد على مركزية المتعلم بعده المحور الأساسي في العملية التعليمية، كما أنها تهدف إلى تنمية مهارات عمليات العلم، وتنمي لدى المتعلم مهارات البحث عن جمع المعلومات، وتنظيمها وتفسيرها، واتخاذ القرارات بشأنها.

• أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست):

قسم دودج (Dodge, 1997, p:2) الرحلات المعرفية عبر الويب إلى قسمين:
« **الرحلات المعرفية قصيرة المدى:** ومدتها تتراوح بين حصة واحدة وأربع حصص (Nodell&Chatel.2002,p:3)، ويهدف ذلك النوع من الرحلات إلى أن

يكون المتعلم قادرا على استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة (Watson, 1999, p: 5). ويضيف جودة (٢٠٠٩) أنه: "يتطلب إتمام مهام الرحلات المعرفية قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة؛ كتعرف مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الرحلات مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستعمل - أيضا - كمرحلة أولية للتحضير للرحلات طويلة المدى. ويقدم حصاد الرحلة المعرفية قصيرة المدى في شكل بسيط؛ مثل عرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة". (ص:٣٩).

« الرحلات المعرفية طويلة المدى: وهي ذلك النوع من الرحلات التي يمكن أن تمتد من عدد من الأسابيع إلى ما يقارب الشهر (Nodell&Chatel, 2002, p:3)، ويهدف ذلك النوع من الرحلات إلى إكساب الطالب مهارات التحليل المتعمق، وكذلك العديد من المصطلحات والمفاهيم؛ مما يساعد على زيادة تقدير الطالب للمادة الدراسية (Watson, 1999, p: 5). ويضيف جودة (٢٠٠٩) أن: "الرحلات المعرفية طويلة المدى تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة؛ كالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويقدم حصاد الرحلات المعرفية طويلة المدى في شكل عروض شفوية، أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة، وقد تتطلب هذه العروض إضافة إلى الإجابة على الأسئلة المحورية للمهمة، كما يتطلب التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض (الباوربوينت)، أو برامج معالجة الصور، لغة الترميز HTML". (ص:٣٩).

وسيتماد البحث الحالي أسلوب الرحلات المعرفية قصيرة المدى عبر الويب.

• مكونات استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست):

الرحلات المعرفية ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى مكونا محددا من مكونات الرحلة المعرفية، التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة (Segers&Verhoeven , 2009 , p:424)، ويرى (Dodge , 2006; Hassanien , 2006)؛ جاد الله، (٢٠٠٦) أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، تتلخص فيما يلي:

« المقدمة introduction: ويتم فيها توضيح الأهداف التعليمية الذي سيتناولها الموضوع باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الخبرات والمعارف والمهارات المتوفرة مسبقا للمتعلم، وقد يحاول المعلم بطريقة ضمنية تقديم بعض المصطلحات الجديدة؛ لإعداد الطلاب للدرس، وهنا ينبغي القول بأن هذا الجزء يجب أن يتمتع بالتشويق؛ من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالمتعلمين (Zlatkovska, 2010, p:18).

« المهام tasks: وفيها يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطلاب، والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للطلاب، وتتطلب المهام تحليلا لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها؛ من أجل زيادة دافعية المتعلمين؛ وتحقيق الهدف المطلوب (Zlatkovska, 2010, p: 18)، وتتضمن هذه

المرحلة اثنتي عشرة (١٢) مهمة ستمكن الطلاب من تعلم المادة العلمية، وهذه المهمات صنفها (Dodge, 2002, p:2؛ جودة، ٢٠٠٩، ص: ٤٢، ص: ٤٤؛ إسماعيل وعبيد، ٢٠٠٨، ص: ١٠ - ص: ١١) كالتالي: صياغة المادة، التجميع، التحقق والتتبع، الصحفي، التصميم، الإنتاج الإبداعي، الحوار والتفاوض، الخطابة (الإقناع)، معرفة الذات، التحليل، إصدار الحكم، العلمية العملية.

« **العمليات process**: وهي مجموع المراحل، أو وصف للخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء النشاط؛ حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح، أو مخططات زمنية أو مفهومية، أو استراتيجيات أو حتى أدوار تعاونية يقوم المتعلم بلعبها. ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المتعلم تنفيذها في العمليات بعد توضيح التعليمات والاستراتيجيات التي تساعد في تنظيم خطواته، التي يجب أن يتبعها في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة.

« **المصادر resources**: يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية وهي بشكل خاص - مواقع ويب موثوق بها تكون منتقاة مسبقا وبغاية، كما أن هناك العديد من المصادر الأخرى التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات، من بينها المشاركة في مؤتمرات الفيديو التي تتم من خلال الانترنت، وقواعد البيانات البحثية على الشبكة العنكبوتية (Schweizer & kossow, 2008, p:795). ويرى سشويزر وكوسو (Halat, 2007, P: 31) أن المصادر يجب أن يختارها المعلم بعناية؛ بحيث تناسب مستوى الطلاب وخبراتهم، وينبغي أن يسهل وصول الطالب إليها، وأن تكون لغتها مناسبة للطلاب.

« **التقويم evaluation**: لا تناسب أدوات التقويم التقليدية تقويم الناتج عند استخدام الرحلة المعرفية عبر الويب؛ حيث يعد التقويم معيارا لقياس المهارات التي سيتقنها الطلبة من خلال الأنشطة المختلفة، ويقع على عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقويم وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم هذه الرحلات بشكل واضح، وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم. ومن المعايير التي يمكن استخدامها: (تحمل المسؤولية - تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة - طرق عرض الحصاد النهائي للرحلة)، ويؤكد (Zlatkovska, 2010, p:18) أنه لا بد من الاستعانة بالأداة المناسبة لعملية التقويم وفقا لمعايير الأداء الخاصة بالطلاب ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها في الرحلة المعرفية عبر الويب.

« **الخاتمة conclusion**: في هذه المرحلة يجب أن توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية وعمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير الطلبة بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى.

« **صفحة المعلم (Teacher page)**: صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون؛ حيث يستطيع المعلم أن يذكر فيها معلومات مختلفة، وخطة السير في الدرس، والنتائج المتوقعة

بعد تنفيذ الدرس. وتشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون نحو توظيف الرحلة المعرفية عبر الويب في فصول أخرى ومدارس أخرى، أو لتصميم رحلات معرفية لدروس أخرى.

• **رابعاً: توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم:**

تعد مادة العلوم أحد المواد التعليمية المهمة التي يتلقاها الفرد في المراحل التعليمية المختلفة، ومؤخراً ظهرت العديد من المبادرات التي تدعو إلى إصلاح العملية التعليمية بشكل عام، وكذلك إصلاح الاستراتيجيات التعليمية التي يتم الاعتماد عليها في تقديم العلوم في المدارس بشكل خاص؛ حيث إن الطلاب يحتاجون إلى ذلك النوع من الاستراتيجيات التي تسمح لهم بأن يشاركوا بكفاءة وفعالية في تعلم العلوم، وتسمح لهم بالمشاركة الجماعية التعاونية في الحصول على المعلومات، وفهم المحتوى الدراسي المقدم، وطرح الأسئلة، وتتبع المعلومات؛ من أجل الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلات (Oliver, 2010,P: 7).

وفي مجال العلوم نجد أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تسهم بطريقة إيجابية في تعلم العلوم؛ وهذا ما أشارت إليه نتائج (Leite et al., 2007) على أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في مجال العلوم يساعد في تنمية المهارات العلمية الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية، واكتساب العديد من المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات القدرة على حل المشكلات.

وهناك علاقة وثيقة بين الويب كويست والتحصيل الدراسي للطلاب في مادة العلوم وكذلك الاتجاه العام نحو مادة العلوم؛ وهذا هو ما أثبتته (جاد الله، ٢٠٠٦) في دراسة هدفت إلى تصميم دروس تعليمية تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست، ومعرفة أثرها في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كلا التحصيلين: المباشر والمؤجل للطلبة الذين تعلموا بالويب كويست، كما أظهرت اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء.

واستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب تساعد في تنمية التنور العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة (جودة، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم في تنمية التنور العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة؛ حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير العلمي، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم بعد التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب لصالح المجموعة التجريبية.

أضف إلى هذا أن الويب كويست يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم ليس فقط لدى الطلاب ولكن أيضاً لدى الطلاب المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة وهذا ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل؛ وعبيد، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم في تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وقد

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية، وتمتع طالبات العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم العلوم باستخدام طريقة الويب كويست.

ومن خلال الدراسات السابقة تبين أنها اهتمت بقياس فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل والمفاهيم العلمية في مادة العلوم واكتساب مهارات التفكير العملي، وأساليب التفكير وتنمية التنوير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم، ولكن - على حد علم الباحثة - لم تجر دراسة على طالبات المرحلة المتوسطة تكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية بعض عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه .

• أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات عمليات العلم :

مما سبق عرضه حول مميزات استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن أن نستنتج أن هناك دوراً مؤثراً لهذه الاستراتيجية في تنمية مهارات عمليات العلم؛ وذلك لما تحويه من أنشطة تركز على البحث والتقصي، وتستهدف تنمية المهارات والقدرات الذهنية المختلفة؛ حيث إن هذه الأنشطة تسهل على المتعلم استكشاف المعلومات واستنتاجها واستخدام المهارات العقلية العليا في حل المشكلات، ومن ثم فإن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب تستهدف تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة التي يبحث عنها والمعلومات الموجودة لديه، فتساعده في اكتساب معارف وخبرات جديدة أو تحسين المعارف والخبرات الموجودة لديه، وهذا يتفق مع المدخل البنائي الذي يعتمد عليه في التصميم التعليمي لاستراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب؛ وهذا ما يؤكد (إسماعيل؛ وعبد، ٢٠٠٨، ص٥) من كون استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب "تقوم على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية؛ من خلال مبدأ بنائية المعرفة؛ أي أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وإعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي - والتخلص من التمرکز حول الذات. وبناء الخبرة القائمة على النشاط".

ولما كانت عمليات العلم تحتوي على مجموعة من المهارات التي يجب تدريب المتعلمين عليها في كل موقف تعليمي بصورة مخططة مقصودة وليست عشوائية، ولما كانت بيئة التعلم تؤثر تأثيراً كبيراً في تعلم مهارات التفكير من خلال عرض محتوى معين لخبرة محددة فإن بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب تعد من أكثر البيئات التعليمية التي تتيح للمتعلمين فرصة ممارسة عمليات العلم؛ من أجل الوصول إلى المعلومات وتفسيرها؛ نظراً لكثرة الأنشطة التي تعتمد على البحث واستنتاج المعلومات من مصادر متنوعة، وعدم الاعتماد على المعلم والكتاب المدرسي بصفته المصدر وحيد للمعلومات (عبد الحميد، ٢٠٠٩، ص: ٩٥).

• المحور الثاني : مهارات عمليات العلم :

• مفهوم عمليات العلم :

يعرف سعيد (١٩٩٩م) عمليات العلم بأنها "الأنشطة والمهارات المختلفة، التي يستخدمها العلماء للحكم على مدى صحة هذه النتائج، وإمكانية تعميمها" (ص:٣٢٨). وعرفها عطا الله (٢٠٠١) بأنها "مجموعة من القدرات العقلية، التي تمثل سلوك العلماء، وتناسب كافة فروع العلم؛ لذا فهي قابلة للانتقال من موقف لآخر، ويمكن تعلمها باستخدام أي محتوى علمي" (ص:٢٤٩). وعرفها النجدي وآخرون (٢٠٠٣م) بأنها "تلك المهارات العقلية التي تتضمنها عملية البحث والاستقصاء، التي يقوم بها الفرد لجمع المعلومات، والبيانات وتصنيفها وبناء العلاقات، وتفسير البيانات، والتنبؤ بالأحداث من خلال هذه البيانات؛ وذلك من أجل تفسير الظواهر والأحداث الطبيعية" (ص:٣٦٦).

• تصنيف مهارات عمليات العلم :

يرى بعض التربويين تصنيف مهارات عمليات العلم في فئتين هما عمليات العلم الأساسية، وعمليات العلم التكاملية (زيتون، ٢٠٠٤، ص:١٠٢؛ الخليلي وآخرون، ٢٠٠٤م، ص:٢٣ - ص:٣٠)، بينما يصنفها بعضهم الآخر من أمثال "دونا ولفنجر" في ثلاث فئات؛ هي: عمليات العلم الأساسية، وعمليات العلم التكاملية، وعمليات العلم التجريبية (زيتون، ١٩٩٩، ص:٢٣ - ٢٤). وسوف يتناول البحث الحالي بعض مهارات عمليات العلم؛ وفقا لتصنيف الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS)، الذي حدد عمليات العلم بثلاث عشرة عملية صنفت في نوعين هما:

• عمليات العلم الأساسية Basic Processes Of Science :

وتشمل العمليات التالية:

- « الملاحظة Observing
- « الاستنتاج Deducting
- « القياس Measuring
- « التصنيف Classifying
- « التنبؤ Predicting
- « الاتصال Communication
- « استخدام العلاقات الزمانية والمكانية Using Space-Tim Relation
- « استخدام الأرقام Using Numbers

• عمليات العلم التكاملية Integrated Processes :

وتشمل خمس عمليات هي كالتالي:

- « صياغة الفروض Formulation
- « التعريف الإجرائي Operational
- « التحكم في المتغيرات Controlling Variables
- « تفسير البيانات Interpreting Data
- « التجريب Experimenting

ويتفق الأدب التربوي بأن تقسيم عمليات العلم إلى عمليات أساسية وعمليات تكاملية لا تعني أنها عمليات منفصلة؛ بل هي عمليات متماسكة ومتراكبة يجب

تعلمها والتدريب عليها بشكل متكامل، كما تشمل مهارات العمليات الأساسية مهارات بسيطة نسبياً، تأتي في قاعدة تعلم عمليات العلم، ويتم تدريسها في مراحل التعليم الدنيا بينما تدرس المهارات التكاملية في مراحل التعليم العليا.

وسوف يقتصر البحث الحالي على عمليات العلم الأساسية.

• أهمية استخدام مهارات عمليات العلم في تعليم العلوم:

يعد اكتساب عمليات العلم وممارستها من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم في كافة المراحل، وهذا يقتضي أن يتم التركيز في تعليم العلوم وتعلمها على تزويد المتعلمين بهذه المهارات، التي تتكامل مع غيرها من مهارات البحث والتفكير العلمي؛ لمساعدتهم في اكتشاف المعرفة العلمية وتطويرها، واستخدامها في حل المشكلات ومواجهة التحديات (ناجح و جمال الدين، ٢٠٠٤: ص: ٣٦١).

وتقدم عايذة سرور (١٩٩٤م، ص: ١٤٨) مجموعة من الأسباب التي تجعل من تنمية عمليات العلم أمراً مهماً في مراحل التعليم المختلفة؛ من خلال تدريس العلوم، وهذه الأسباب هي أنها:

« تهيئ الظروف اللازمة لمساعدة المتعلم في الوصول إلى معلومات بنفسه، بدلاً من أن تقدم له؛ الأمر الذي يجعل من المتعلم المحور الأساسي لعملية التعلم.

« تنمي بعض الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين كحب الاستطلاع، والبحث عن مسببات الظواهر.

« تجعل التعلم يتم عن طريق الدراسة والاستقصاء.

« تنمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي

« تكسب المهارات التي تساعد في انتقال أثر التعلم إلى مواقف تعليمية أخرى.

ويعد موضوع ممارسة الطلاب لمهارات عمليات العلم من الموضوعات التي حظيت. وما تزال - باهتمام الباحثين في التربية العلمية بوصفها أحد الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم؛ لذا فقد أجري العديد من الدراسات والبحوث، التي اهتمت بتنمية مهارات عمليات العلم لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، ومن هذه الدراسات:

دراسة رحاب سليم (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام برنامج محاكاة بعض التجارب الكيميائية باستخدام الكمبيوتر وتنمية بعض مهارات عمليات العلم، والاتجاه نحو البرنامج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج المحاكاة في تنمية بعض مهارات عمليات العلم؛ وهي: (الملاحظة - تفسير البيانات - الاستنتاج) وجاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، كما قام Saat (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى إكساب طلبة الصف الخامس الابتدائي بعض مهارات عمليات العلم، من خلال بيئة تعلم قائمة على الشبكة web-based، وتم جمع البيانات من خلال النقاش بين الطلبة أنفسهم فيما بينهم، وبين المعلم والطلبة. وقد أشارت النتائج إلى أن اكتساب الطلبة للمهارة يعزى إلى أن استخدام المواد التعليمية من الشبكة قد زود الطلبة بمعرفة صريحة، وتمثيل بصري حقيقي، بالإضافة إلى فرصة ممارسة الأنشطة. ودراسة ناجح حسن وجمال الدين حسن (٢٠٠٤) التي استهدفت تعرف فاعلية وحدة مقترحة في العلوم؛ باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية عمليات

العلم والتحصيل، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومهارات عمليات العلم. أما دراسة Ying-Shaohsu (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تحليل التغيرات التي تطرأ على المفاهيم العلمية للطلبة، وتطور عمليات العلم جراء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني من خلال شبكة إنترنت تفاعلية، وكشفت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعلم التعاوني عبر الإنترنت ساعدت الطلبة على اكتساب فهم أعمق للمفاهيم العلمية المتعلقة بالمادة الدراسية، وحسنت من مهارات عمليات العلم. وبينت النتائج - أيضا - أن المجموعات التعاونية غير المتجانسة زادت دافعية الطلبة ضعيفي التحصيل ومشاركاتهم، كما هدفت الدراسة التي قامت بها دعاء غنيم (٢٠٠٦) إلى تعرف فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على الاكتشاف الموجه في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (البرنامج الكمبيوتر)، والمجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه) والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات عمليات العلم، لصالح التجريبية الأولى (البرنامج الكمبيوتر). أما دراسة نجاح عرفات وفائزة المغربي (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تعرف فعالية استخدام الكمبيوتر في تدريس العلوم على التحصيل وعمليات العلم والاتجاه نحو المادة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل، واكتساب مهارات عمليات العلم (الملاحظة . التصنيف . والتفسير) والاتجاه نحو مادة العلوم، لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة إيمان عبد الفتاح (٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن فاعلية توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم؛ لتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة الوسائط التعليمية المتوفرة في معمل العلوم المتطور، وتمثلت في الحاسب الآلي و الإنترنت وشرائط الفيديو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومهارات عمليات العلم (الملاحظة . التصنيف ، الاستنتاج ، التنبؤ، علاقات العدد، علاقات المكان ، التجريب). ودراسة محمد صقر (٢٠٠٧م) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل، وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية، والاتجاه نحو الحاسب لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة العبادي وشبول (٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم (الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد مجموعة التعلم بالاكتشاف على أفراد مجموعة التعلم بالطريقة التقليدية في الأداء الكلي لتحصيل عمليات العلم. وهدفت دراسة سعاد شاهين (٢٠٠٨) إلى تعرف فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية

والضابطة في التحصيل واكتساب مهارات عمليات العلم (الملاحظة - لتصنيف التنبؤ - الاستنتاج - التجريب)، والاتجاه نحو التعليم المدمج لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة El-Sabagh & Koehlr (٢٠١٠) التي استهدفت تعرف فاعلية المختبر الافتراضي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في تنمية الفهم المفهومي لمهارات العلم، لطلبة الصف الرابع الابتدائي؛ وذلك باستخدام أنشطة عملية تفاعلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط علامات المجموعة التجريبية في الفهم المفهومي لعمليات العلم أعلى من متوسط علامات المجموعة الضابطة. ودراسة أحمد الحسيني (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الخيال العلمي ومهارات عمليات العلم. ودراسة Vebrianto & Osman (٢٠١١) التي هدفت إلى قياس أثر التدريس بالوسائط المتعددة على تحسين عمليات العلم والتحصيل في العلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى عمليات العلم والتحصيل لصالح الطلبة الذين تعلموا بطريقة الوسائط المتعددة.

وبالنظر في الدراسات السابقة نجد أنها استخدمت العديد من طرق التعليم الإلكتروني وبرامجه؛ مثل استخدام الحاسوب، والإنترنت، والبيئات التفاعلية في تنمية مهارات عمليات العلم سواء الأساسية أو التكاملية، كما أن هذه الدراسات أجريت في مراحل دراسية متعددة (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية) ولكن على حد علم الباحثة - لا توجد دراسة تكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية بعض عمليات العلم، فجاءت الدراسة الحالية، التي تأمل الباحثة أن تسهم في توضيح هذه الفجوة وأن تكون حافزا لبحوث أخرى في هذا المجال.

• فروض البحث :

وفي ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث تم صياغة الفروض التالية:

- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التصنيف لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التنبؤ لصالح المجموعة التجريبية.

- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة القياس لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاتصال لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم ككل، لصالح المجموعة التجريبية.

• منهج البحث ومتغيراته :

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي Quasi - Experimental؛ وهو المنهج الذي يقوم على أساس العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل والآخر المتغير التابع؛ في وجود متغيرات أخرى يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات الضابطة، وفي وجود متغيرات أخرى لا يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات غير الضابطة؛ كـ المتغيرات الشخصية (علام، ٢٠٠٤، ص: ٦٧). وعلى ضوء ذلك أمكن تحديد التصميم شبه التجريبي للبحث المعروف بتصميم المجموعة الضابطة ذات القياس ما قبل التجريب وما بعده (قبل - بعد) Pre - Test, Post - Test, Control Group (Design)، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

Main Procedures الإجراءات الرئيسة			
المجموعات Groups	القياس القبلي Pre-test	المعالجة Treatment	القياس البعدي Post-test
التجريبية	اختبار مهارات عمليات العلم	التعلم باستخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب	اختبار مهارات عمليات العلم
الضابطة	اختبار مهارات عمليات العلم	التدريس بالطريقة المعتادة	اختبار مهارات عمليات العلم

وشمل هذا البحث المتغيرات التالية:

- « المتغير المستقل (التجريبي): تعلم وحدة "أجهزة جسم الإنسان" المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- « المتغير التابع: بعض مهارات عمليات العلم؛ وهي (الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ، والقياس، والاتصال، والعلاقات المكانية والزمانية).
- « المتغيرات الضابطة (غير التجريبية): وهي: العمر الزمني، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتكافؤ في بعض مهارات عمليات العلم.

• **مجتمع البحث :**

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس المرحلة المتوسطة للبنات بالمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ.

• **عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية من طالبات الصف الثاني المتوسط في صفين أحدهما في مدرسة الملك عبد العزيز النموذجية؛ وذلك لتمثيل المجموعة التجريبية وقوامها أربعون (٤٠) طالبة، والصف الآخر طالبات مدرسة الأبرار النموذجية لتمثيل المجموعة الضابطة، وقوامها أربعون (٤٠) طالبة؛ وبذلك أصبح عدد أفراد عينة البحث ثمانين (٨٠) طالبة، حيث تم اختيار (مدرسة الملك عبد العزيز النموذجية)؛ نظرا لتوفر خدمة الإنترنت بها؛ ولوجود مركز لمصادر التعلم بها لتطبيق البحث على طالباتها، وتم اختيار المجموعة الضابطة من مدرسة أخرى؛ لضمان عدم انتقال أثر التعلم بين طالبات المجموعتين أثناء تجربة البحث؛ وذلك بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في ظروفهما الاقتصادية والبيئية؛ من أجل تحقيق الثبات في عدد من المتغيرات الخارجية.

• **أدوات البحث :**

• **دليل المعلمة المصاغ وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب :**

تم الاطلاع على الأدبيات السابقة من الدراسات التجريبية المرتبطة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، وتم إعداد دليل المعلمة؛ كي يكون مرشداً وموضحاً لدور المعلمة أثناء تعلم طالبات الصف الثاني متوسط لوحدة "أجهزة جسم الإنسان في مادة العلوم بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ، وقد اشتمل دليل المعلمة على ما يلي:

• **الجزء الأول :**

- « المقدمة: وتتضمن نبذة عن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) وأهدافها وأهم مميزات.
- « العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر الويب.
- « توجيهات وإرشادات للمعلمة لخطة السير في الدرس المبني على الرحلات المعرفية عبر الويب.

• **الجزء الثاني:**

- « التوزيع الزمني لتعلم موضوعات وحدة "أجهزة جسم الإنسان":
- « نماذج دروس وحدة (أجهزة جسم الإنسان) وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- « سجل نشاط الطالبة: تم إعداد سجل نشاط الطالبة عن طريق إعادة صياغة محتوى وحدة "أجهزة جسم الإنسان" المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)؛ حيث قسمت المادة التعليمية إلى ثمانية (٨) موضوعات تم تقديمها للطالبات على مدار ست عشرة (١٦) حصة، وتتضمن كتاب الطالبة ما يلي:

✓ مفهوم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وعناصرها.

✓ تنظيم العمل في المجموعات.

✓ أورك نشاط تتضمن اسم المجموعة وموضوع الدرس المراد تعلمه.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة وسجل نشاط الطالبة وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس، وكذلك مجموعة من مشرفات ومعلمات العلوم ملحق رقم (٣)، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار؛ وبالتالي أصبح دليل المعلمة وسجل نشاط الطالبة في صورتها النهائية وقابلين للتطبيق في تجربة البحث.

• تصميم الموقع التعليمي القائم على استراتيجية (الويب كويست) :

بعد دراسة بعض الأدبيات والدراسات العربية التي تناولت كيفية تصميم وبناء مواقع الأنترنت التعليمية والتي اهتمت بوضع نماذج لبناء وتصميم مواقع الأنترنت التعليمية تم اختيار نموذج التصميم المعروف باسم (ADDIE) في تصميم الموقع التعليمي لموضوعات وحدة (أجهزة جسم الإنسان) (Strickland, 2006, A..W). ويمر هذا النموذج بمراحل معينة وهي كالتالي:

« التحليل Analyze

« التصميم Design

« التطوير Develop

« التطبيق Implemen

« التقويم Evaluation

• اختبار مهارات عمليات العلم:

تم استخدام اختبار عمليات العلم، الذي أعدته كاثلين سميث وباول ويليفر (Smith & Welliver, 1994)، الخاص بطلاب المرحلة المتوسطة (Science Process Assessments for Middle School Students) وذلك بعد أن تم التواصل مع معدي الاختبار؛ والسماح كتابة بتعريبه وتطويره وتطبيقه في البحث الحالي . حيث تمت ترجمته الاختبار وتعديل مفرداته بما يتناسب مع البيئة السعودية (الملحق ٥).

• وصف الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس ثلاث عشرة عملية من عمليات العلم الأساسية والتكاملية، من خلال أسئلة من نوع الاختيار من متعدد على هيئة مشكلات تتطلب تطبيق مهارات علمية مناسبة للإجابة عن كل سؤال. وقد طور (Smith & Welliver) هذا الاختبار للصف الثامن الأساسي بناء على اختبار لهما يقيس مهارات عمليات العلم لطلاب الصف الرابع (Smith & Welliver, 1990)، ويشمل ثلاث عشرة عملية من عمليات العلم، وهي: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والقياس، والاتصال، والتنبؤ، والعلاقات المكانية والزمانية، وصياغة الفرضيات، وتحديد المتغيرات، والتجريب، وتعريف المتغيرات إجرائياً، وتفسير البيانات، وتشكيل النماذج. ولغرض تطوير اختبار عمليات العلم للمرحلة المتوسطة بقيت مهارات عمليات العلم الثلاث عشرة نفسها، لكن تم فحص خصائص الاختبار وفق مستوى المدرسة المتوسطة عن طريق فحص ملاءمتها لطلاب الصفوف السادس والسابع والثامن؛ وذلك

بالتعاون مع الخبراء المتخصصين ومعلمي العلوم؛ من خلال ورشات عمل تعليمية لتطوير بنود أسئلة الاختبار. وتم تجريب هذه الأسئلة على العديد من الطلاب في مئات المدارس المتوسطة في بنسلفانيا وفيرجينيا. وبالاكتفاء على نتائج هذه التجربة تم اختيار أفضل الأسئلة لاختبار عمليات العلم وعددها خمسون (٥٠) فقرة موزعة على مهارات عمليات العلم الثلاث عشرة، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٨).

وأوضح (Smith & Welliver) بأن الاختبار أداة تتمتع بدرجة ملائمة من الصدق والموثوقية، ويرتبط بعلاقة واضحة وصريحة بمشروع ٢٠٦١ للثقافة العلمية والمعايير الوطنية لتعليم العلوم، وقد تم استخدامها مع الآلاف من الطلبة في المدارس عبر الولايات المتحدة؛ لمساعدتهم في التحضير للاختبارات التقويمية على مستوى الولاية، كما تم استخدامها في مدارس الدفاع في إيطاليا وبلجيكا وألمانيا، وتم ترجمة الاختبار إلى الإسبانية واليابانية والأندونيسية، كما استخدم من قبل طلبة الدراسات العليا في عدة جامعات في الدراسات البحثية المرتبطة بالاختبار والتقويم.

• خطوات تطوير الاختبار:

تم تطوير اختبار عمليات العلم وفق الخطوات التالية:

« الإطلاع على الاختبارات والدراسات السابقة المشابهة كدراسات (خليل، ٢٠١٢؛ زيتون، ٢٠٠٩؛ العبري، ٢٠٠٤؛ السيفي، ٢٠٠٢؛ سلام وسلام، ١٩٩٢؛ غيث، ١٩٨٨؛ Smith & Welliver, 1990).

« إجراء المراسلات الخاصة بالحصول على الاختبار من مؤلفيه، وقد تم توفير النسخة الأجنبية منه وتم ترجمتها إلى اللغة العربية ومراجعتها من قبل متخصص في اللغة الانجليزية.

« دراسة فقرات الاختبار في ضوء المرحلة الصفية للطلابات عينة الدراسة ومستوياتهن التحصيلية وطبيعة المنهاج الذي يدرسه، وبناء على ذلك تم الاقتصار على سبع عمليات من عمليات العلم بواقع (٣٠) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، وتحصل الطالبة على العلامة (درجة واحدة) إذا أجابت إجابة صحيحة عن الفقرة، وعلى العلامة (صفر) إذا كانت إجابتها خاطئة، وبهذا فقد كانت الدرجة العظمى للاختبار تساوي ٣٠ درجة، والدرجة الدنيا تساوي صفراً، كما تم إعداد التعليمات الخاصة بالتطبيق؛ بحيث تناسب طالبات المرحلة المتوسطة، ورُوعي في صياغتها النقاط التالية:

- ✓ توضيح الهدف من الاختبار.
- ✓ وضوح التعليمات لغوياً.
- ✓ تحديد طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- ✓ تنبيه الطالبة إلى كتابة اسمها وفصلها.
- ✓ تنبيه الطالبات إلى الإجابة عن كافة الأسئلة.

وبين الجدول (٢) عدد فقرات الاختبار موزعة على عمليات العلم السبع التي شملها الاختبار.

جدول (٢) عدد فقرات اختبار عمليات العلم وتوزيعها وفق كل عملية

م	عمليات العلم	أرقام الأسئلة	العدد
١	الملاحظة	٣.٢.١	٣
٢	التصنيف	٧.٦.٥.٤	٤
٣	الاستنتاج	١١.١٠.٩.٨	٤
٤	التنبؤ	١٥.١٤.١٣.١٢	٤
٥	القياس	٢١.٢٠.١٩.١٨.١٧.١٦	٦
٦	الاتصال	٢٦.٢٥.٢٤.٢٣.٢٢	٥
٧	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	٣٠.٢٩.٢٨.٢٧	٤
	المجموع		٣٠

« صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاختبار في صورته الأولية مع جدول مواصفاته ، ومع تعريف دقيق لكل مهارة من مهارات الاختبار على مجموعة من المحكمين - ملحق (٣) - المتخصصين في مجال التربية وتعليم العلوم، وعلم النفس، والقياس والتقويم؛ للتأكد من صدق محتوى الاختبار؛ من حيث:

- ✓ وضوح صياغة كل فقرة وسلامة اللغة.
- ✓ السلامة العلمية للسؤال، ومناسبة البدائل.
- ✓ مناسبة الفقرات لعمليات العلم التي تقيسها.
- ✓ مناسبة الفقرات لأفراد العينة التي سيطبق عليها.
- ✓ وضوح تعليمات الاختبار.
- ✓ تعديل ما ينبغي تعديله من الفقرات، مع إضافة ما يري المحكم من فقرات أو حذفها.

وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم قامت الباحثتان بتعديل صياغة بعض الأسئلة، وبعض البدائل غير الواضحة، كما تم استبدال فقرة رقم (٢) بفقرة أخرى؛ نظرا لسهولة استخدامها.

« التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق اختبار عمليات العلم على عينة استطلاعية مكونة من ست وأربعين (٤٦) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وهي ليست من أفراد عينة البحث؛ وذلك بهدف تحديد ما يلي:

- ✓ الزمن المناسب لأداء الاختبار: تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة أنهت الأداء على الاختبار والزمن الذي استغرقته آخر طالبة، ثم حساب متوسط الزمنين، وكان متوسط زمن تطبيق الاختبار هو خمس وثلاثين (٣٥) دقيقة، بما في ذلك قراءة التعليمات.

✓ الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للاختبار: تم استخراج نتائج الصدق بدلالة معامل الارتباط لدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمهارة المقاسة والدرجة الكلية للاختبار ككل ويلاحظ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) أو أقل، كما يلاحظ أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المهارة التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (٠.٣١٥ - ٠.٨٣٠)، وأن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والاختبار ككل قد تراوحت ما بين (٠.٣٠٩ - ٠.٦٤٠)، وقد كانت جميعها مقبولة ومناسبة للدراسة. وتم التحقق من صدق المهارات الفرعية لاختبار عمليات العلم من خلال حساب معامل الصدق الارتباطي للدرجة الكلية للمهارة المقاسة والدرجة الكلية للاختبار ككل ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت ما بين (٠.٤٦٥ - ٠.٨٤٥)؛ مما يدل على صدق المهارات الفرعية لاختبار عمليات العلم؛ وبهذا يعد الاختبار صالحاً لقياس مدى اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات عمليات العلم.

« ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

✓ طريقة إعادة التطبيق Test- retest:

✓ طريقة كودر-ريتشاردسون (٢٠): (Kuder and Richardson 20):

وتراوحت معاملات الثبات على اختبار عمليات العلم كاملاً ما بين (٠.٨٦٠) بطريقة إعادة التطبيق، و(٠.٨٦٧) بطريقة كودر - ريتشاردسون (٢٠)، كما كانت معاملات الثبات على المهارات الفرعية لعمليات العلم جميعها تزيد عن (٠.٥٥) وهي مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

من الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات اختبار مهارات عمليات العلم وصدقه وصلاحيته للاستعمال مع طالبات المرحلة المتوسطة؛ وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق وتم إخراجها في صورته النهائية. الملحق رقم (٦).

• تنفيذ تجربة البحث :

• التطبيق القبلي لأداة البحث :

حتى يتم التأكد من تكافؤ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في مهارات عمليات العلم، تم تطبيق الاختبار قبل التجريب على طالبات المجموعة الضابطة في يوم الأحد الموافق ١٢/٢٤/١٤٣٢هـ، وعلى طالبات المجموعة التجريبية في يوم الاثنين الموافق ١٢/٢٥/١٤٣٢هـ، وبعد التطبيق تم جمع أوراق الطالبات تمهيداً لتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذلك قيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (٣) نتائج التطبيق ما قبل التجريب لاختبار مهارات عمليات العلم (ن=٤٠) لكل مجموعة، ومستوى الدلالة (٠.٠٥)، والدرجة العظمى للاختبار ٣٠ درجة

المهارة:	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الملاحظة	التجريبية	٤٠	١,٦٧٥٠	٠,٩٤٤٢٨	٠,٣٨١	٧٨	٠,٧٠٤ د. غ
	الضابطة	٤٠	١,٦٠٠٠	٠,٨١٠١٩			
التصنيف	التجريبية	٤٠	٢,٤٥٠٠	١,٣٣٦٥١	٠,٨٥٢	٧٨	٠,٣٩٧ د. غ
	الضابطة	٤٠	٢,٢٧٥٠	٠,٧٨٤٠٦			
الاستنتاج	التجريبية	٤٠	٢,٦٥٠٠	٠,٦٢٢٢٤	٠,٦١٧	٧٨	٠,٥٣٩ د. غ
	الضابطة	٤٠	٢,٥٥٠٠	٠,٨١٤٩٢			
التنبؤ	التجريبية	٤٠	٢,٠٧٥٠	٠,٩٧١٠٦	٠,١٠٧	٧٨	٠,٩١٥ د. غ
	الضابطة	٤٠	٢,٠٥٠٠	١,١٠٨٢٤			
القياس	التجريبية	٤٠	٣,٠٧٥٠	١,١١٨٣٢	٠,٠٩٧	٧٨	٠,٩٢٣ د. غ
	الضابطة	٤٠	٣,٠٥٠٠	١,١٧٥٦١			
الاتصال	التجريبية	٤٠	٣,١٠٠٠	٠,٧٧٧٩٠	٠,٦٢٤	٧٨	٠,٥٣٤ د. غ
	الضابطة	٤٠	٢,٩٧٥٠	٠,٩٩٩٦٨			
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	التجريبية	٤٠	٢,٣٢٥٠	٠,٩٤٤٢٨	٠,٣٥٩	٧٨	٠,٧٢١ د. غ
	الضابطة	٤٠	٢,٢٥٠٠	٠,٩٢٦٨١			
المهارة الكلية لعمليات تعلم العلم	التجريبية	٤٠	١٧,٣٥٠٠	٣,٤٦٦٦٩	٠,٧٩٩	٧٨	٠,٤٢٧ د. غ
	الضابطة	٤٠	١٦,٧٥٠٠	٣,٤٦٩٦٥			

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتضح أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات عمليات العلم وفي الاختبار كاملاً؛ ومن ثم يتحقق التكافؤ بينهما في امتلاك مهارات عمليات العلم الأساسية.

• التطبيق الفعلي لتجربة البحث :

بدأ التطبيق الفعلي للبحث، المتمثل بتعلم مجموعتي البحث موضوعات الوحدة يوم السبت الموافق ١/١/١٤٣٣هـ، واستمر لمدة أربعة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعياً، فكان إجمالي عدد الحصص ست عشرة (١٦) حصة.

• بالنسبة للمجموعة الضابطة :

قامت معلمة في مدارس الأبرار الأهلية بتدريس وحدة "أجهزة جسم الإنسان" لطالبات المجموعة الضابطة، وذلك بالطريقة المعتادة، وهذه الطريقة تعتمد على المناقشة والعروض العملية.

• بالنسبة للمجموعة التجريبية :

« قامت معلمة في مدارس الملك عبد العزيز بتدريس وحدة "أجهزة جسم الإنسان" لطالبات المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد تم تدريب تلك المعلمة على توظيف الاستراتيجية؛ وذلك لمنع أثر التحيز الذي قد ينتج عن الباحثة إذا قامت بالتدريس بنفسها.

« يحتاج التعلم وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتوفر خدمة الإنترنت؛ لذلك تم اختيار مدارس الملك عبد العزيز لتطبيق تجربة البحث. وتم تحديد طريقة تعلم الطالبات وإنجازهن لأنشطة التعلم في مجموعات تعاونية عددها خمس (٥) مجموعات تكونت كل مجموعة من أربع (٤) طالبات، وتم تحديد طريقة توزيع الأدوار وتبادلها بين الطالبات في تنفيذ المهام المطلوبة؛ وهي (القائدة، والقارئة، والكاتبة، والمنسقة)، وتسلم قائدة كل مجموعة قائمة تحتوي على أسماء مجموعتها ودور كل فرد فيها، وتم تكليف كل مجموعة بدراسة نفس الموضوع الذي تقوم بدراسته بقية المجموعات في نفس التوقيت، وبعد الانتهاء من دراسة الموضوع يتم مناقشة جميع أوراق العمل بشكل جماعي؛ للاستفادة والمشاركة وتبادل وجهات النظر بين أفراد المجموعات.

« استخدام الموقع التعليمي في الفترة المحددة لمدة (أربعة أسابيع)، بمعدل أربعة (٤) حصص دراسية من خلال رابط الموقع على الإنترنت؛ وهو <http://www.human-bodys.com/science>

« قدمت كل مجموعة في نهاية كل رحلة معرفية مشروعاً ختامياً. ملحق رقم (٨).

• التطبيق البعدي لأداة البحث :

بعد الانتهاء من تعلم وحدة "أجهزة جسم الإنسان" لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم إجراء التطبيق البعدي لأداة البحث (اختبار مهارات عمليات العلم) في الأسبوع الأول من شهر صفر لعام ١٤٣٣هـ.

• عرض نتائج البحث :

• نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة الملاحظة، ويبين الجدول رقم (٤) هذه النتائج.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث، فيما يتعلق بمهارة الملاحظة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة الملاحظة	التجريبية	٤٠	٢.٩٥٠٠	٠.٢٢٠٧٢	٧٨	٨.٢٠١	٠.٠٠١ دالة	٠.٤٦ كبير
	الضابطة	٤٠	١.٧٥٠٠	٠.٨٩٨٧٢				

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة الملاحظة وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (8.201)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا يتم قبول الفرض الأول في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة الملاحظة (0.46)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)؛ حيث يرى كوهين (Cohen, 1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً، (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص: ٤٤٣).

وعند حساب فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة الملاحظة من اختبار عمليات العلم، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (1.4)، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك (١-٢) (السليم، ٢٠٠٣، ص: ٢٦٤)، وهذا يدل على أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة الملاحظة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التصنيف لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ فيما يتعلق بمهارة التصنيف، وبين الجدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث فيما يتعلق بمهارة التصنيف

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة التصنيف	التجريبية	٤٠	٣.٨٧٥٠	٠.٣٣٤٩٣	٧٨	١٢.٤٩٨	٠.٠٠١ دالة	٠.٦٧
	الضابطة	٤٠	٢.٣٠٠٠	٠.٧٢٣٢٤				

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة التصنيف؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (12.498) ، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ ؛ لذا يتم قبول الفرض الثاني في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التصنيف لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة التصنيف (0.67) ، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

وعند حساب فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة التصنيف من اختبار عمليات العلم، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (1.3) ، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده لبليك؛ وهذا يدل على أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة التصنيف لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج، ويبين الجدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث، فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة الاستنتاج	التجريبية	٤٠	٣.٩٠٠٠	٠.٣٠٣٨٢	٧٨	١٢.٥٨٩	٠.٠٠١ دالة	٠.٦٧ كبير
	الضابطة	٤٠	٢.٨٢٥٠	٠.٤٤٦٥٠				

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة الاستنتاج؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (١٢.٥٨٩)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا تم قبول الفرض الثالث في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة الاستنتاج (٠.٦٧)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب.

وعند حساب فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة الاستنتاج من اختبار عمليات العلم، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١.٢)، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك؛ وهذا يدل على أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التنبؤ لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة التنبؤ ويبين الجدول (٧) هذه النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث فيما يتعلق بمهارة التنبؤ

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة التنبؤ	التجريبية	٤٠	٣.٨٧٥٠	٠.٣٣٤٩٣	٧٨	١٠.١٩٨	٠.٠٠١ دالة	٠.٥٧ كبير
	الضابطة	٤٠	٢.٣٧٥٠	٠.٨٦٧٨٧				

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة التنبؤ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (١٠.١٩٨)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا تم قبول الفرض الرابع في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة التنبؤ لصالح المجموعة التجريبية). وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة التنبؤ (٠.٥٧)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب. وعند حساب فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة التنبؤ من اختبار عمليات العلم بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١.٤)، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك؛ وهذا يدل على أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة التنبؤ لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة القياس لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة القياس ويبين الجدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث، فيما يتعلق بمهارة القياس

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة القياس	التجريبية	٤٠	٥.٥٢٥٠	٠.٥٩٨٦١	٧٨	١٠.٥٠٨	٠.٠٠١ دالة	٠.٥٩ كبير
	الضابطة	٤٠	٣.٢٠٠٠	١.٢٦٤٩١				

يلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة القياس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (١٠,٥٠٨)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا تم قبول الفرض الخامس في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة القياس لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة القياس (٠,٥٩) وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب .

وعند حساب فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة القياس من اختبار عمليات العلم بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١,٣) وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده؛ وهذا يدل على أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة القياس لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاتصال لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة الاتصال، ويبين الجدول (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث، فيما يتعلق بمهارة الاتصال

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مهارة الاتصال	التجريبية	٤٠	٤,٧٠٠٠	٠,٥١٦٤٠	٧٨	١١,١٢٩	٠,٠٠١ دالة	٠,٦١ كبير
	الضابطة	٤٠	٣,٠٠٠٠	٠,٨١٦٥٠				

يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة الاتصال، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (١١,١٢٩)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا فإننا نقبل الفرض السادس

في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة الاتصال لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة الاتصال (٠.٦١) وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

وعند حساب فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة الاتصال من اختبار عمليات العلم، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١.٢)، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك؛ وهذا يدل على أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة الاتصال لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض السابع :

ينص الفرض السابع للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فيما يتعلق بمهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية، ويبين الجدول (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث، فيما يتعلق بمهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
العلاقات المكانية والزمانية	التجريبية	٤٠	٣.٧٠٠٠	٠.٥١٦٤٠	٧٨	٨.٦٤٦	٠.٠٠١ دالة	٠.٤٩ كبير
	الضابطة	٤٠	٢.٢٧٥٠	٠.٩٠٥٤٧				

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٨.٦٤٦) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ ؛ لذا تم قبول الفرض السابع في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم، فيما يتعلق بمهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية لصالح المجموعة التجريبية).

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية (٠,٤٩)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

وعند حساب فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية من اختبار عمليات العلم، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١,٢)، وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك، وهذا يدل على أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارة استخدام العلاقات المكانية والزمانية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• نتائج الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن للبحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار مهارات عمليات العلم كاملاً لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على اختبار مهارات عمليات العلم كاملاً، وبين الجدول (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلتين، وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق ما بعد التجريب بين مجموعتي البحث في مجمل عمليات العلم

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
مجمل عمليات العلم	التجريبية	٤٠	٢٨,٥٢٥٠	١,٤٤٩٨٠	٧٨	٢٠,٩٦٦	٠,٠٠١ دالة	٠,٨٥ كبير
	الضابطة	٤٠	١٧,٧٢٥٠	٢,٩١٧٥٦				

يلاحظ من الجدول رقم (١١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة، على مجمل مهارات عمليات العلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٢٠,٩٦٦)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ لذا تم قبول الفرض الثامن في البحث (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار مهارات عمليات العلم كاملاً لصالح المجموعة التجريبية). وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا لاختبار عمليات العلم كاملاً (٠,٨٥)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وعند حساب فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مجمل مهارات

عمليات العلم بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك نجد أنها تساوي (١,٣) وهذه النسبة أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك، الويب لها؛ وهذا يدل أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فعالة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات المجموعة التجريبية.

• تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فروض البحث :

أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق ما بعد التجريب لاختبار مهارات عمليات العلم على المجموعتين التجريبية والضابطة أن:

« هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لاختبار عمليات العلم الكلي، ومستوياته الفرعية (الملاحظة . التصنيف . الاستنتاج . التنبؤ . القياس . الاتصال . استخدام العلاقات المكانية والزمانية) لصالح المجموعة التجريبية.

« حجم التأثير كبير لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات عمليات العلم ككل، ومستوياته الفرعية (الملاحظة . التصنيف . الاستنتاج . التنبؤ . القياس . الاتصال . استخدام العلاقات المكانية والزمانية) لدى المجموعة التجريبية.

« استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات عمليات العلم ككل، ومستوياته الفرعية (الملاحظة . التصنيف . الاستنتاج . التنبؤ . القياس . الاتصال . استخدام العلاقات المكانية والزمانية) لدى المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع النتائج السابقة إلى ما يلي:

« طبيعة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ فهي تعمل على دمج الإنترنت في العملية التعليمية من خلال خطوات منظمة؛ مما أتاح جواً من المتعة والتشويق خلال إبحار الطالبات عبر شبكة الإنترنت؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهن نحو التعلم، وهذا يتفق مع دراسة (Mitchell, 2003)، ودراسة (جاد الله، ٢٠٠٦)، ودراسة (جودة، ٢٠٠٩) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الدافعية والاتجاه نحو التعلم، كما أن عرض المحتوى الدراسي بطريقة جذابة تظهر الصوت والصورة والحركة التي تساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة تركيزهن ساعد في تنمية مهارات عمليات العلم، وهذا يتفق مع دراسة (Saat, 2004) التي أشارت إلى أثر بيئة تعلم قائمة على الشبكة web-based في تنمية بعض مهارات عمليات العلم.

« استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفرت بيئة تعاونية، تتيح للطالبات فرص التعبير عن أفكارهن وآرائهن للآخرين، وتبادل المعلومات بين أفراد المجموعات الواحدة، وبين المجموعات مع بعضها البعض، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Abbit, & Ophus, 2008) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة دافعية الطلاب نحو العمل الجماعي التعاوني، وكذلك تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو مادة التعلم، كما أكدت نتائج دراسة (Lara & Repáraz, 2007) على أن الاستعانة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تساعد الطلاب على العمل بطريقة تعاونية حيث يقوم الطلاب بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهم؛ من أجل

التوصل إلى الحل لمشكلة الدراسة، كما تتيح استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب للطالبات فرصة تبادل الأدوار في قيادة المجموعة؛ مما ساعد على تحمل كل طالبة مسؤولية التعلم؛ مما جعل التعلم قائما على الفهم والمعنى؛ فولد شعورا بالثقة بالنفس لدى الطالبات، كما ساعدت الطالبات على الوصول للمعلومات بأنفسهن من خلال البحث في المصادر؛ وقد أدى هذا إلى تعزيز مبدأ التعلم الذاتي لديهن؛ فساعد بدوره في تنمية مهارات عمليات العلم كالملاحظة، والاتصال، والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ، وتتفق في ذلك مع (Ying-Shaohsu, 2004) التي أشارت إلى وجود أثر واضح لاستراتيجية التعلم التعاوني عبر الإنترنت في فهم أعمق للمفاهيم العلمية المتعلقة بالمادة الدراسية، وتنمية مهارات عمليات العلم.

«التنوع في مصادر الحصول على المعلومات في الرحلات المعرفية عبر الويب؛ مثل مقاطع الفيديو والفاش التعليمي والصور - أتاح للطالبات فرصة اكتساب الخبرة الحسية المباشرة عن طريق حل المشكلات بالاستعانة بالعديد من التطبيقات التكنولوجية الخاصة بالويب، والطالبة في سعيها للوصول إلى المعلومات بنفسها بدلا من استلامها جاهزة من المعلمة قامت بالملاحظة وجمع المعلومات من خلال البحث في المصادر، وكتابتها وتنسيقها وتنظيمها وإجراء القياسات، وتحديد العلاقات، كما أتاح للطالبات فرصة طرح تساؤلاتهن على بعضهن البعض، وتقديم تنبؤاتهن قبل الشروع في النقاش الجماعي، وهذا ما يتفق مع دراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٧؛ صقر، ٢٠٠٧؛ Vebrianto & Osman, 2011) التي أشارت نتائجها إلى فعالية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات عمليات العلم.

«كما ساعدت استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب الطالبات في القيام بالعديد من الأنشطة الاستقصائية التي شملت الاستراتيجيات التي جعلت الطالبة محور عملية التعلم من خلال بحثها عن المعلومات والحقائق وملاحظتها، والوصل بها إلى نتائج مستقبلية من خلال التعاون مع زميلاتها داخل الصف، كما عمدت الاستراتيجية إلى جعل دور المعلمة يقتصر على التوجيه والإرشاد، تلك التي نجحت في جعل العملية التعليمية أكثر إثارة وتشويقا لدى الطالبات التي تتيح لهن فرصة ممارسة عمليات العلم (الملاحظة والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ، والقياس، والاتصال، والعلاقات المكانية والزمانية).

مما سبق يتضح أن تعلم العلوم وفقا لاستراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) ساعد في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وهذا يتفق مع العديد من الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال التي استخدمت طرق مختلفة للتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات عمليات العلم مثل دراسة صقر (٢٠٠٧م)، ودراسة شاهين (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠٠٧) ودراسة عرفات والمغربي (٢٠٠٦)، ودراسة ناجح وجمال الدين (٢٠٠٤)، ودراسة غنيم (٢٠٠٦)، ودراسة (El-Sabagh, Koehler, 2010) ودراسة (Saat, 2004) ودراسة الحسيني (٢٠١٠)، ودراسة (Vebrianto & Osman, 2011) التي أثبتت جميعها فاعلية التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات عمليات العلم في مادة العلوم وتفوقه على الطريقة العادية، هذا باعتبار

أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) إحدى استراتيجيات التعلم الإلكتروني.

• التوصيات :

- على ضوء نتائجه أوصى البحث بما يلي:
- « اهتمام برامج إعداد المعلمات بكليات التربية باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، وتدريب المعلمات على كيفية إعدادها وتوظيفها بالعملية التعليمية
- « تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في بعض الوحدات الدراسية كنوع من التغيير والتنوع في أنماط تقديم المعلومات لطالبات.
- « الاستعانة بأداة البحث؛ لقياس مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات عمليات العلم.
- « قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بعمل برنامج تدريبي للمعلمات؛ بهدف تدريبهن على إعداد استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب واستخدامها في العملية التعليمية
- « توفير الإمكانيات التقنية التي تساعد في تطبيق استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)؛ مثل تجهيز الفصول الدراسية بأجهزة حاسب موصلة بشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير الدعم الفني المتواصل لهذه التقنيات.

• المقترحات :

- على ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج؛ تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية استكمالاً للبحث الحالي:
- « إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على بعض المواد الدراسية الأخرى
- « قياس مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية لمهارات عمليات العلم
- « دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل في مادة العلوم لدى طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- « دراسة فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في متغيرات تابعة أخرى؛ مثل (مهارات حل المشكلات . التفكير الابتكاري . مهارات ما وراء المعرفة تعديل التصورات البديلة . الذكاءات المتعددة) من خلال تعلم مادة العلوم.
- « دراسة أهم العوائق الإدارية والفنية التي تقلل من استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في مراحل التعليم المختلفة كطريقة حديثة للتدريس.

• قائمة المراجع

• المراجع العربية :

البناء، حمدي عبد العظيم محمد. (٢٠٠٢). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع (٤٥)، ص:٣- ٦٥.

الحربي، مها عبد الله. (١٤٢٩هـ). **فعالية المختبر الإلكتروني في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة طيبة.

الحسيني، أحمد توفيق محمد. (٢٠١٠). **فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم**. مجلة التربية العلمية، م(١٣)، ع(٥)، ص ص: ١٦٧ - ١٩٥.

الحيلة، محمد ونوفل، محمد. (٢٠٠٨). **أثر إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا)**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م٤، ع(٣)، ص ص ٢٠٥ - ٢٢١.

الخليلي، خليل يوسف؛ يوسف، عبد اللطيف حسي؛ يونس، محمد جمال الدين. (٢٠٠٤). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دبي، دار القلم.

الدمرداش، صبري. (١٩٩٩). **مقدمة في تدريس العلوم**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزهراني، عماد جمعان. (٢٠٠٣). **أثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السلطان، عبد العزيز بن عبد الله والفتوخ، عبد القادر بن عبد الله. (١٩٩٩م). **الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، رسالة الخليج**، ع (٧١)، الرياض، مكتب التربية بدول الخليج.

السيضي، سعيد عبد الله سعيد (٢٠٠٢). **قياس عمليات العلم لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الشهران، جمال عبد العزيز. (٢٠٠٠). **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الشمرائي، صالح علون (٢٠٠٧). **تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات**، وزارة التعليم العالي.

العبري، فاطمة سيف (٢٠٠٤). **أثر التدريس بالاكشاف في تحصيل العلوم وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف التاسع من التعليم العام**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العبادي، حامد والشبول، فتحية. (٢٠٠٧). **أثر التعلم بالاكشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م٣، ع(٣)، ص ص ٣٠١ - ٣١٥.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (١٩٩٦م)، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.**

أسعد، خالد وطبيبي، مؤنس. (٢٠٠٤). **طرق ونماذج لاستخدام الإنترنت في التدريس**، مجلة جامعة - أكاديمية القاسمي، ع(٨)، ص ص: ٦٩ - ٨١.

إسماعيل، وداد عبد السمیع وعبد، ياسر بيومي. (٢٠٠٨). **أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، م٢، ع(١)، ص ص: ١ - ٥٢.

بلجون، رانيا بن أبي بكر سالم. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

جاد الله، أحمد. (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

جودة، وجدي شكري. (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

حسن، ناجح محمد وحسن، جمال الدين محمد. (٢٠٠٤). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية، ع(١٢٦)، ص: ٣٦١ - ٣٩٦.

خليل، محمد أبو الفتوح (٢٠١٢) التفكير (العلمي- الابتكاري- الناقد- عمليات العلم) أساليب تنميته وطرق قياسه، (ط١)، الرياض، دار تربية الغد للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم (ط٤)، عمان، دار الشروق.

زيتون، كمال عبد الحميد. (١٩٩٩). كيف نجعل أطفالنا علماء، الرياض، دار النشر الدولي.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات (ط٢) القاهرة، عالم الكتاب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٩). عمليات العلم والتربية العلمية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات، القاهرة، عالم الكتب.

سعيد، أيمن. (١٩٩٩). أثر استخدام استراتيجيات المناقشات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم، المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين. رؤية مستقبلية - ٢٥ في ٢٨ يوليو ١٩٩٩ و ص: ٣٢٣ - ٣٦٥.

سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض - في مقرر الحاسوب في التعليم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، م (٦) ع (١)، ص: ١٦٩ - ١٩٠.

سلام، سيد أحمد، وصفية ومحمد أحمد (١٩٩٢). المرشد في تدريس العلوم، الرياض، مطابع دار طيبة.

سرور، عابدة. (١٩٩٤). برنامج تدريبي في عمليات البحث والاستعلام العلمي لطلاب كلية التربية شعبه الطبيعة والكيمياء وفاعليته على أدائهم التدريسي وفهم تلاميذهم لعمليات العلم، مجلة كلية التربية، ع(٤) ص: ١٤٠ - ١٨٧.

سليم، رحاب أحمد. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج محاكاة بعض التجارب باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل، وبعض مهارات عمليات العلم والاتجاه نحو البرنامج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

شاهين، سعاد أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، م(١)، ع(٣٨)، ص: ١٠٥ - ١٤٢.

صبري، ماهر إسماعيل. (١٤٢٣هـ). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

صقر، محمد حسين سالم. (٢٠٠٧). فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي، مجلة التربية العلمية، م(١٠)، ع(٢)، ص: ٢٠٧ - ٢٥٩.

عبد الفتاح، إيمان محمد. (٢٠٠٧). فاعلية توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم لتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S.) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، م(١٩)، ع(١)، ص: ٧٧ - ١٢٦.

عرفات، نجاح السعدي المرسي والمغربي، فائزة محمد. (٢٠٠٦). فعالية استخدام الكمبيوتر في تدريس العلوم على التحصيل وعمليات العلم والاتجاه نحو المادة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، المجلة المصرية للتقويم التربوي، م(١٣)، ع(١)، ص: ١٥١ - ١٨٩.

علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط٤)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

عطا الله، مشيل كامل (٢٠٠١). طرق و أساليب تدريس العلوم، (ط٢)، عمان، دار المسيرة.

عودة، أحمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد، الأردن، دار الأمل.

غني، دعاء علي عبدربه. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على الاكتشاف الموجه في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

غيث، إيمان محمد (١٩٨٨). العلاقة بين مدى اكتساب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لمهارات عمليات العلم ودى اكتساب طلبتهم لها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية

موافي، سوسن محمد عز الدين. (٢٠٠٣). أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٨٥)، ص: ٤٣ - ٩٢.

• المراجع الأجنبية :

Abbit, J.; Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16 (4), p:p: 441-456.

Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. Retrieved, July 16th, 2011 from:

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest*. San Diego, CA: International Society for Technology in Education.

Dodge, B. (2002a). WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks. Retrieved, July 17th, 2011 from:

<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>

Dodge, B. (2002b). WebQuest design process. San Diego State University, Educational Technology Department Web site. Retrieved July 17th, 2011 from:

<http://webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html>

Chatel; R & Nodell; J. (2002). Web quests: teachers and students as global literacy explorers. **Connecticut Reading Association 51st Annual Conference**, November 14, 2002, Cromwell, CT

EL-sabagh, H; & Koehler, T.(2010). The impact of web-based virtual lab on developing conceptual understanding and science process skills of primary school students. **3rd International Conference of Education, Research and Innovation-** Madrid, Spain, 15-17 November, 2010,p.p: 4184-4193.

Fielder, R; & Allen, K. (2002). Web quests acritical examination in light of selected learning theories, **Analysis of learning theories in instruction FLI**: university of central florida.

Hassanien, A. (2006). Using WebQuest to support learning with technology in higher education. **Journal of Hospitality, Leisure ,Sport and Tourism Education**, 5 (1),p.p: 41-49.

Halat, E. (2008). A Good Teaching Technique: WebQuests, **A Journal of Educational Strategies**, 81(3), p.p:109-112.

Ikpeze, C.; & Boyd, F. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. **The Reading Teacher**, 60 (7), p.p:644-654.

Lara, S.; & Repáraz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest. **Electronic journal of research in educational psychology**, 5 (3),p.p: 731-756.

Leite, L.; Vieira, P.; Silva, R.; & Neves, T. (2007). The role of WebQuests in Science education for citizenship. **Interactive Educational Multimedia**, 15, p.p:18-36.

Mitchell, c. (2003). **Using WebQuests as a Guide and Teaching the Use of Search Engines in an 8th Grade Middle School Classroom to Improve Student Learning and Increase Student Comfort When Using the Internet**, A Master's Project, Graduate Division of Wayne State University Detroit, Michigan.

- Oliver, D. (2010). **The effect and value of a WebQuest activity on weather in a 5th grade classroom**. PhD dissertation, College of Education, Idaho State University.-United States.
- Saat, R.(2004).The acquisition of integrated science process skills in web-based learning environment. **Research in Science & Technological Education**,22(1),p.p:24-40
- Segers, E.; & Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered Internet environment: The use of WebQuests. **Learning and Instruction**, 19,p.p: 423-432.
- Schweizer, H; Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for differentiation. **Gifted Child Today**, 30 (1),p.p: 29-35.
- Smith, A.K.; & Wellver, W.P. (1990). The development of Science Process assessment for fourth-grade students. **Journal Of Research In Science Teaching**, 27 (8), p.p:727-738.
- Shao hsu, Y. (2004). Using the internet to devel op students capacity for scientific inquiry. **Journal of Educational Computing Research**,31(2),p.p: 137-161.
- Strickland, A.W. (2006). **ADDIE**. Idaho State University College of Education, Science, Math & Technology Education. Retrieved, May 15th, 2011 from:
<http://ed.isu.edu/addie/evaluate/evaluate.html>
- Vebrianto, R.; & Osman, K. (2011). The effect of multiple media instruction in improving students' Science Process Skills and achievement. **Social and Behavioral Sciences**, 15,p.p: 346-350.
- Watson, K.L. (1999). WebQuests in the middle school curriculum: Promoting technological literacy in the classroom. **Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal**, 2 (2),p.p: 1-7.
- Zlatkovska, E. (2010). WebQuests as a Constructivist tool in the EFL teaching methodology class in a university in Macedonia. **CORELL: Computer Resources for Language Learning**, 3,p.p: 14-24

البحث الثالث :

” علاقة الكفاية المدركة بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة
الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ”

المصادر :

د/ حنان أسعد خوج .
أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

” علاقة الكفاية المدركة بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ”

د/ حنان أسعد خوج

• مستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الكفاية المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) من تلميذات المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة مقياس " مورجان – جينكز " لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (MJSES) ١٩٩٩ م ، . كما اعتمدت الدراسة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة من ذوات التحصيل المرتفع والمنخفض، وكذلك حساب معاملات الارتباط للتحقق من صحة فروض الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين الكفاية المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ، كما تبين وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي الكفاية المدركة .

الكلمات المفتاحية : الكفاية المدركة ، التحصيل الدراسي .

A relationship between the Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student

Dr / Hanan Asaad khouj is Associate Professor College of Education.

Department of Educational Psychology. King Abdul Aziz University

Abstract:

The present study aimed to identify the relationship between the Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student. The sample of the study included (200) of Riyadh elementary school female student. The study used a measure of Morgan – Jinks Student Efficacy Scale (MJSES) 1999& Academic (Scholastic) Achievement test in since for fives elementary class female student . The study relied on the independent "T" test&the correlation coefficients to verify the hypotheses of the study. The results showed a positive correlation between Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student , the existence of significant differences between high and low- Achievement in depression for high Perceived Efficacy .

Key words : Perceived Efficacy , Academic (Scholastic) Achievement .

• مقدمة :

في عصر النهضة المعلوماتية تشهد المملكة العربية السعودية نهضة تربوية تتواكب معها طفرة تعليمية تستهدف بناء عقول شابة تمتلك القدرات والدوافع الشخصية للإرتقاء بالذات ، وتدرك أهمية اللحاق بركب العولمة .

ولقد بات من المؤكد في التراث النفسي أن النجاح أو الفشل في أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحي التعليمية أو غيرها إنما يتوقف على العديد من العوامل . (السيد سليمان

(٢٠٠٨، ٢٥٢) كما أن النجاح أو الفشل المدرسي لا يتأثر فقط بالقدرات المعرفية ولكن يتأثر أيضا بالمتغيرات الانفعالية وغير العقلية (Chapman, J., 1988, 357-365). وتعد عملية تقييم التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الأمور التي تشغل اهتمام كثير من المعلمين وخبراء المناهج والتربية بصفة عامة، وتشغل على وجه الخصوص اهتمام وفكر علماء النفس والقياس والتقويم التربوي، وذلك لوجود عوامل كثيرة تؤثر إيجاباً أو سلباً في موضوعية أداة القياس وصدقها، وبالتالي تؤثر في عملية التقييم

ومن هذه العوامل ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث سمات شخصية الطالب وقدراته . والفروق الفردية في الشخصية تتضح في مواقف الحياة الاجتماعية، فالأفراد يختلفون في مدى انضباطهم، وفي درجة الاستقلالية والاعتماد على النفس، وإدراك الذات (سالم، ١٩٨٨، ٦٠).

و يمثل مفهوم تقدير الذات " Self-Esteem " أهمية كبيرة لدى كافة المربين وأولياء الأمور، على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ولقد أصبح أمراً جلياً أن تقدير الذات المرتفع يقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية (Abel, M, 1996, 635-664).

وتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته. فعندما يكون للأشخاص اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً، وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه (Weinberg, R., & Gould, D., 1995, 743-754).

ويعرف الدافع بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين ويعرف بأنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف، ويعد الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية . ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم وهو الدافعية للتعلم، حيث تعرف بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها، ويمكن وصف الدافعية للتعلم بأنها سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه (Ratelle, C.; Guay, F., 2004, 332).

من هنا يلاحظ أن الدافعية للتعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نص عشر مرات مثلاً قد يدل على المثابرة ولكن الدافعية للتعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات المعنى، مثل: التلخيص، والتوسيع للأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، وغير ذلك .

وتشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقى اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتباره حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين .

والدافعية للتعليم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعليم، وتعودهم على أداء مدرسي أفضل، فالطلبة المدفوعون للتعليم هم أفضل تحصيلاً من أقرانهم (العنوم، وآخرون، ٢٠٠٥).

وكما يرى كل من ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور حيث بين ديسي أن الأنشطة "Autonomous" والاستقلال الذاتي "Competent" بالكفاية المدعومة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تعوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما بين أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية أكثر احتمالاً للاستمرار في المدرسة "Self Determined Motivation" مقررة ذاتياً، والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم. فالكفاية تسهل الدافعية، التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى (نوفل، ٢٠٠٩، ٧٣-٧٤).

ويعد مفهوم الكفاية المدركة من المفاهيم الحديثة نسبياً وهو يرتبط بمفاهيم أخرى مثل مفهوم الذات، تحقيق الذات وتقدير الذات، والثقة بالذات.

والكفاية المدركة، تعني إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين: الأول: الكفاية المعرفية المدركة: وتعني إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية، أي اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والنوع الثاني: الكفاية الاجتماعية المدركة (بدر، ٢٠٠٦، ٤٣٤-٣٩٥). هذا وتعدد أبعاد الكفاية المدركة، وبصفة عامة هناك أربعة أبعاد للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية، الكفاية الاجتماعية الكفاية الجسمانية، قيمة الذات).

ويعرف "باندورا" الكفاية المدركة بأنها حكم الفرد على قدرته في تنظيم وتنفيذ أنواع معينة من الأفعال. وترتبط أهداف الانجاز (التحصيل الدراسي) بالكفاية المدركة حيث نجد أنها أي الكفاية المدركة. تسهم في تحديد الأولي كما أنها تعد مفتاح التأثير في التعليم المنظم ذاتياً، إلى جانب هذا فإن إدراك الطلاب للكفاية المدركة، والفروق الفردية بينهم في هذه القدرة، يمكنهم من نمو توجهات أهداف انجاز مختلفة، كما يؤثر في تحصيلهم (بدر، ٢٠٠٦، ٤٠٦).

والفرد الذي يدرك نفسه على أنه تنقصه الكفاية في نشاط ما من المتوقع أن يتجنب هذا النشاط كلما أمكن ذلك لأن الفشل خبرة سيئة، كذلك يكون هذا الفرد أكثر احتمالاً أن يعزو نتائجه إلى عوامل الصدفة وأن يقلل من أهمية هذا النشاط (Lewis, S.A., 1976). وعلى العكس من ذلك فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم القدرة يكونون أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم استراتيجيات معرفية، وأن ينظموا تعلمهم ذاتياً (Ryan, A. M., 1997, 330). وبالتالي فإن إدراكات الكفاية الأكاديمية تؤثر على سلوكيات التحصيل.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تبحث علاقة كفاية الذات المدركة بالتحصيل الدراسي، فهي ليست بحاجة إلى تناول الكفاية الجسمية والتي تتطلب مهارة رياضية وممارسة الألعاب وسوف يقتصر على " الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة وكذا قيمة الذات " ، باعتبار أن التلميذ داخل حجرة الدراسة يحتاج إلى كفاية في فهم وأداء الأعمال المدرسية ، بالإضافة إلى كفايته في التعامل مع الزملاء لخلق جو من التعاون ، وكذا تقدير الذات فهو يمثل التقييم العام لقيمة الفرد كما يدرّكها بنفسه (كما أوضحت البحوث والدراسات) .

• مشكلة الدراسة :

قام شابمان (Chapman, 1988) بدراسة استهدفت الكشف عن مفهوم الذات الأكاديمي ، ووجهة الضبط الأكاديمية ، وتوقعات التحصيل على مدى عامين لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ، وأسفرت الدراسة عن أن ذوي صعوبات التعلم لديهم إدراكات ذاتية أقل عن قدراتهم حيث أظهروا مؤشراً لعجز متعلم ، كما أقر ذوو صعوبات التعلم توقعات للتحصيل أقل . (بدر، ٢٠٠٦، ٤١٢)

و أيضاً ما يعبر عن الاستقلال الذاتي ويفسر دافع الكفاية جهد التلاميذ بالنسبة للمهام التي تتحدى قدراتهم والتي تزداد فيها كفاياتهم بزيادة جهدهم ولا يفسر المشاركة في الأنشطة السهلة والتي لا تؤدي إلى زيادة المهارات والفهم .

والدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (فطيم، ١٩٩٦، ٧٧- ٧٨) .

والإنجاز في الحقيقة مدفوع بكل من العوامل الداخلية والخارجية ، فالتلاميذ لا ينفصلون أبداً عن بيئتهم الخارجية . والتلاميذ الموجهون أكثر للإنجاز Achievement-oriented هم الذين لديهم معيار شخصي للإنجاز بالإضافة إلى أنهم متنافسون بدرجة عالية (عبد الحميد، ١٩٨٢، ٢٦) .

والسلوك الذي يتكون من الاستكشاف والبحث والفهم والتفكير والانتباه والإدراك وتناول البيئة يمكن اعتباره محاولات لتحقيق الكفاية . وهذا الكفاح من أجل تحقيق الكفاية يطلق عليه مصطلح " Affectance " وهي عملية تؤدي إلى الشعور بالكفاية والفاعلية . والحاجة للكفاية أو الفاعلية هي التي تفسر معظم ما يقوم به الفرد من إنجاز وتحصيل داخل حجرة الدراسة وخارجها

بالإضافة إلى ندرة الدراسات (في حدود إطلاع الباحثة) في المملكة العربية السعودية ، التي ربطت بين متغير الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي وأثرهما في التحصيل الدراسي . ونتيجة لهذه المعطيات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة بين كل من كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي . ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية والتي تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية :

« السؤال الأول: هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متغير كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي ؟

- « السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات (ذوات التحصيل الدراسي المنخفض والتلميذات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع) تعزى لمتغير كفاية الذات المدركة ؟
- « السؤال الثالث: هل يوجد ارتباط دال إحصائي بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) ؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال التعرف على:
- « العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لمتغير كفاية الذات المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « العلاقة بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية معرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

• أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية الموضوع الذي تتصدى لمعالجته ، فهي تتعرض لدراسة موضوع كفاية الذات المدركة وهو من أهم متغيرات الشخصية تأثيرا في أداء الفرد - وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية . وندرة الدراسات العربية التي تتناول علاقة الكفاية المدركة وأبعادها الثلاثة ، مع التحصيل الدراسي كأحد أهم عوامل النجاح في الحياة بالنسبة لمختلف الأفراد . كما أن تطبيق هذه الدراسة في البيئة العربية يؤدي إلى تأكيد الاهتمام بالجوانب التي تتعلق بالتفوق ورفع مستوى التحصيل لدى مجموعة من الطالبات وما يرتبط بها من مهارات معرفية واجتماعية وجسمية وذاتية . وتمثل الدراسة الحالية إطارا نظريا يوفر المعلومات والبيانات عن مفهوم الكفاية المدركة وأبعادها ، قد يساهم في تقديم يد العون للباحثين في هذا المجال فيما بعد ، ومن ثم يمكن الاسترشاد به في الدراسات والبحوث التالية في هذا المجال .

كما ترتبط أهميته بأهمية المرحلة التي تناولها وهي المرحلة الابتدائية وكونها الأساس في تشكيل شخصية التلميذات في تلك المرحلة . وكذا التأكيد على أهمية دور الدافعية التي تؤثر في كفاية الذات المدركة ، بما ينعكس على عملية التعلم وبالتالي تنمية دوافع تلميذات المرحلة الابتدائية وكذا رغبتهم في رفع مستوى تحصيلهن الدراسي في جميع المواد . ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في فهم شخصية التلميذات في المرحلة الابتدائية وتقديم بعض الإرشادات التربوية المتعلقة بالكفاية المدركة والتي يمكن أن يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية والتربوية في التعليم ما قبل الجامعي بمدينة جدة .

• مصطلحات الدراسة :

• الكفاية المدركة " Perceived Efficacy " :

تعرف الكفاية (Efficacy) بما هي قدرات عقلية باطنية تقود، في سياق عملي، إلى إنجاز مهام معينة أو حل مشكلات خاصة. وهي بذلك تنمو وتكتسب في اتجاه تجميع الفرد لحصيلة كافية من المهارات (skills) والمعارف القابلة للملاحظة والتقويم (Harter, S., 1982 , 87-97) .

ويعرف كل من " اللقاني والجمال " الكفاية (Efficacy) بأنها تصف الحد الأعلى للأداء وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد التمكن في أداء هذه الكفاية (اللقاني والجمال، ١٩٩٦، ٢٣) .

ويذكر "فتحي الزييات" أن المنافسة أو الكفاية (Efficacy & Competence) تعتبر متغيرا دافعا أو حاجة فطرية للتعامل بفاعلية مع البيئة فمن خلال هذه الحاجة يستكشف الطفل ويدرك ما حوله ويزحف ويمشي تلقائيا بدون حافز أو معزز خارجي لسلوكه كما ينتبه للآخرين ويتعلم منهم عن طريق التقليد والمحاكاة (الزييات، ١٩٩٦، ٤٤٨) .

ويقصد بالكفاية المدركة (Perceived Efficacy) الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدراته ، وتقاس من خلال أحكام التلاميذ عن الكفاية التي انبثقت عن : (الكفاية المعرفية) العمل الجيد في المدرسة، والبراعة، والشعور الجيد المتعلق بالأداء في حجرة الدراسة (الكفاية الاجتماعية بالمقارنة مع الرفاق) لديه مجموعة من الأصدقاء، ومن السهل أن يحب، وعضو مهم في فصله (أمزيان، ٢٠٠٦، ١٦١ : ٨٨) .

ويعرف " باندورا " كفاية الذات المدركة (Perceived Self- Efficacy) بأنها حكم الفرد على قدرته في تنظيم وتنفيذ أنواع معينة من الأفعال (بدر ٢٠٠٦، ٤٠٦) .

وتحدد الباحثة المقصود بكفاية الذات المدركة (Perceived Self- Efficacy) إجرائيا في الدراسة الحالية ، فيقصد بها (تميز / تفوق) تلميذة المرحلة الابتدائية في العمليات الفكرية العقلية والاستخدام الجيد للمهارات المعرفية وتحويل فشلها إلى نجاح مما يؤدي إلى زيادة تحصيلها الدراسي في جميع المواد الدراسية ، وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذة في مقياس الكفاية المدركة الذي تطبقه الدراسة الحالية.

• التحصيل " Achievement " :

يعرف بأنه " إجمالي الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في جميع المواد المضافة للمجموع الكلي ، في أي مرحلة دراسية " (عيسى ، ٢٠١٠، ١١) .

• التحصيل الدراسي " Academic Achievement " :

ويعرفه (أبو حطب، ١٩٨٦، ٥٧١) . على أنه " مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطا وثيقا ، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة والخبرة في المدرسة ، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير

الاتجاهات والقيم ، وتعديل أساليب التوافق وغيرها . وتشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة ، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعليم ، وتحديد هذه "المرغوبة" يرتبط في جوهره بالأهداف التعليمية وعرفه معجم التقنيات التربوية بأنه " نتيجة العمل المدرسي الذي يؤديه التلميذ " (الصوفي، ١٩٩٧، ٨٣).

وتحدده الباحثة المقصود بالتحصيل الدراسي "Academic Achievement" في الدراسة الحالية ، بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها تلميذات الصف الخامس الابتدائي " عينة الدراسة " في أحد المواد التي تضاف للمجموع مقمرا بالنسبة المثوية ، في اختبار لمقرر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ.

• الإطار النظري :

• مفهوم كفاية الذات Self-Efficacy والعوامل المؤثرة على قوتها التنبؤية :
(John Lane & Andrew Lane, 2001, 687 – 694)

عرفت كفاية الذات عند باندورا (Bandura, 1977, 1982, 1997) كمستويات الثقة التي يمتلكها الأفراد بشأن قدراتهم على تنفيذ بعض المهام الأدائية أو إحراز أي من النتائج الأدائية المحددة ، إذ يفترض لتوقعات الكفاية الشخصية أن تؤثر على سلوك المبادرة وما يتوقع أن يبذله الشخص من الجهد في تحصيله أو إحرازه لنتيجة محددة، إضافة إلى تأثيرها على مستوى المثابرة التي يحتفظ بها الفرد حين أدائه للمهمة في مواجهة ما هو مفترض من الصعوبات والمعوقات الأدائية (Bandura, 1997)، وهي المسألة التي اجتذب أنظار واهتمامات العديد من الباحثين التطبيقيين، خاصة مع الإجماع العام على ضرورة قيام كل الجهود التدخلية التطبيقية على أساس من النظرية والبحث، وانطلاقاً من ذلك كان اهتمام هذه الدراسة بقياس العلاقة بين كفاية الذات والأداء في السياق الأكاديمي.

وفي مجملها العام اتفقت أدبيات البحث المعنية على فكرة الارتباط بين الكفاية الذاتية المرتفعة ونجاح الأداء، وإن اختلفت قوة هذه العلاقة من دراسة إلى أخرى، وبهذا الخصوص يذكر باندورا (Bandura 1997) أن ممارسة كفاية الذات لفاعليتها في التنبؤ بالنتيجة الأدائية إنما تعتمد أولاً وأخيراً على ضرورة تقدير هذه الكفاية في إطار من ربطها بالعوامل ذات الأهمية العالية بالنسبة لتحقيق السلوك موضع الاهتمام، والمقصود من ذلك هو ضرورة الاتفاق بين تقديرات وقياسات كفاية الذات والأداء على نفس البعد السلوكي، فعلى سبيل المثال – ينبغي على الباحثين اختيار الكفايات والقدرات التي تمثل أساس تقديراتهم لكفاية الذات في إطار الالتزام بنفس الكفايات والقدرات التي يتطلبها تحقيق النتيجة الأدائية المدروسة (Lachman & Leff, 1989; Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1995)، وعلى ذلك ينبغي لبحوث كفاية الذات أن تتضمن فحصاً دقيقاً للكفايات والقدرات التي تشكل الأساس الداعم للأداء. أما ثانياً العوامل المفترض تأثيرها على القوة التنبؤية لكفاية الذات فهي المعرفة Knowledge التي يمتلكها المفحوصون بشأن المهمة

(Bandura, 1997)، إذ عادة ما تحمل المهام المعقدة ذات المتطلبات الكثيرة والعالية بشأن المعرفة، والقدرة المعرفية، والجهد الذهني والبدني، والمهارات السلوكية، والمثابرة - بل - وتمثل الكثير من الصعوبات الحقيقية إزاء تحقيق الدقة الكاملة في تقديرات كفاية الذات، وبخاصة مع افتقار المفحوصين إلى الخبرة السابقة يمثل هذه المهام المعقدة (أنظر: Multon, Brown & Lent; 1998; Stajkovic & Luthans, 1991)، ويؤيد ذلك ما توصل إليه مولتون وآخرون (Multon et al. 1991) في تحليلهم للعلاقة بين كفاية الذات والأداء من أنها ظهرت بأقوى ما يكون من درجات الارتباط مع المهام التي اتسمت بالقصر النسبي في مداها الزمني، والتي قيس مع كفاية الذات قبل الأداء مباشرة، أو بفترات قصيرة.

وبشكل عام كانت هناك العديد من الأدلة البحثية التي أيدت دعائم نظرية كفاية الذات (Bandura, 1997)، وكثير منها أوضح ضعف العلاقة بين كفاية الذات والأداء مع الدراسات الميدانية التي تضمنت بعض المهام الصعبة والمعقدة، وانطلاقاً من ذلك فلن تسفر بحوث كفاية الذات عن تأثير فعلي بالبيئات والأسبقية الحقيقية الواقعة التي تتضمن العديد من المهام الصعبة والمعقدة مالم يتم تصميمها بشكل جيد يضمن أعلى درجات الثبات والصدق في تفحصها للعلاقة بين الكفاية الذاتية والأداء، بيد أننا ننبه إلى خطر الاعتماد على تقديرات كفاية الذات كأساس وحيد أو معيار واحد لاختيار الطلاب وتصنيفهم عند الالتحاق بالبرامج التعليمية على اختلافها، فهناك درجة عالية لا ينبغي إغفالها من الميل للتساهل - أو حتى الإفراط - في تقدير هذه الكفاية لدى الطلاب حينما تسبق معرفتهم بأن هذه التقديرات ستكون الأساس والمعيار الرئيسي لاختيارهم، إلا أن ذلك لا يمنع أهمية بحوث كفاية الذات وعلاقتها الإرتباطية الدالة بالأداء كأساس امبيريسي هام يمكن استخدامه لتحديد العديد من استراتيجيات التدخل المصممة لرفع مستويات كفاية الذات إلى الحد الذي يضمن جودة وتحسين الأداء لدى الطلاب.

• كفايات الذات وسلوك التعلم : (Jerry Jinks & Vicky Morgan, 1999, 224-230)

قدمت نظريات التعلم الاجتماعي تعريفها لمفهوم كفاية الذات المدركة Perceived self-efficacy كشعور الثقة المتولد لدى الفرد نحو أدائه لمهام خاصة، فعلى سبيل المثال - كان تعريف المفهوم عند باندورا (Bandura, 1986) في إطار كونه "أحكام الأفراد أو تقييماتهم لإمكاناتهم الخاصة بالتنظيم والتنفيذ الفعال للسلوكيات والأحداث التي يتطلبها بلوغهم لأنماط أدائية محددة ومصممة، ولا ترتبط هذه الأحكام بما يمتلكه الفرد من المهارات، لكنها ترتبط بتقييمه لما يستطيع أن يفعله حال امتلاكه لأية مهارات ممكنة".

هذا وتبرز تأثيرات كفاية الذات الأدائية على عدد من نواح السلوك التي نلمس أهميتها الشديدة بالنسبة لعملية التعلم Learning، ومن بينها اختيار الأنشطة، والجهد، والمثابرة، والتعلم، والتحصيل الدراسي (Bandura 1972, 1982, 1989a; Schunk 1989a, 1989b; Zimmerman et al.

1992). وبهذا الخصوص يشير باندورا (1977, 1981, 1982, 1986, 1989) Bandura - كأبرز منظري الكفاية الذاتية . إلى تنمية الأفراد لجملة من التوقعات العامة بشأن تفسيرهم للأسباب والنتائج بالاعتماد على خبراتهم الخاصة، هذا فضلا عما يذكره من تنمية الأفراد لاعتقادات خاصة محددة حول قدراتهم على التلاؤم والتكيف للمفاهيم ذات الارتباط الخاص بمواقف محددة (Bandura 1977, 1981, 1982)، وتطبيقا لمثل هذه النقاط النظرية على مسألة دراسة الاعتقادات التي يكونها الأطفال حول التعلم، يكون من المنطقي التنبؤ بميل الأطفال ذوي المعدلات العالية من كفاية الذات الأكاديمية إلى استعراض قدر أكبر من النجاح في تحصيلهم الدراسي، وعلى الرغم من قلة ما تناول هذه العلاقة المباشرة بين كفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال وتحصيلهم الدراسي من الأدبيات المعنية. إلا أن المتوافر من هذه الأدبيات يدعم هذه العلاقة الارتباطية بين كفاية الذات والأداء الأكاديمي.

مثال على ما سبق ما أبرزه شونك (Schunk 1981, 1982) من اعتبار الكفاية سببا ومبررا للتزايد الدالة في المكاسب أو التطورات التحصيلية للأطفال فيما يتصل بالرياضيات، وهو في ذلك يشير إلى "الاقتران بين الشعور المرتفع بالكفاية ودعم الانخراط بالمهمة أو العمل task involvement، مما يسفر عن تحصيل أكبر"، أيضا "يؤدي انخفاض مدركات وتصورات الأطفال حول الكفاية إلى انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمي" انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمي" (Schunk 1983, 1992)، والأحداث من ذلك، أورده باحثا الدراسة الحالية (Jinks & Morgan, 1996) من العلاقات الدالة بين مدركات الكفاية الذاتية لأطفال المرحلة الابتدائية وتقديرات التقرير الذاتي Self – Reported grades، وهى العلاقات التي أظهرت ثباتها بالنسبة لطلاب المدارس الحضرية، وشبه الحضرية، والريفية على حد سواء، ويهمنا استبصار هذه الناحية الدينامية المميزة لاعتقادات كفاية الذات من حيث أنها "لا تمثل مجرد مؤشرات جامدة للتنبؤ بالسلوك المستقبلي"، لكنها تمثل مجرد مؤشرات جامدة للتنبؤ بالسلوك المستقبلي"، لكنها تمثل قدرة الفرد . حين ازدياد معدلاتها . على "جعل الأشياء تحدث بذاتها" (Bandura 1989a, 731) وهى الخلاصة التى تمثل مغذى عاليا على ضوء من تأييدها بعدد من البحوث والدراسات الأخرى (Brookover et al. 1978; Chapman et al. 1994; Schunk 1989; Skinner 1985 ; Skinner et al. 1988).

ومن الواضح أن ارتفاع معدلات كفاية الذات لدى الطلاب هو مما يدفع بهم ويحفزهم على تجربة العديد من الإستراتيجيات فى إطار من إصرارهم على المثابرة، فى حين يبرز لدى الطلاب منخفض الكفاية الذاتية وذوى الشك فى قدراتهم ميلهم للسأم من عملية التعلم إذا لم تسفر جهودهم الأولية عن نجاح مُدرَك ((Brown & Inouye 1978)، وهناك العديد من السمات والآليات الدينامية الأخرى التى يحتمل حدوثها، فعلى سبيل المثال - قد نتوقع لهذه العلاقة بين الكفاية الذاتية المنخفضة وتدنى الأداء أن تتطور وتتفاقم نحو اتخاذها لشكل لولبي من السلبية المتدرجة ، فتؤدي الكفاية الذاتية المنخفضة إلى

جهد منخفض، ليؤدي الأخير بالتبعية إلى نجاح منخفض، والأسوأ هو أن يؤدي النجاح المنخفض إلى كفاية ذاتية أكثر انخفاضاً، وهكذا، والأدهش من ذلك أن ارتفاع معدلات كفاية الذات لدى شخص ما قد يسفر عن خفض دافعية هذا الشخص لبذل الجهد إذا ما شعر بعدم وجود الكثير مما يمكن تعلمه حول الموضوع، أو أن ما بقى للتعلم حول الموضوع لم يعد ذا قيمة تذكر مقارنة بما أمكن تعلمه قبل ذلك..

وبالرغم ما تتمتع به كفاية الذات المدركة من بالغ أهميتها كعامل ذاتي المرجعية وعلى قدر عال من التأثير على تلك العلاقة التبادلية المتداخلة بين المعرفة والأداء التحصيلي إلا أننا أيضاً نلمس تأثيرات عامل توقع النتيجة Outcome expectation بماله من القدرة على تحريك دافعية الفرد للمحاولة والمثابرة، والمعنى المراد بتوقع النتيجة هو اعتقاد الفرد بشأن النتيجة المحتمل بلوغها للفعل بغض النظر عن اعتقاده بمدى كفايته الشخصية لتأدية هذا الفعل، ولنضرب على ذلك مثالا بطالب يملك درجة عالية من الكفاية الشخصية حول معرفته بموضوع أو مادة دراسية ما، لكن اعتقاده بعدم ودية علاقته بالمعلم قد يسفر عن خفض درجات توقعه للنتيجة إذا ما تعرض للاختبار فى هذه المادة، وعلى الناحية المقابلة - قد يشعر الطالب بالارتياح والودية الكاملة فى علاقته بالمعلم، كما يدرك جيداً أن الإجابات الصحيحة ستؤدي لا محالة إلى تقدير مرتفع، لكنه يعاني الاعتقاد بافتقاره إلى المهارة، أو المقدر، أو المعرفة المطلوبة لحسن الأداء، ولكل العاملين - كفاية الذات المدركة، وتوقع النتيجة - بالغ الأهمية كمكونات رئيسية فاعلة داخل الفصل، فكلاهما من التصورات والمدرجات المتعلمة أو المكتسبة، وكلاهما يحدث تأثيره على دافعية الطلاب.

والى حد ما يغلب طابع التخمين على فرضية توسط تأثيرات مثل هذه الديناميات بشأن تعلم الأطفال لمواد الدراسة الأكاديمية، مرجع ذلك هو الندرة النسبية فى حجم البحوث والدراسات المتناولة لكفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال، ومع ذلك يصح الافتراض بأن تسهم كفاية الذات باعتقاداتها المدركة لدى الأطفال فى الإضافة إلى نجاحهم التحصيلي سواء على ضوء ما ذكر آنفاً من الأدبيات البحثية أو البحوث الأخرى التى ربطت بين كفاية الذات والأداء فى مجالات مغايرة، فعلى سبيل المثال - يذكر باندورا وآخرون (1997) Bandura et al أن تنمية الأفراد لإستراتيجيات التكيف "يجعل هناك تأثيرات بارزة لكفاية الذات المدركة على مستوى الأداء، وذلك عبر تعزيز وتقوية جهودهم، سواء من حيث الكثافة أو المثابرة" (137)، أيضاً عبر فيلتز وآخرون (1979) Feltz et al. فى بحثهم لأداء الرياضيين عن "دعمهم لفكرة وجود علاقة دائرية متبادلة بين كفاية الذات ونجاح الأداء" (112)، وعلى نفس الخط يذكر بيران & ويلسون (1981) Biran & Wilson "أن هناك موافقة وملائمة عالية بين كفاية الذات والسلوك على مستوى المهام الأدائية الفردية" (886)، ويهمنى فى هذه الناحية الإشارة إلى خلاصة هامة مفادها أننا ننظر إلى الخبرات ومواقف التمكن أو البراعة الأصلية كأهم ما يفيدنا من مصادر معلومات الكفاية الذاتية، والأكثر من ذلك أنه متى أمكن تنمية وإرساء

هذه الكفاية الذاتية لدى الأفراد أمكنهم تعميمها على مواقف أخرى مغايرة، لكن أعظم تأثيرها تحدث - غالباً - مع تلك الأنشطة والفعاليات الأكثر مشابهة لما تضمنه الموقف الأصلي من الأنشطة أو الخبرات.

• تصورات كفاية الذات ، والكفاية المدركة

Wilson, Kathleen) : Self-efficacy & Perceived competence

(M. & Guy Trainin, 2007, 260 – 262

كلاهما من المؤثرات الذاتية التي يمكن أن تحدد مستوى المهارة المطلوبة من قبل الفرد لنجاحه في مهمة مستقبلية من مهام تعلم القراءة والكتابة، حيث تشير تصورات الكفاية، أو الكفاية المدركة إلى اعتقادات الفرد حول قدراته وكفاءاته لتأدية مهمة خاصة بمجال ما (Chapman & Yunmer, 1995) ومنها المهام الدراسية التي تتطلب الأخذ بمهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة ومن ثم تسعى المقاييس المعنية بتصورات الكفاية المدركة إلى فحص مجموعة من تصورات الذات التي يمكن أن تدل عليها الأسئلة المعنية بالتركيز على المهارات الخاصة المحددة والقابلة للملاحظة (مثل: هل تستطيع عند القراءة أن تحدد بنفسك الكلمات الصعبة، أو الجديدة ؟) (Stipek & MacIver, 1989).

من ناحية أخرى - وارتباطاً بما سبق - تشير اعتقادات كفاية الذات إلى أحكام الفرد الخاصة وتقييماته لقدرته على النجاح في مهمة خاصة محددة وهنا تبنى المقاييس المستخدمة لقياس كفاية الذات - في شكلها العام - على الأسئلة التي تطلب من المفحوصين تقدير مستوى تأكدهم من إمكانية نجاحهم في تأدية وإتمام إحدى المهام (مثل: إذا طلبت منك كتابة قصة حول زيارة قمت بها لمنزل الأصدقاء، ما مدى تأكدك من أنك ستكون قادراً على كتابة عنوان رئيسي وثلاث جمل - على الأقل - لشرح تفصيلات هذه الزيارة ؟).

وفي شأن الكفاية المدركة، وضمن جملة أدبيات البحث في تصورات الكفاية لدى الأطفال، توصل ستبيك & ماكفر (Stipek & MacIver 1989) إلى ارتفاع وشمولية تصورات الكفاية الأكاديمية لدى الأطفال الصغار بشكل يتجه نحو التغير التدريجي مع تقدمهم عبر مراحل دراستهم الابتدائية، فمع التحاقهم بالصف الثالث الابتدائي يظهر تسليح الأطفال بقدرة متزايدة على تقويم صعوبات مهامهم الأكاديمية، لتلحظ لديهم القدرة المتزايدة على تحديد كفاياتهم الأكاديمية، وربما رجع ذلك إلى تزايد فرص تعرض الأطفال بدءاً من هذا العمر لخبرات المقارنة الاجتماعية والتعليقات التقييمية التي يتلقونها من المعلم.

• تصورات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب : (Pershey, Monica G., 2010 , 53 – 54)

دلت أدبيات البحث المتناولة لمفهوم الذات الأكاديمي Self-concept على إتباع الطلاب لنهج ظاهراتي في وصفهم وتعبيرهم عن خبرات ممارساتهم الدراسية، وهنا انبثق الاهتمام بالتطوير الكاف للأدوات التي يمكن أن تعين الطلاب على استعراض تصوراتهم واهتماماتهم حول أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم (Frey & Ruble, 1987)، ليتوجه الباحثون بأنظارهم نحو تطوير

العديد من مقاييس "مفهوم الذات" الأكاديمي، وجميعها اثبتت عن جملة أدبيات البحث التي عُنيت بكفاية الذات Self-efficacy وتعريفها استكشاف العوامل المؤثرة على التصورات الذاتية للأفراد حول قدراتهم ومهاراتهم. (Linnenbrink, 2003) Pintrich, & ، جنباً إلى جنب مع أدبيات الإغراءات السببية (Rogers, 1991) وتعنى تلك المستكشفة كيفية وصف الأفراد للعوامل والسلوكيات التي يمكن أن تسهم في نجاحاتهم الشخصية وإخفاقاتهم، وهنا يبرز مفهوم الكفاية الأكاديمية Competence كمفهوم شامل لتصورات ومدرجات المراقبة أو الضبط الذاتي Control والتصورات الذاتية المدركة لكل من القدرة الأكاديمية والسلوكيات المرتبطة بالتحصيل ومشاعر الفاعلية والاستحقاق أو الجدارة الأكاديمية.

والواقع أن لكل فرد طريقته في تنمية مجموعة من التصورات الذاتية المتناولة لقدراته وكفاياته الخاصة على ضوء من تراكم خبراته السابقة سواء بالنجاح أو الفشل (Campbell, Assanand & Di Paula, 2003)، فيميل الأشخاص ذوي الخبرات الناجحة الكثيرة والإخفاقات القليلة إلى تنمية المزيد من التصورات الذاتية الإيجابية للقدرة والكفاية، بينما يميل الأشخاص ذوي الإخفاقات الكثيرة والنجاحات الأقل إلى تنمية تصورات الذات الأكثر سلبية للقدرة والكفاية، وقد يمتد الأمر إلى مواجهة هؤلاء للكثير من صعوبات الاحتفاظ بدافعية التحصيل (Weiner, 1980).

وقد عُنيت البحوث والدراسات السابقة باستكشاف تصورات ومدرجات الطلاب الذاتية لقدراتهم، وتحصيلهم، وأدائهم، ورضائهم الدراسي (مثل: Baker, 1999; Benenson & Dweck, 1986; Frey & Ruble, 1987; Harter et al. 1998; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Rogers, 1991; Paris et al., 2000; Moely, 1995; فتوصل بينسون & دويك (1986) في هذا الشأن – وكذلك مويلي (1995) Moely إلى أن مدرجات وتصورات الطلاب الذاتية تصبح أقل إيجابية مع تقدم سنوات دراستهم بالمرحلتين: الابتدائية والإعدادية، أما هارتر وآخرون (1998) Harter et al. فأكدوا على أن هناك ارتباط بين التقييم الذاتي للطلاب ومجال الدراسة، بحيث تختلف طريقة رؤية الطلاب وتصوراتهم لإنجازاتهم التحصيلية بحسب اختلاف وتنوع ميادين الدراسة، كما اتجهت بحوث أخرى حول التصورات الذاتية ذات الارتباط بالمجال للتركيز بشكل خاص على التصورات الذاتية المدركة لقدرات وكفايات القراءة باعتبارها تمثل أهم متغيرات التصورات الذاتية الأشمل والأكثر اتساعاً للكفاية الأكاديمية.

• **كفاية الذات لتحسين الأداء :** (John Lane & Andrew Lane, 2001, 692 – 693)

يجتذب مفهوم كفاية الذات أنظار المهتمين كأساس لتصميم وإعداد الكثير من التدخلات التطبيقية نتيجة لما يفترض من العلاقة بين كفاية الذات والأداء، وهو أيضاً من المفاهيم الطروقة ذات المطوعية العالية للتأثر برجع الأداء الإيجابي والسلبى، وأهم ما تلمسه في هذا الإطار هو إمكانية تحسين الأداء

التحصيلي للطلاب عبر رجع Feedback أدائي ايجابي يسهم في رفع التوقعات الخاصة بكفاية الذات (Podsakoff & Farh, 1989)، إلا أن هناك شرطاً ضرورياً لتحقيق فاعلية استخدام كفاية الذات كأداة للتدخل Intervention، وتحديدًا - ضرورة وجود علاقة دالة بين مقاييس كفاية الذات ومعايير الأداء المستهدف، وأهم من ذلك أن تبلغ الفترة الزمنية الفاصلة بين قياس الكفاية وقياس الأداء حداً كافياً لتحقيق الاتساع المرجو في كل من مدى وزمن هذه التدخلات، فعلى سبيل المثال - حينما يتاح للباحث تصميم مقياس الكفاية ذي درجات الصدق المطلوبة في بداية العام الدراسي تسمح له الفرصة بأسابيع عديدة ممتدة من الممارسة التدريسية وغيرها إلى أن يحين موعد القياس الأدائي في نهاية الفصل الدراسي، وعموماً أشارت هذه الدراسة إلى فاعلية التدخلات الرامية لتحسين معدلات كفاية الذات في الارتقاء بالقدرة على التكيف للمتطلبات المعرفية المتضمنة ببرامج الأداء.

وهناك عدد من الإستراتيجيات المختلفة التي يمكن للتربويين استخدامها لتقوية كفاية الذات لدى الطلاب نحو قدراتهم العقلية، أولها تزويد الطلاب بالمعرفة الواضحة لما تتطلبه المهمة من القدرات والإمكانات العقلية، وهو ما يعتمد في جانب منه على تزويد الطلاب بالتوجيهات الصريحة والواضحة لإرشادهم خلال عملية التقييم، وثانيها - إطلاع الطلاب على عدد من المحاولات السابقة لإتمام هذه المهمة من قبل غيرهم من الطلاب، بالأفضل من ذلك أن تجرى العديد من اللقاءات بين هؤلاء الطلاب وغيرهم ممن سبق نجاحهم بنفس هذه المهام أو البرامج بقصد المناقشة حول ما تتطلبه المهمة من القدرات والكفايات التي تضمن نجاحهم.

• **كفاية الذات وارتباطها بالأداء التحصيلي** : (Pajares, Frank, Gender, 2002, 116-125)

يلجأ زيمرمان إلى اعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب باعتبارها تمثل أهم وأبرز الاعتقادات التي يكونها الطلاب حول ذواتهم الخاصة لتسرع بهم على طريق تعلمهم بالتنظيم والضبط الذاتي، وتحديدًا قدم هذا المفهوم عن باندورا (1997) Bandura في ضوء كونه الأحكام التي يصدرها الطلاب لتقييم طاقاتهم وقدراتهم على إنجاز إحدى المهام أو النجاح في نشاط ما، وربما اعتبر باندورا (1977, 1986) من الرواد الأوائل لجذب الانتباه نحو العلاقة بين اعتقادات كفاية الذات وممارسات التنظيم الذاتي Self-regulation في تعلم الأفراد، وبشكل خاص برزت هذه العلاقة في وضعه لنظرية المعرفة الاجتماعية وما اقتضته في تضميناتها وأسسها من الإيجابية والمبادرة، والتنظيم الذاتي للسلوك البشري بشكل أكبر من سلبيته وخضوعه أو تشكله بالوقائع والأحداث الخارجية، وفي إتباع الأفراد لهذا النهج ذاتي التنظيم لسلوكياتهم، يميل الأفراد إلى خلق وتنمية الاعتقادات الخاصة بكفاياتهم على اعتبارها تمثل الأداة لتحقيق أهدافهم، وما يسعون إلى بلوغه من السيطرة والتحكم في بيئاتهم.

ولا شك أننا نلمس الكثير من "حدسية" هذه العملية الخاصة بخلق واستخدام الاعتقادات المكوّنة لكفاية الذات لدى الأفراد، إذ يبدأ الأفراد

بالانخراط فى سلوك ما، ويتبع ذلك تفسيرهم وترجمتهم لنتائج أفعالهم، ثم استخدم هذه التفسيرات فى خلق وتنمية الاعتقادات الخاصة بتقييم قدراتهم وإمكاناتهم للانخراط فى ممارسات أو سلوكيات أخرى لاحقة تتضمنها المهام والأنشطة المشابهة لما اجتازوه قبل ذلك من الفعاليات والأنشطة المتعددة، وفى السياق المدرسى - كمثال - ينمى الطلاب الاعتقادات الخاصة بقدرات تحصيلهم وانجازهم الأكاديمي، من المهارات والمعارف، وبالتبعية يصبح تحصيلهم وأداؤهم الأكاديمي - فى جزء منه - نتاجا ظاهرا لما أمكن لهم تكوينه من الأحكام أو الاعتقادات التقييمية، سواء لما سبق انجازه وتحصيله، أو لما يمكنهم انجازه مستقبلا، وهى الخلاصة الهامة التى تفيدنا فى تفسير أسباب اختلافات الأداء التحصيلي للطلاب برغم التشابه الكبير - وربما التساو الملحوظ - فيما يملكونه من القدرات والإمكانات.

ومنذ البداية الأولى لتقديم مفهوم كفاية الذات عند باندورا (1977) Bandura عنت دراسات وبحوث التربية بفحص ما يمكن أن تلعبه تصورات كفاية الذات من أدوارها فى الحياة الأكاديمية للطلاب على اختلاف مراحلهم التعليمية، وعلى امتداد نحو عقدين من البحث المتصل كانت هناك مجموعة هامة من النتائج الموضحة لإمكانية وكيفية تأثير الاعتقادات الخاصة بكفاية الذات لدى الطلاب على منجزاتهم التحصيلية وأدائهم الأكاديمي، وكيف يمكن لكفاية الذات الأكاديمية أن تتوسط تأثيرات المهارة أو غيرها من الاعتقادات الذاتية على مثل هذه المنجزات (Bandura, 1977; Pajares, 1997).

هذا وثمة عديد من الطرق التى تؤثر بها اعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب على تحصيلهم وانجازهم الأكاديمي، أولا - تؤثر هذه الاعتقادات على الخيارات التى يعقدها الطلاب وما يقررون إتباعه من السلوكيات، وفى المواقف التى تتبع للطلاب حرية الاختيار بين بدائل السلوك، ويميل الطلاب إلى الانخراط بالمهام التى يشعرون تجاهها بالثقة مع التجنب الواضح لغيرها من مواقف عدم الطمأنينة أو الثقة الكاملة بقدراتهم على اجتيازها، وثانيا - تساعد هذه الاعتقادات على التحديد الدقيق لحجم الجهد الذى سيبدله الطلاب فى تأديتهم للنشاط أو المهمة، ومدى الزمن المتوقع لمثابرتهم حال مواجهة العقبات المحتملة، ومدى المرونة التى يمكن أن يبديها الطلاب فى تكيفهم للمواقف الأخرى المغايرة، إذ كلما ارتفعت كفاية الذات بمديركاتها لدى الطلاب كلما تعاظم معها الجهد، والمثابرة، والمرونة المتوقعة، وثالثا - تؤثر الاعتقادات الخاصة بكفاية الذات على حجم الضغط النفسى والقلق الذى يمارسه الطلاب فى انخراطهم بالمهمة، ولا أدل على ذلك مما يشعر به الطلاب مرتفعوا الكفاية الذاتية حين انخراطهم بممارسة وتأدية المهام من إحساسات الخشية والخوف المرتقب لدى الطلاب منخفضى الإحساس بكفاية الذات، ومن شأن هذه النقطة أن تؤثر بقوة على معدل الإنجاز والتحصيل النهائى للطلاب.

• **خلاصات عامة حول الكفاية الذاتية وارتباطها بالأداء التحصيلي** : (Pershey, Monica G., 2010, 53 – 62)

على ضوء من أهمية تقييم وتشجيع مدركات الطلاب وتصوراتهم الذاتية للكفاية الأكاديمية تبقى الخطوة الهامة الممثلة في ضرورة حثهم على تنمية أنماط التصور الذاتي التي يمكن أن تؤدي بهم إلى التقدم في خطوات تحصيلهم الأكاديمي، تفيدنا هنا مجموعة من المصادر ذات التأييد البحثي الواسع، والتي يمكن للتربويين استغلالها لتحقيق القدر الأكبر من فاعلية ممارساتهم التدريسية، وجميعها يركز على التعزيز والدعم المستمر لمناخ المدرسة الإيجابي ومساعدة الطلاب على بناء احترامهم للذات، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وهي المصادر التي تعنى بمخاطبة مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، من أهمها ما يلي:

• **تحسين جوّ المدرسة ومناخها الإيجابي** : School Climate

وفي هذا الإطار قدم مركز التعليم الإجتماعي والنفسي (CSEE) (2009) حزمة من المعلومات المتعلقة بقياس وبحث مناخ، أو جوّ المدرسة، إذ حدد المركز نموذجاً من خمس خطوات لتحسين جوّ المدرسة، وفي مجمله العام يوصي النموذج بأن تقوم المدرسة بتحديد الإجراءات المعنية بإشراك التلاميذ وتحقيق انخراطهم بالأنشطة التعليمية والتعلمية، وبمخاطبة معوقات التعليم والتعلم إضافة إلى إعادة استقطاب وإشراك التلاميذ الذين خرجوا من دائرة الانخراط بهذه الممارسات والأنشطة التعليمية والتعلمية، وتشمل الأخيرة تنمية ودعم قدرات الطلاب الإجتماعية، والانفعالية، والمدنية، والعقلية، إضافة إلى إتاحة البيئة التي يشعر فيها الطلاب بالراحة، والدعم، والأمن الإجتماعي، والنفسي، والجسماني.

• **تحديد الأهداف** :

تشجع المدرسة الطلاب على تحديد مجموعة واضحة من أهداف التعلم (Ames & Archer, 1988)، تلك الأهداف التي يؤدي تحقيقها إلى بناء تصوراتهم الذاتية حول انجازاتهم وتحصيلهم، ولاشك أن تحقيق الأهداف سيصل بالتلاميذ إلى تعيين كفاياتهم الذاتية (Bandura, 1977)، ويؤدي الإدراك الكافي لكفاية الذات إلى تقليل حجم الإحساس بالقصور الذاتي، أو العجز المكتسب.

• **الإغراءات السلبية** : Causal Attributions

توجه المدرسة التلاميذ إلى استكشاف العوامل التي يدركون أثرها في نجاحهم الدراسي (مثل: الخط، والجهد) وإلى التقييم الموضوعي لهذه العوامل المؤدية بالفعل إلى نجاحهم، ومن شأن تحديد هذه العوامل أن يساهم في ازدياد دافعية الطلاب لتحديد أهدافهم (Ames & Archer, 1988).

• **المثابرة** : Persistence

أوضح زيمرمان (Zimmerman 1997) أن ارتفاع كفايات الذات المدركة لدى التلاميذ يزيد من ميلهم للمثابرة في تأدية مهامهم الأكاديمية، وكما عبرت دراستنا الحالية فقد عد الانخفاض في التصورات الذاتية للطلاب حول

الكفاية الأكاديمية من مقومات تعرض الطلاب لخطر الافتقار إلى دافعية المواظبة على الانخراط بالممارسات والأنشطة المدرسية.

• الفترات الانتقالية Transitions :

يمارس الطلاب عديد من التغيرات في تصوراتهم ومدركاتهم الذاتية للكفاية الأكاديمية مع التغير في مراحلهم الدراسية، وما يقتضيه الأمر من التكيف للمعلمين الجدد، أو المواد الدراسية الجديدة، أو خوض العديد من الخبرات الأخرى التي يملئها التغير بالحياة المدرسية، وهنا تتضح أهمية التكرار والإعادة المستمرة لقياسات كفية الذات المدركة عبر مختلف أسبقة الممارسة المدرسية كشكل أعم وأشمل للتقييم (Margerison, 2001).

• إشراك الآباء Parent involvement :

والمقصد هنا اشتراك الآباء في تعليم أطفالهم بما ينعكس على المزيد من دافعية الأبناء وشعورهم الإيجابي بالذات، ليسفر الأمر عن انخراط إيجابي للطلاب بالحياة المدرسية.

• الدراسات السابقة :

أثبت ألبرت باندورا (Bandura, Albert et al. 1999, 258-269) عدم كفاية الذات الاجتماعية والأكاديمية المدركة في وجود درجات متفاوتة من اكتئاب الأطفال -حاضرا ومستقبلا- سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق تأثيرها على التحصيل الدراسي، والسلوكيات المشككة، فعلى المدى القصير برز اكتئاب الأطفال بداع من اعتقاداتهم بعدم كفايتهم الأكاديمية بشكل أكبر من الاكتئاب الناجم عن أدائهم الأكاديمي الفعلي المتمثل في تحصيلهم الدراسي، وعلى المدى البعيد كانت هناك تأثيرات لانخفاض شعور كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب على الاصابة بحالات الاكتئاب اعتمادا على الدور الوسيط لتغيرات التحصيل الدراسي، والسلوكيات المشككة، والاكتئاب المسبق. كما وجد جون لين & أندرو لين (John Lane & Andrew Lane, 2001, 687- 694) أن "كفاية الذات للتكيف مع المتطلبات المعرفية لبرنامج الدراسي" كانت مؤشرا للتنبؤ بنحو ١١.٥٪ من تباين الأداء، وباعتبار وجود فجوة زمنية من ١٣ أسبوع من اختبار كفاية الذات والأداء جنباً إلى جنب مع ارتفاع صعوبة المهمة Complexity of task. كما تدلنا النتائج النهائية للدراسة على كثير من أهمية ودلالة كفاية الذات في السياق الأكاديمي. ووجد فرانك باجارييس (Pajares, Frank, 2002, 116-117) أن ارتباط النجاح الأكاديمي بنواح الجهد، والرغبة، والمثابرة أكثر مما يرتبط بالجنس أو الاعتقادات الاجتماعية النمطية الراسخة.

وأثبتت دراسة أنتونيلا داميكو & موريثيو كارداسي (D'Amico, Antonella & Cardaci, Maurizio, 2003) وجود ارتباط ذي دلالة معنوية بين كافة درجات كفاية الذات لدى الطلاب وتحصيلهم الدراسي، في حين عجزت الدراسة عن التوصل إلى أية علاقات بين درجات احترام الذات والتحصيل الدراسي. كما وقفت الدراسة على الكثير من نقاط ونواحي الاشتراك بين بعدى كفاية الذات

واحترام الذات ، وتحديدًا أظهر كل عامل من عوامل احترام الذات المختلفة درجات متفاوتة من العلاقة الارتباطية باعتقادات كفاية الذات المتعلقة بكل مادة دراسية. ووجد جين م . فريدل ، وآخرون (Friedel, Jeanne M. et al., 2007, 434-458) أن مدركات الأطفال لما يؤكد عليه المعلمون والآباء من الأهداف الأدائية وأهداف التمكن من أهم مؤشرات التنبؤ بالأهداف الخاصة للأطفال ، إضافة إلى قيام هذه الأهداف الخاصة للأطفال بدور وسيط في العلاقة بين تأكيدات الأهداف التي يبديها الآباء والمعلمون وما يملكه الأطفال من اعتقادات كفاية الذات واستراتيجيات التكيف . كما دلت النتائج على تأثيرات النوع / الجنس في وجود نسبة طفيفة من التباين بين مدركات وتصورات الأطفال لتأكيدات الآباء والمعلمين على الأهداف الأدائية في مقال عدم وجود تأثيرات للخلفية العرقية ، ولم يلعب متغيري النوع الجنس والخلفية العرقية أيه أدوار لتحقيق أى اختلاف أو تباين في العلاقات الارتباطية بين مدركات الأهداف ، والأهداف الخاصة ، وكفاية الذات ، واستراتيجيات التكيف . وركزت جوهان فيرلا وآخرون (Ferla, Johan et al, 2010, 519-536) على تطوير نموذج لوصف تأثيرات أربعة من الأحكام الخاصة بكفاية الذات الأكاديمية المدركة لطلاب التعليم العالي على كل من أهدافهم التحصيلية ومداخل التعليم ، وأدائهم الأكاديمي ، عبر تحليل للمسار Path analysis . وجود تأثيرات فارقة لأربعة تقييمات ذاتية متميزة من النواحي النظرية المفاهيمية والامبيريقية على كل من دافعية الطلاب ، وتعلمهم ، وأدائهم الأكاديمي ، وتحديدًا تمثلت هذه التقييمات أو الأحكام الذاتية في كل من كفاية الذات الأكاديمية ، وكفاية الذات للتعلم بال ضبط والتنظيم الذاتي self-regulated ومفهوم الذات الأكاديمي self-concept ومستوى الفهم المدرك . كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين ارتفعت درجاتهم على المقاييس الأربعة لكفاية الذات المدركة كانوا هم الأكثر متابعة ، والأكثر ميلًا لتبنى الأهداف الخاصة بالأداء أو التمكن ، والأقل قلقًا ، والأكثر تعمقًا في مستوى تناولهم ومعالجتهم لمادة التعلم ، والأكثر تحقيقًا للنتائج التحصيلية الجيدة. وحذرت الدراسة من أن ارتفاع معدلات كفاية الذات المدركة (شاملة لمستوى الفهم المدرك) دون اقترانها بأي من توجهات وأهداف الأداء أو التمكن mastery قد ينقلب في النهاية إلى ثقة مفرطة تقضى بالطالب إلى انخفاض في المثابرة مع كثير من تدنى المستوى التحصيلي . ووجدت مونیکا جوردون بيرشي (Monica Gordon Pershey, 2010, 53 – 62) وجود علاقة ارتباطية بين مدركات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب وأدائهم بالاختبارات التحصيلية على مستوى الولاية والاختبارات الأخرى الشفهية والتحريرية المعيارية للقراءة والكتابة، فارتبطت مدركات كفاية الذات المرتفعة لدى الطلاب نحو كل من القدرة والثقة بالارتفاع في درجاتهم التحصيلية. كما توجد علاقة ثابتة متنسقة بين مدركات كفاية الذات والقدرات والإمكانات الدراسية. وتوصلت إلى أن هناك انخفاض في مستويات كفاية الذات المدركة لدى طلاب الصف الرابع فيما يتصل بالقدرة والثقة، مع ارتفاعها الملحوظ فيما يتصل بالرضا الدراسي، بينما ارتفعت مدركات الكفاية لدى طلاب الصف السادس فيما يتصل بالقدرة مع انخفاضها فيما يتصل بالثقة والرضا

الدراسي. وتدلنا نتائج الدراسة على خلاصة هامة تفيد بتعرض الطلاب ذوى الانخفاض فى مهارات كفاية الذات بشأن القدرة، أو الثقة، أو الرضا الدراسي لخطر التسرب من التعليم.

وجد (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٩ ، ٦٤) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية (المتعة والاهتمام الكفاية المدركة ، بذل الجهد والأهمية ، العلاقة ، والمقياس ككل . ووجدت جيما وآخرون (Jemma & oth., 2008, 375-388) أن الطلبة قرروا من خلال المساق وبشكل نسبي لا في مقابل التحكم والسيطرة بسبب التنبؤ الملاحظ للكفايات والاهتمامات و المتعة . وأن إدراكات الطلبة في دعم استقلالية التعليم زاد من التنبؤ في استقلالية التنظيم الذاتي ، والكفايات المدركة والاهتمام والمتعة ، وانخفاض مستوى القلق .

• إجراءات الدراسة:

• أولاً : منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية منهجين بما يلاءم طبيعة الدراسة :

• المنهج الوصفي :

وتم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، التي تحاول التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة . وهو منهج قائم على الدراسة الاستقصائية التي يتم فيها توظيف تقنيات الاستقصاء في جمع البيانات عن وقوع أحداثا بعينها في مواقف وظروف مختلفة والوصول إلى وصف دقيق وصحيح بهذه العمليات والأنشطة ، والأشخاص، بقصد استخدام هذه البيانات لتطويع الدراسات بتصنيف المصادر البشرية ، ومصادر المواد الخام وأنواع معينة من السلوك (بريان أليسون وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٣:٢٥) ، ومن خلال تقصى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث .

• المنهج التجريبي :

فهو طريقة بحثية تتضمن تغييراً متعمداً ومضبوطاً للشروط المحددة لواقعة معينة مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات (مساعد عبد الله النوح، ٢٠٠٩، ١٥٠) . كما يشير إلى التحكم في بعض العوامل تحت ظروف خاصة جداً لتحديد كيفية حدوث أو تفسير حدث معين (بريان أليسون وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٨) .

• ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) تلميذة ، تراوحت أعمارهن من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة .

• ثالثاً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقياس " مورجان – جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (Morgan – Jinks Student Efficacy Scale (MJSES " - ١٩٩٩ م : (Jerry Jinks & Vicky Morgan, 1999, 224-230

صُمم مقياس مورجان - جينكيز لكفاية الطلاب (MJSES) قصداً لاكتساب وجمع المعلومات الخاصة باعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب من ناحية ارتباطها بنجاحهم المدرسي (شكل III) وبرغم وجود العديد من مقاييس التقرير الذاتي الخاصة بجمع نوعيات مشابهة من المعلومات، إلا أن معظمها أقتصرت في تركيزه على طلاب المراحل العمرية الأعلى - وعلى المراهقين بشكل خاص (مثل : Gibson & Dembo 1984)، وهناك حالات أخرى افتقر فيها مقياس كفاية الذات إلى التقديم والعرض الكاف للمعلومات المصاحبة الخاصة بالمقياس في حد ذاته (Andrews & Debus 1978) في حين أمكن استقاء معلومات كفاية الذات في أوقات أخرى عبر مجموعة من الأنشطة الملموسة والأكثر حسنة (Schunk 1981; Schunk & Bandura 1983, 1982, 1981)، أما بينريتش & دي جروت (Pintrich & DeGroot 1990) فتمكنوا من جمع معلومات كفاية الذات لدى الطلاب - والتي أشار إليها "بالاعتقاد الدافعي" Motivational Belief - عبر تسع مفردات قاما بتضمينها في استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) كمقياس من مقاييس التقرير الذاتي المصممة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمثل مقياس مورجان - جينكيز لكفاية الطلاب (MJSES) قائمة تقديرية أكثر شمولاً واتساعاً في الاستفادة من تقديرات التقرير الذاتي Self-report كمتغير تابع، وكخطوة استرشادية خاض المقياس مجموعة من التغيرات والتطويرات واسعة النطاق ضماناً لتحقيق أعلى المعدلات الممكنة من الصدق والثبات، وذلك اعتماداً على دي فيليز (Devellis 1991) في مؤلفه: تطوير المقياس: بين النظرية والتطبيق، وقد تألف المقياس في صورته الأولى من ثلاث وخمسين (٥٣) مفردة قام الباحثان بوضعها ثم إخضاعها للتقويم والتأكد من صدق المضمون على يد ثلاث من اللجان البحثية المستقلة، أما اللجنة الأولى فتكونت من خمسة أساتذة للتربية بالمرحلة الجامعية، في حين تكونت اللجنة الثانية من أربعة معلمين بالمرحلة الدراسية المتوسطة، بينما تكونت اللجنة الثالثة من خمسة عشر معلماً بالمدارس الابتدائية العامة.

هذا وانقسم المقياس في نسخته الأصلية إلى أربعة مقاييس فرعية، وهي مقاييس: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والسباق، بحيث طلب من المعلمين وأساتذة التربية تصنيف مفردات المقياس وفق فئات ممثلة للمقاييس الفرعية الأربعة، ثم تقرير مدى ثقتهم بكل مفردة وفق مقياس متدرج من (١) (غير متأكد) إلى (٥) (متأكد جداً)، وفي ضوء تقريراتهم قام الباحثان بتعديل بعض المفردات المهمة سواء بإعادة الكتابة أو الحذف، أيضاً قام الباحثان بإعادة الكتابة أو الحذف لبعض المفردات التي انخفض عندها تقدير المحكمين للفئة وقد أسفر هذا الأمر عن تحديد مفردات المقياس في ثلاث وخمسين (٥٣) مفردة إضافة إلى أربع مفردات (٤) لمقياس الأداء (تقديرات الأداء).

وقد صممت إجابات المفردات على شاكلة مقياس ليكرت Likert Scale ذي الخانات الأربع: موافق تماماً، موافق إلى حد ما، أرفض إلى حد ما، أرفض تماماً وهي التعبيرات التي فضل الباحثان استخدامها دون غيرها مما ذكر في بحوث أخرى، موافقة وملائمة لأنماط وتراكيب اللغة الأكثر شيوعاً ومناسبة

للأطفال بهذه المرحلة العمرية، إذا أمكن للباحثان خلال التجربة استشفاف ألفة الأطفال بهذه التعبيرات وقدراتهم على استنتاج أو استيعاب الاختلافات فيما بينها. والمقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٤) مفردة ، موزعة على ٤ أبعاد وهي:

- ◀ القدرة وعدد عباراته ١٣ عبارات.
- ◀ السياق وعدد عباراته ١٣ عبارة.
- ◀ الجهد وعدد عباراته ٤ عبارات.
- ◀ الأداء وعدد عباراته ٤ عبارات.

بالنسبة لـ (مفردات قياس القدرة - مفردات قياس الجهد - مفردات قياس السياق) جاءت استجاباتها على شاذلة مقياس ليكرت (Likert- Scale) الرباعي (أوافق تماما - أوافق إلى حد ما - أرفض إلى حد ما - أرفض تماما) ، أما (مفردات قياس الأداء) فجاءت استجاباتها على شاذلة تقديرات خماسية للأداء (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف) .

بعد ترجمة بنود المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس (ملحق ١) والذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وذلك للتعرف على مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه والسلامة اللغوية لها. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين من ٨٠ إلى ١٠٠٪ ، تم تطبيق المقياس في صورته السابقة على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٠) من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، بهدف تقدير الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات والاتساق الداخلي) للمقياس وذلك على النحو التالي:

• أولاً: صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي والذي أسفر عن أربعة عوامل فسرت ٦١,٩٠ من التباين الكلي للمقياس. وفي الدراسة الحالية تم التالي:

• الصدق العاملي :

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفارماكس Varimax Rotation واستخدم محك كايزر حيث تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية لـ (٠,٣)، وأسفرت النتائج عن أربعة عوامل فسرت ٥٩,٤٦٪ من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢٣,٥٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٤,١٢، وتم تسميته القدرة، وفسر العامل الثاني ١٢,٧٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٧٢، وتم تسميته السياق، وفسر العامل الثالث ٩,٠٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢,٣٢، وتم تسميته الجهد، وفسر العامل الرابع ٨,٧٧ من التباين الكلي، وفسر العامل الرابع ٥,٣١ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١,١٢، وتم تسميته الأداء. ويوضح الجدول التالي قيم تشبعات المفردات بعد التدوير.

• ثانياً: ثبات المقياس:

قام معد المقياس بتقدير الثبات باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ وقد تراوحت بين ٠,٥٩ إلى (٠,٨٠). وتعد مسألة ثبات المقاييس المستخدمة في تقدير

كفاية الذات من الأمور الشائكة وذات الندرة الملحوظة فيما وجه لها من جهود البحث، فبطبيعتها المجردة تتصف كفاية الذات كمفهوم بدرجة عالية من المطاطية والمطواعية على ضوء تأثيرها بخبرات النجاح التحصيلي السابقة والإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، إضافة إلى إمكانات تأثيرها بالتشجيع اللفظي والمشاعر الانفعالية المتنوعة (Bandura, 1982, 1997)، وبشكل عام يلحظ ثبات المقاييس المستخدمة في قياس كفاية الذات المعتمدة على الإنجازات الأدائية والتحصيلية بدرجة أكبر من ثبات غيرها من مقاييس

جدول (١) : تشبعات المفردات على عوامل مقياس كفاية الذات بعد التدوير

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٥٤١			
٢	٠,٥١٤			
٣	٠,٦٦٥			
٤	٠,٦٤٧			
٥	٠,٥١٣			
٦	٠,٤٤٤			
٧	٠,٥٢٣			
٨	٠,٥٤٧			
٩	٠,٥٠٨			
١٠	٠,٧٢٩			
١١	٠,٤٨٦			
١٢	٠,٦٦٥			
١٣	٠,٥٩٩			
١٤		٠,٥٧٦		
١٥		٠,٥٩٩		
١٦		٠,٦١٧		
١٧		٠,٥١٤		
١٨		٠,٦٧٦		
١٩		٠,٤٨٦		
٢٠		٠,٧٢٩		
٢١		٠,٥٣١		
٢٢		٠,٥٩٩		
٢٣		٠,٥٠٣		
٢٤		٠,٦١٧		
٢٥		٠,٦٦٥		
٢٦		٠,٥٧٦		
٢٧			٠,٥٧٦	
٢٨			٠,٥٩٩	
٢٩			٠,٥٠٣	
٣٠			٠,٦١٧	
٣١				٠,٦١٧
٣٢				٠,٦٦٥
٣٣				٠,٥٠٣
٣٤				٠,٥٧٦

الكفاية ذات الارتباط بالحالات الوجدانية والانفعالية، وقد عينت هذه الدراسة باختبار مقياس كفاية الذات المستخدم لمرتين متتاليتين بفواصل زمنية أسبوع فيما بين الاختبارين، وخلال هذه الفترة لم يتلق الطلاب أية تغذية راجعة

Feedback أو تفصيلات إضافية خاصة بما ستتضمنه المهمة الأدائية المفترضة وبناء على ذلك أظهر المقياس درجة عالية من الثبات في مفرداته، وإذا كانت هناك بعض المفردات التي لم تظهر نفس الدرجة العالية من الثبات يجوز القول بأنها لم تمثل انعكاساً لتقييم القدرة على تحقيق النتيجة الأدائية المرجوة بقدر ما عدت نتاجاً وانعكاساً للحالة المزاجية للطلاب، وننبه أيضاً إلى خطأ المبالغة في قصر الفترة الزمنية الفاصلة بين الاختبارين، ففي هذه الحالة سيتركز المفحوصون تقديراتهم السابقة مما يجعل التحليل الناتج عن ذلك متأثراً بقوة قدراتهم الذاكرة أكثر من كونه تعبيراً حقيقياً عن التقدير الصحيح لقدراتهم الخاصة. (690 – 689 , 2001 John Lane & Andrew Lane) وفي الدراسة الحالية تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٢) : معاملات ثبات أبعاد مقياس كفاية الذات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا
القدرة	٠,٧٨
السياق	٠,٧٠
الجهد	٠,٦٦
الأداء	٠,٧٩

• ثالثاً : الاتساق الداخلي :

تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد كانت جميعها قيمة دالة عند ٠,٠١، حيث تراوحت هذه القيم بين ٠,٦٧ إلى ٠,٨٥. كما تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويوضح ذلك الجدول التالي :

جدول (٣) : معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس كفاية الذات

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
القدرة	٠,٧٨
السياق	٠,٧٧
الجهد	٠,٧٥
الأداء	٠,٧٧

• ٢- اختبار تحصيلي :

وسوف تعتمد الباحثة قياس التحصيل الدراسي على درجات تلميذات الصف (الخامس) الابتدائي في اختبار لمقرر مادة العلوم بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ ، ويتكون الاختبار من (٥٠) مفردة ، والدرجة الكلية للاختبار هي (٥٠) درجة ، أي بمعدل درجة واحدة لكل مفردة .

• أولاً : صدق الاختبار :

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بالطريقتين الآتيتين:

(أ) الصدق العاملي:

تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٤٠) تلميذة بالصف الخامس الابتدائي وأجرى التحليل العاملي، وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود مجموعتين من التلميذات (مرتفعي التحصيل ، ومنخفضي التحصيل) .

(ب) الصدق التلازمي:

حيث تم حساب الارتباط بين الاختبار التحصيلي ومقياس ومقياس كفاية الذات المدركة ، وجاء معامل الارتباط موجب ودالة عند مستوى (٠,٠١) مع

مقياس كفاية الذات المدركة ، لدى مجموعتي التلميذات (مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل) ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٩ وهي قيمة موجبة متوسطة .

• ثانياً: ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٥٠) تلميذة بالصف الخامس الابتدائي بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٧، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به علمياً.

• خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقيق من فروضها تم القيام بالعديد من الخطوات كما يلي:

- ◀ مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- ◀ إعداد أداتي الدراسة والتأكد من خصائصهما السيكومترية.
- ◀ تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة.
- ◀ جمع وتبويب البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- ◀ التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

• أساليب المعالجة الإحصائية :

- قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في
- ◀ معامل ارتباط بيرسون .
- ◀ اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة.

• حدود الدراسة :

- التزمت الدراسة الحالية . منهجياً . بالحدود التالية :
- ◀ الحدود البشرية : تقتصر على عينة ممثلة من تلميذات المرحلة الابتدائية من الصف الخامس قوامها (٢٠٠) تلميذة ، تراوحت أعمارهن من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة .
- ◀ الحدود الجغرافية : تقتصر على عينة مختارة من مدارس التعليم الابتدائي للفتيات بمدينة جدة .
- ◀ الحدود الزمنية : هي فترة ثلاثة أشهر لإتمام الإطار النظري والميداني .

• نتائج الدراسة:

• نتائج الفرض الأول :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين متغير الكفاية المدركة و التحصيل الدراسي " . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (٤) : معامل الارتباط بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

معامل الارتباط بالتحصيل	كفاية الذات المدركة
٠,٨٨+	القدرة
٠,٧٦+	الإنساق
٠,٧٢+	الجهد
٠,٧٠+	الأداء
♦♦٠,٩٠+	الدرجة الكلية

♦♦ دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين كفاية الذات المدركة بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية، والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

• نتائج الفرض الثاني :

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات (ذوات التحصيل الدراسي المنخفض والتلميذات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع) تعزى لمتغير الكفاية المدركة " . ولاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك :

جدول (٥) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لكفاية الذات المدركة				
المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
مرتفعي التحصيل	١١٦	٥٣,٧٥٩	١,٦٣٣	♦♦٥٤,٠١٧♦♦
منخفضي التحصيل	٨٤	٣٧,٥٤٢	١,٣٥٩	

♦♦ دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لكفاية الذات المدركة لديهم ، لصالح مرتفعي كفاية الذات من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

• نتائج الفرض الثالث :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائي بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) " . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (٦) : معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

معامل الارتباط بالتحصيل	كفاية الذات المدركة
٠,٨٠+	الكفاية المعرفية
٠,٧٤+	الكفاية الاجتماعية
٠,٧٨+	قيمة الذات
♦♦٠,٨٢+♦♦	الدرجة الكلية

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١ .

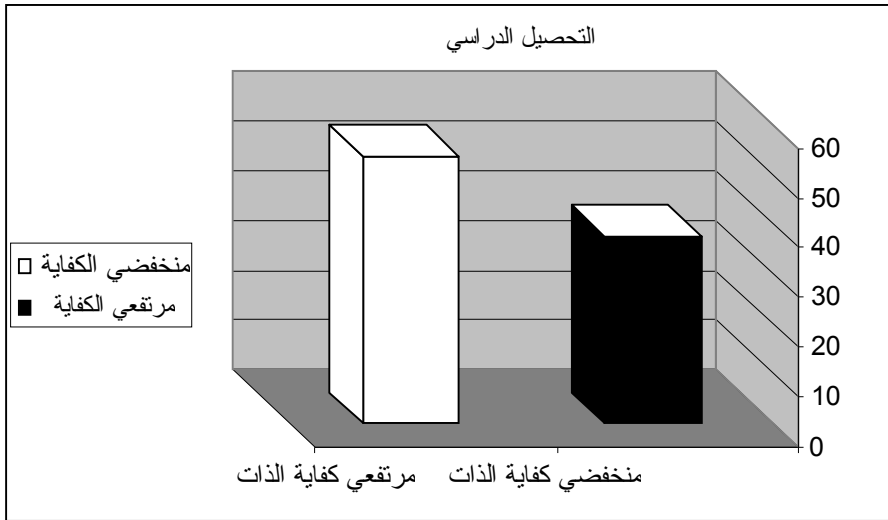
يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة متوسطة ودالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

• مناقشة وتفسير النتائج:

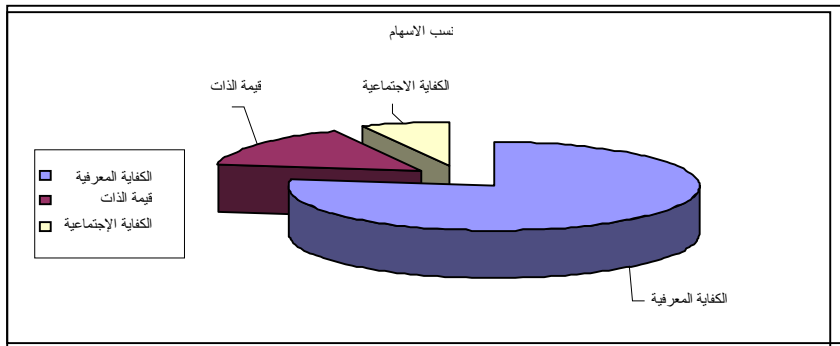
لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة . واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة جدة. واستخدمت الدراسة - مقياس " مورجان - جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (MJSES) " Morgan – Jinks Student Efficacy Scale " ١٩٩٩ م ، واختبار تحصيلي في مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي بالفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٢ هـ . كما اعتمدت الدراسة على اختبار

"ت" لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة، ومعاملات الارتباط للتحقق من صحة فروض الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وكذلك وجود علاقة دالة وموجبة متوسطة بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. كما تبين وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي كفاية الذات المدركة، ويوضح الشكل التالي قيم متوسطي المجموعتين، مرتفعي ومنخفضي كفاية الذات في التحصيل الدراسي / الأكاديمي .

كما كان كل من الكفاية المعرفية وقيمة الذات لهم النسب الأكبر في الإسهام لرفع المستوى التحصيلي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ويوضح الشكل التالي نسب إسهام هذين البعدين :



شكل (١) : قيم متوسطي مرتفعي ومنخفضي كفاية الذات المدركة



شكل (٢) : نسب إسهام الأبعاد الثلاثة لكفاية الذات المدركة في التحصيل الدراسي / الأكاديمي

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في مضمونها مع نتائج العديد من الدراسات مثل : دراسة فرانك باجاريس Pajares, Frank (٢٠٠٢) ، وجين م . فريدل وآخرون. Friedel, Jeanne M. et al. (٢٠٠٧ م) ، و جيمما & Jemma (٢٠٠٨ م) oth. جوهان فيرلا وآخرون Ferla, Johan et al (٢٠١٠ م) ، ودراسة مونيك جوردون بيرشي Monica Gordon Pershey (٢٠١٠ م) .

• التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

- ◀ التعرف على البناء العاملي لكل من مفهوم الكفاية ، وكفاية الذات المدركة ، والتحصيل الدراسي .
- ◀ تصميم برامج تدريبية لرفع مستوى التحصيل الدراسي " الأكاديمي " لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال الاعتماد على مفهوم كفاية الذات المدركة.
- ◀ بحث العلاقة بين كفاية الذات المدركة والقدرات الشخصية المتعددة .
- ◀ نشر مفهوم كفاية الذات المدركة بين الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة وتوضيح دوره في رفع مستواهم التحصيلي " الدراسي / الأكاديمي " .

• المراجع :

• المراجع العربية :

- (١) سليمان ، السيد (٢٠٠٨). صعوبات التعلم " تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ٢٥٢ .
 - (٢) اللقاني والجمال ، وآخرون (١٩٩٦) . معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص ١٤٧ .
 - (٣) أليسون ، بريان وآخرون (٢٠٠٢) . المهارات البحثية للطلاب ، ترجمة : تيب توب لخدمات التعريب والترجمة ، دار الفاروق ، القاهرة ، ص ٢٨ .
 - (٤) عبد الحميد ، جابر (١٩٨٢) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، دار الكتاب الحديث الكويت ، ص ٢٦ .
 - (٥) عيسى ، رشا (٢٠١٠) . فاعلية طريقة القبعات الست في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص ١١ .
 - (٦) الصوفي ، عبد الله (١٩٩٧) . معجم التقنيات التربوية ، دار المسيحة ، عمان ، ص ٨٣ .
 - (٧) العتوم ، وآخرون : علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، عمان - الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٥ م ،
- <http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/arabic/showarticle.asp?id=657>
- (٨) بدر ، فائقة (٢٠٠٦) . كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم)، المجلد السادس عشر، العدد الثالث ص ص ٣٩٥ - ٤١٢ .

- (٩) الزيات، فتحي (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات ، ص ٤٨٨.
- (١٠) أبو حطب، فؤاد (١٩٨٦). القدرات العقلية، ط٥، الأنجلو المصرية ،القاهرة ، ص ٥٧١.
- (١١) سالم ، كمال (١٩٨٨). الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ص ٦٠.
- (١٢) فطيم ، لطفي (١٩٩٦). نظريات التعلم المعاصرة ، ط٢، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ص ص ٧٧ - ٧٨ .
- (١٣) أمزيان ، محمد (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، سلسلة علم النفس المعرفي البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ص ص ٨٨ : ١٦١ .
- (١٤) نوفل ، محمد (٢٠٠٩) . الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ، مجلة جامعة دمشق المجلد (٢٣) ، العدد (٢) ، كلية العلوم التربوية (وكالة الغوث) ، أنوروا - الأردن، ص ص ٦٤: ٧٣ .
- (١٥) النوح ، مساعد (٢٠٠٩). مبادئ البحث التربوي ، مكتبة الرشد ، الرياض، ص ١٥٠.

• المراجع الأجنبية :

- 16- Abel, M. : Self-esteem (1996) . Moderator of mediator between perceived stress and expectancy. Psychological Reports. 79, P.P. 635-64.
- 17- Bandura, Albert et al. (1999).Self-Efficacy pathways to Childhood Depression. Journal of Personality & Social Psychology; Feb 1999, Vol.76, No.2, PP.258-269.
- 18- Chapman, J. W.(1988) . Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 80, 3, P.P. 357-365 .
- 19- D'Amico,A.&Cardaci,M.(2003).Relations Among perceived Self-Efficacy, Self-Esteem ,and School Achievement.Psychological Reports ;June 2003,Part1, Vol.92,NO.3,P.
- 20- Ferla, Johan et al. (2010).judgements of self –perceived academic competence and their differential impact on students ' achievement motivation ,learning approach ,and academic performance .European journal of psychology of Education ;Dec 2010, Vol.25, No.4, PP.519-536.
- 21- Friedel, Jeane M.et al. (2007).Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases.Contemporary Educational Psychology; June 2007, vol.32, No.3, PP.434-458.
- 22- Harter, S.: The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 1982, P.P. 87-97.

- 23- John Lane & Andrew Lane (2001). Self-Efficacy and Academic Performance. Social Behavior and Personality, Vol.29, No.7, pp. 687 : 694.
- 24- Jerry Jinks & Vicky Morgan (1999). Children's perceived Academic Self-Efficacy : An Inventory Scale. The Clearing House. Vol. 72, No. 4 , pp. 224-230.
- 25- Jemma, E., Nikos, N., & Joan, D., (2008) . Testing A Self-Determinatio Theory- Based Teaching Style Intervention in the Exercise Domain. European Journal of Social Psychology Vol. 38 Issue: Number 2, P.P. 375-388, 4P.
- 26- Lewis, S.A. : The role of perceived competence , outcome, and process feedback in the determination of task satisfaction. Journal of personality , 44,2, .(1976), P. 332 .
- 27- Pershey, Monica G. (2010). A Comparison of African American Students' Self-Perceptions of School Competence with Their Performance on State-Mandated Achievement Tests and Normed Tests of Oral and Written Language and Reading. Preventing School Failure, Vol. 55, No. 1, pp. 53 – 62.
- 28- Pajares, Frank (2002). Gender and Preceived Self – Efficacy in Self-Regulated Learning-Theory Into Practice; Vol. 41, No. 2, pp. 116-125.
- 29- Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S. & Senecal, C. (2004) . Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semiparametric group- based approach. Journal of Educational Psychology, 96 (4), P.P.743-754.
- 30- Ryan , A . M .& Pintrich ,p .R. (1997) . "should I ask for help? " The role of motivation and attitudes in adolescents, help seeking in Math class. Journal of Educational psychology, 89,2, P 330.
- 31- Weinberg, R., & Gould, D. (1995). Foundations of sport and exercise psychology. USA: Author. Brooks/Cole .
- 32- Wilson, Kathleen M. & Guy Trainin (2007). First – Grade Students' Motivation and Achievement for Reading, Writing and Spelling. Reading Psychology vol. 28, pp. 260 – 262.

البحث الرابع :

” تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس
التجريبية (دراسة نقدية) ”

المصادر :

د / أيمن عثمان رزق .

مدير إدارة بمكتب وزير التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية

” تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس التجريبية (دراسة نقدية) ”

د / أيمن عثمان رزق

• مقدمة :

تؤكد الكثير من الحقائق أن القرن الحادي والعشرين سيشهد تغيرات دولية وتحديات حضارية كثيرة، وانسجاماً مع سمات العصر الحالي، فإن هذه التغيرات والتحديات جاءت سريعة وشاملة وعميقة، فهي سريعة حيث أنها تدهم المجتمعات دون أن تترك لها مجالاً للتفكير أو للاختيار أو للمواجهة، وشاملة كونها تؤثر في البنى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وأما كونها عميقة فذلك نابع من تأثيراتها على مضمون العلاقات الانسانية لتعيد في النهاية صياغتها على أسس مختلفة عما كانت عليه. ومن أهم التغيرات والتحديات والتحديات والتحديات التي يواجهها المجتمع في حاضره ومستقبله، والتي يجب أن تنهياً لها وتتفاعل معها أنظمة المجتمع المختلفة، وخاصة نظام التعليم: التقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة في وسائل الانتقال والاتصال، والثورة المعلوماتية وتقدم تكنولوجيا المعلومات، والعولمة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومحاولات فرضها على الجميع، ومحاولات فرض صراع حضارات وما يرتبط به من تقليل شأن ثقافات معينة، والتنمية البشرية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (محمد صبري الحوت وناهد عدلى شاذلي، ٢٠٠٧، ص ٢٦٧).

وفي مصر، فقد احتلت قضية اصلاح التعليم حيزاً كبيراً من اهتمام الدولة خلال السنوات الماضية سعياً للانطلاق نحو إعداد نوعية متميزة من التعليم تسهم في تكوين جيل جديد من الشباب مزود بالمعارف والمهارات التي تتناسب ومتطلبات هذا العصر، وباعتبار أن تطوير التعليم هو خيار استراتيجي لا بديل عنه في ظل التحديات العالمية والمحلية، وذلك الانفتاح الثقافي والتعليمي على جميع دول العالم بفضل التقدم الكبير الذي تم إحرازه في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (حسين رمزي كاظم، ٢٠٠٥، ٣٣٩).

واعتبرت مصر التعليم مشروعها القومي الأكبر، وجعلته من أولى الأولويات وركيزة الأمن القومي، حيث انطلقت مسيرة الإصلاح متنامية عاماً بعد عام وجاءت إستراتيجية الوزارة لتؤكد أن التعليم حق للجميع، وأن مسؤولية تطويره مسئولية جماعية تشاركية تسهم فيها كل فئات المجتمع، ولذا حرصت على النهوض بالتعليم من خلال الالتزام بمبادئ المجتمع الدولي وتوجهاته، وذلك منذ عام ١٩٩٠م في مؤتمر جومتان الذي انطلق منه برنامج التعليم للجميع وأكد ذلك مؤتمر داکار في عام ٢٠٠٠م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ١٤).

وقد شهدت مصر تحولاً كبيراً في أعقاب قيام الثورة المصرية في ٢٥ يناير ٢٠١١م، والتي أثرت تأثيرات جذرية في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، من المنتظر أن تستمر تلك التأثيرات وانعكاساتها في إحداث الكثير من التطورات في كافة المجالات بما فيها المجالين التربوي والتعليمي.

وهكذا فمن المتوقع حدوث الكثير من التغيرات الجوهرية في المجال التربوي والتعليمي، وبعض تلك التغيرات قد حدثت بالفعل، وكان من أهمها ذلك التوجه من جانب وزارة التربية والتعليم نحو إعادة النظر في الأسلوب الذي يتم إتباعه في تعيين مديري المدارس التجريبية كمقدمة نحو إحداث نقلة نوعية في الطريقة التي يتم من خلالها تعيين مديري المدارس والقيادات التعليمية على كافة المستويات.

• أولاً: الإطار العام للدراسة :

• مشكلة الدراسة :

في إطار مراجعة الكثير من الخبرات الدولية في مجال إصلاح التعليم العام تجدر الإشارة إلى أن العديد من الدول قد قامت بالنظر إلى المدرسة على كونها وحدة الإصلاح أو التطوير أو التحسين الأساسية، وقد جاءت تلك الموجات من الإصلاحات تحت مسميات مختلفة لكنها جميعاً تتفق على أن المدرسة هي الوحدة التي يجب البدء بها لتنفيذ الإصلاح.

وتعد تلك النوعية من الإصلاحات بمثابة نقلة نوعية في إدارة النظم التعليمية للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسة التي يتم فيها التغيير والتطوير على أساس دعم الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة. ومن ثم تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها والوصول إلى نتائج تعليمية عالية الجودة لدى تلاميذها في المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات. ويتطلب هذا التوجه ضرورة وجود إدارة فعالة وهادفة، وإعطاء مزيد من الصلاحيات للمدرسة لتوجيه مواردها لتفسي بالاحتياجات التربوية المطلوبة لتنمية وتعليم تلاميذها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٣١).

وعلى هذا يعد دور مدير المدرسة حاسماً في تحقيق أو نجاح أي مبادرة أو إصلاح يتم تنفيذه على مستوى المدرسة. وهو الأمر الذي يتفق مع ما أكدته نتائج الكثير من الدراسات التي توصلت إلى أن القيادة التربوية لها دور كبير ومؤثر في نجاح أي مبادرة أو إصلاح تعليمي. كما أشارت دراسات عديدة إلى أن مدير المدرسة يمثل العنصر الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في تعزيز جودة التعليم، وهو ما يعكس الأهمية الكبرى التي يجب إعطاؤها لقضية اختيار القيادات التربوية، وخصوصاً تلك القيادات داخل المدرسة الممثلة في مديري المدارس، حيث تنفذ غالبية تلك القرارات المرتبطة بعملية التدريس والتعلم.

وإيماناً من وزارة التربية والتعليم بأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة فقد قامت الوزارة مؤخراً بتبني توجه جديد في تعيين مديري المدارس يعتمد على معايير الكفاءة والجداة والفاعلية، من خلال تنظيم مسابقة لتعيين مديري المدارس. وكانت الوزارة قد بدأت في العام الجاري تبني هذا الأسلوب بالتطبيق على المدارس التجريبية. وفي ضوء تقييم تلك التجربة، سيكون من المنتظر التوسع في تطبيقها لتشمل مدارس المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية. وعلى هذا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس: ما تقييم مبادرة تعيين مديري المدارس التجريبية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم؟

- ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:
- « ما هي أدوار واختصاصات مديري المدارس في ضوء الأدبيات المحلية والعالمية؟
- « ما هي أهم تحديثات تعيين مديري المدارس في الوقت الحاضر؟
- « ما هو أسلوب التعاقد الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس التجريبية؟
- « ما هي أهم التوصيات في ضوء مراجعة مبادرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس بأسلوب التعاقد؟

• أهداف الدراسة :

- « التعرف على مبادرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري مدارس التجريبية من خلال أسلوب التعاقد.
- « التعرف على دور واختصاصات مدير المدرسة وفقاً للأدبيات العالمية والقومية.
- « رصد أهم التحديات المرتبطة بتعيين مديري المدارس.
- « تقييم أسلوب التعاقد مع مديري المدارس الذي تبنته وزارة التربية والتعليم.
- « التوصل إلى بعض التوصيات حول مبادرة وزارة التربية والتعليم في التعاقد مع مديري المدارس التجريبية.

• أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة حيث تأتي مباشرة في أعقاب انتهاء وزارة التربية والتعليم من تنفيذ تعيين مديري المدارس التجريبية من خلال تبني أسلوب التعاقد. وخصوصاً مع محاولة الدراسة العمل على تقييم مبادرة الوزارة في تعيين مديري المدارس التجريبية من خلال التعاقد، في ظل سعي الوزارة إلى التوسع في ذلك التوجه في ضوء تقييم تلك التجربة. فمن المتوقع أن تسهم تلك الدراسة من خلال تقييمها لهذه المبادرة وتقديم بعض التوصيات في هذا الشأن في العمل على تحسين ذلك التوجه مستقبلاً.

وتحاول الدراسة الاستفادة من مبادرة وزارة التربية والتعليم في التعاقد مع مديري المدارس التجريبية في تحسين ذلك التوجه والقضاء على ما قد يصاحبه من سلبيات مستقبلاً، مع رصد أهم نقاط القوة والدعائم التي يمكن البناء عليها والإفادة منها، علاوة على التعريف بأدوار ومهام مديري المدارس في ضوء التوجهات العالمية في إدارة التعليم، ومساعدة صانعي القرار والمخططين والعاملين بالحقل التربوي في جميع المستويات الإدارية على تكوين فهم أفضل لتوجه وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس من خلال أسلوب التعاقد على اعتبار أنها تجربة حديثة العهد.

• منهج الدراسة وخطواتها :

تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يناسب هذا المنهج دراسة تلك القضية. وفي الدراسات الوصفية، يقوم الباحثون بفحص الموقف المشكل، وتحديد مشكلتهم ووضع فروضهم، وتسجيل الافتراضات التي بنيت عليها فروضهم وإجراء اتهم، واختيار المفحوصين المناسبين والمواد المصدرية الملائمة، واختيار أساليب جمع البيانات أو إعدادها، ووضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بالوضوح ومناسبة للغرض من الدراسة، والقدرة على إبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو تحديد العلاقات، وتقنين أساليب جمع البيانات، والقيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق، ووصف نتائجهم

وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة. فالباحثون يسعون إلى أكثر من مجرد الوصف، فهم يجمعون الأدلة بناءً على أساس فرض أو نظرية ما، ويقومون بتبويب البيانات بعناية، ثم يحللونها بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة (ديوبولد ب. فان دالين، ٢٠٠٧، ص ص ٣٢٥ - ٣٢٦).

كما تتبنى الدراسة الحالية المنهج النقدي، وفقاً لمدخل مدرسة فرانكفورت النقدية، التي بدأت نشاطها في معهد البحوث الاجتماعية الذي نشأ في فرانكفورت بألمانيا في عام ١٩٢٣م (سعيد إسماعيل عمرو، ٢٠٠٧، ص ص ١٤٦ - ١٤٧). ويمكن إيجاز أفكار مدرسة فرانكفورت النقدية في أن الناقد لا يكون بمعزل عما يدرسه، فهو خبير متعمق واسع الاطلاع حتى يتمكن من الكشف عن بواطن الأمور ومعرفة المعانى الخفية وراء النصوص المعلنة، والكشف عن القوى المستفيدة من السياسات والأفكار المنشورة، وأن ينقد الوقائع في سياقها، وتشغله الإجابة على أسئلة حول كيفية حدوث هذا الواقع الذي ينقده، وكيفية نشأته وترعرعه، ومستقبل ذلك الواقع، وكيفية تغيير مسار المستقبل من خلال تحديد القوى التي تعوق مساره النقدي (مصطفى عبد السميع محمد وفيليب اسكاروس، ٢٠٠٦، ص ص ١٧٢ - ١٧٣).

وتسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- ◀ الإطار العام للدراسة.
- ◀ الإطار النظري للدراسة.
- ◀ استعراض خبرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس من خلال التعاقد.
- ◀ استخلاص وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء القوى والعوامل المختلفة.
- ◀ عرض التوصيات فيما يتعلق بمبادرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس من خلال أسلوب التعاقد للأخذ بها مستقبلاً.

• مصادر الدراسة:

- اعتمد الباحث في دراسته على عدة مصادر منها:
- ◀ التقارير والوثائق المتاحة بوزارة التربية والتعليم
- ◀ التقارير الدولية الصادرة عن المنظمات الدولية مثل اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي المتعلقة بتقييم حالة التعليم قبل الجامعي بمصر.
- ◀ الوثائق المتاحة عن التعليم قبل الجامعي الصادرة عن الجهات المانحة للتعليم في مصر من دول ومؤسسات مثل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والاتحاد الأوروبي والوكالة الكندية للتنمية الدولية وغيرها.
- ◀ القرارات والقوانين ذات الصلة
- ◀ المراجع والكتب ذات الصلة المتاحة
- ◀ محاضر الاجتماعات وأوراق المؤتمرات والندوات
- ◀ الدراسات السابقة التي تناولت دور مديري المدارس وكيفية تعيينهم.
- ◀ المتاح على شبكة الانترنت من أدبيات ودراسات وبحوث وتقارير ووثائق
- ◀ الخبرة المهنية الشخصية للباحث:

اكتسب الباحث خبرات مهنية متنوعة من خلال عمله في وظائف مختلفة لفترة زادت على الخمسة عشرة عاماً في مجال التعليم، علاوة على مشاركته في

كثير من المؤتمرات والأحداث التربوية الدولية والإقليمية والمحلية، داخل مصر وخارجها. وقد ساهمت تلك الخبرات في اكسابه الكثير من الخبرات وفهمه الكثير من القضايا والأمور فيما يتعلق بالتعليم.

فقد بدأ حياته المهنية في عام ١٩٩٦م، في مجال التعليم كمعلم لغة إنجليزية، واكتسب خبرة لا بأس بها عن التعليم وأحواله داخل المدارس وكيفية تسيير الأمور بها، وذلك من خلال عمله وانتدابه للعمل في أنواع مختلفة من المدارس، وفي مراحل تعليمية مختلفة، وشملت المدارس التي شرف الباحث بالعمل فيها: المدارس الإعدادية العامة، والإعدادية التجريبية، والثانوية الصناعية، والثانوية العامة، والثانوية التجريبية.

وفي عام ٢٠٠٢م، انتقل الباحث للعمل كأخصائي تعليم في ديوان عام وزارة التربية والتعليم، بمكتب وزير التربية والتعليم، بعد سلسلة من المسابقات التنافسية والتدريبات المكثفة، نظمتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع العديد من المؤسسات القومية والدولية، في فترة تولى الأستاذ الدكتور/ حسين كامل بهاء الدين مسئولية وزارة التربية والتعليم. وكان ذلك التوجه من جانب وزارة التربية والتعليم قد استهدف دعم وتعزيز القدرات الفنية للمكتب الفني لوزير التربية والتعليم، وتدعيمه بعناصر من الميدان جيدة التأهيل والتدريب.

ويشغل الباحث حالياً وظيفة أخصائي أول تعليم في مكتب وزير التربية والتعليم، وهو ما أتاح له فرصة التعرف عن كثب على مبادرات وتوجهات وأنشطة الوزارة المختلفة، والمشاركة في التنسيق والإعداد والتنظيم لكثير من المبادرات والأنشطة والمؤتمرات وورش العمل والاجتماعات التي نظمتها الوزارة أو شاركت فيها، على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، داخل البلاد وخارجها.

وقد قام الباحث من خلال مقتضيات وظيفته بالمشاركة في الإعداد وتنظيم بعض من تلك المقابلات الشخصية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم للمتقدمين لوظائف مديري المدارس التجريبية، وهو ما أتاح له الفرصة للتعرف عن كثب على تفاصيل تلك التجربة، وساهم في تعزيز فهمه لها.

• ثانياً: الإطار النظري للدراسة :

• تعزيز استقلالية المدارس :

تبنت الكثير من دول العالم . على اختلاف ظروفها السياسية والاقتصادية والاجتماعية . النظام اللامركزي في تقديم الخدمات العامة، مثل التعليم والصحة، وذلك بعد فشل النظام المركزي في أحيان كثيرة في تقديم الخدمات التعليمية بكفاءة. وهكذا لجأت الكثير من الأنظمة التعليمية إلى النظام اللامركزي سعياً للإفادة من مزايا وإيجابيات وفعالية اللامركزية وتغاديا للكثير من المشكلات والتحديات والجوانب السلبية التي غالباً ما تترنن بتطبيق المركزية.

وفي إطار تطبيق اللامركزية في التعليم، تعمل الحكومات المركزية على منح المستويات الإدارية الأدنى على مستوى الأقاليم أو الولايات أو الإدارات التعليمية أو المدارس المزيد من الصلاحيات والسلطات وصنع واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية في كثير من المجالات التربوية مثل المناهج الدراسية

والميزانية واستخدام الموارد المتاحة الاستخدام الأمثل، والعاملين بالمدرسة والتلاميذ، والمتابعة والتقييم (Naidoo and Kong, 2003, p9).

ومن بين أهم صيغ تطبيق اللامركزية فى التعليم، ذلك التوجه نحو تعزيز استقلالية المدارس ومنح المزيد من الصلاحيات لمستوى المدرسة على اعتبار أن المدرسة هى الوحدة الأساسية لإحداث أى تطوير أو إصلاح. وقد تأتى تلك الإصلاحات التى تستهدف تعزيز استقلالية المدارس تحت أسماء متباينة مثل:

- « الإصلاح القائم على المدرسة School-based Reform
- « أو التطوير القائم على المدرسة School-based Development
- « أو التحسين القائم على المدرسة School-based Improvement
- « أو الإدارة القائمة على المدرسة School-based Management
- « أو الإدارة القائمة على الموقع Site-based Management

وربما جاءت تلك الموجة من الإصلاحات تحت مسميات كثيرة متباينة، غير أنها تتفق جميعا فى العمل على تعزيز استقلالية وزيادة صلاحيات المدارس فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرار التربوى.

وفى إطار تطبيق الإصلاح القائم على المدرسة، يتم دعم استقلالية المدارس وهو الأمر الذى يتطلب مشاركة أكبر من جانب هيئة العاملين وأولياء أمور التلاميذ فى عمليات صنع السياسة وصنع واتخاذ القرار (Abu-Duhou, 1999, p 29).

وهكذا، فمن المقرر فى ظل التغيرات الكبيرة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى يشهدها العالم، جنبا إلى جنب مع زيادة التوجه من جانب كثير من الدول نحو تطبيق اللامركزية فى مجال التعليم، ومنح المدارس المزيد من الصلاحيات ودعم استقلالياتها، أن تتزايد صلاحيات وأدوار مديري المدارس. فمديري المدارس هم الأكثر مساهمة والأقوى تأثيرا داخل المدارس فى تطوير الأداء وتعزيز جودة العمل، وتحسين نواتج تعلم التلاميذ والى تعد الهدف الاسمى من تبنى أى إصلاح تعليمى.

• أدوار واختصاصات مدير المدرسة:

أشارت منظمة اليونسكو أن جميع أدوار واختصاصات ومسئوليات مديري المدارس يمكن أن تندرج تحت عدد من المهام الرئيسية، وتشمل تلك المهام الرئيسية: إدارة العاملين، وإدارة التلاميذ، والإدارة المالية، والإشراف الإدارى، وإدارة المناهج، ومسئوليات التدريس، والمهام اللوجيستية (Kandasamy and Balton, 2004, p 63). وعلى مديري المدارس أن يكون لديهم القدرة على صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمليات المدرسية فى العديد من المجالات والقضايا التربوية والتعليمية، مع ضرورة الأخذ فى الحسبان تلك القضايا والأمور التى يتم البت فيها من جانب المستوى المركزى، وتشترك فى تنفيذها جميع المدارس (Caldwell, 2005, P2).

ومدير المدرسة هو الإدارى الأول فى مدرسته، وهو المسئول أمام القيادات التعليمية فى المستوى الأعلى عن حسن سير العملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة، وتنفيذ الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التعليمية التى تشرعها وزارة التعليم. وهو مدير السلطة التنفيذية فى مدرسته فى نطاق

اختصاصاته، وله سلطة إدارية على كل من المعلمين والإداريين وباقي العاملين في مدرسته، ومراقب لكل ما يجرى في مدرسته من أول اليوم الدراسي وحتى نهايته، وهو بطبيعة عمله متصل مباشرة بزملائه وتلاميذه، وهذا الاتصال المباشر هو العنصر الحي والفعال من العملية التربوية والتعليمية. كما يقوم بدور فعال في توجيه المعلمين باعتباره موجه مقيم في مدرسته، وهو حلقة الاتصال الجيد بين المدرسة والبيئة المحيطة بالتعاون مع مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، خدمة للعملية التعليمية ومساهمة في قضايا البيئة والمجتمع المحلي (عرفات عبد العزيز سليمان ويومي محمد ضحاوي، ١٩٩٨، ص ٣٤٥).

وقد تغير دور مدير المدرسة حالياً عن ذي قبل. ففي ظل الاتجاهات الحديثة أصبح مدير المدرسة مشاركاً لمجموعة من الأفراد داخل المدرسة وخارجها في وضع سياستها وخططها للتطوير وبرامجها الدراسية. ولم يعد كما كان في السابق متلقى لما يملى عليه من الإدارة العليا، أو مستبد برأيه في إدارته لمدرسته حيث أصبح التعاون والمشاركة الإيجابية هما السمة المميزة لمدير المدرسة في إدارة المدرسة. ويتضمن دور مدير المدرسة توفير الدعم لجميع العاملين ليتمكن كل منهم من القيام بدوره على الوجه الأكمل (سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٦، ص ٦٤).

وفي الأنظمة التعليمية ذات المركزية الشديدة، يميل دور مدير المدرسة إلى التركيز على تفسير القواعد واللوائح التي تصدرها الدولة وممارسة المسئولية المفوضة في مجالات الإدارة والتخطيط والتمويل وغيرها. وفي مثل تلك السياقات يتم التركيز بصورة أقل على دور مدير المدرسة كصانع قرار وكقائد تربوي في تحسين المدرسة وجودة التعلم. ففي إطار المركزية، فإن الطرق البيروقراطية والهرمية في تعيين مديري المدارس والإبقاء عليهم وتنميتهم تميل إلى أن تسود كجزء من طريقة قطاعية على مستوى النظام التعليمي (Chapman, 2005, p7).

لقد ركزت الكثير من الدراسات والبحوث، ولفترات طويلة، على تلك الطبيعة متزايدة التعقيد لمسئوليات وأدوار وصلاحيات مديري المدارس، وقد أضافت الإصلاحات التربوية الحديثة إلى تعقد تلك المسئوليات والأدوار والصلاحيات. وأشارت كثير من الدراسات التي تناولت قضية مديري المدارس أنهم بحاجة إلى اكتساب أنواع جديدة من المعارف والمهارات والاتجاهات. غير أن هذا التحول الكبير في أدوار مديري المدارس لم يصاحبه بالضرورة التدريب والدعم الكافيين، مما أثر على مستوى الرضا المهني لدى مديري المدارس، كما أثر في تعيينهم واستمرارهم وتنميتهم مهنيًا (Chapman, Ibid, 2005, p 8).

وفي مصر، توصل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية أن من بين أهم الاختصاصات التي يمارسها مديرو المدارس ويتحملوا مسئولية تحقيقها (عبد الله بيومي وآخرون، ٢٠٠٩، ص ص ٤٤ - ٤٥):

« تحديد رؤية ورسالة المدرسة، وذلك وفقاً لما تقتضيه المعايير القومية وكذلك تحديد اللائحة الداخلية للمدرسة المحددة لأنشطة الوحدة المنتجة للمدرسة التي تترجم في شكل برنامج، ويتحدد بها نظام العمل، بما لا يتعارض مع القوانين والقرارات الوزارية المعمول بها في إطار النموذج المعتمد من المديرية التعليمية.

- « التعاون مع مجلس الأمناء والآباء والمعلمين وغيرها من المجالس والجهات المعنية.
- « التنسيق مع كل من الأنظمة المحلية ورجال الأعمال والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالبيئة المحلية.
- « الإشراف على وحدة الأمن ولجنة إدارة الازمات وتأمين الأفراد والمنشآت.
- « الإشراف على مجموعات التقوية.
- « تطبيق المعايير القومية للتعليم على مستوى المدرسة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على أسس المعايير وإجراء دورات التقويم الذاتي فى مستوى المعايير.
- « التخطيط لتحقيق الإستثمار الأمثل لموارد المدرسة البشرية والمالية.
- « التعامل مع الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم.
- « إعداد تقارير قياس الكفاية السنوية للعاملين بالمشاركة مع أجهزة التوجه الفنى المختصة.

وفى حقيقة الأمر، قد يرى بعض المعلمين أن مديري المدارس قد يقومون بأداء أدوارهم اعتماداً على آرائهم الشخصية. ففى كثير من المدارس يقول المعلمون أن المديرين يقومون بتنظيم العمل وفقاً لخبراتهم الشخصية، ويهيمنون على كل القرارات المدرسية، ومثل هذه الأفعال قد تؤدي إلى حدوث صراعات فى السلطة بين المعلمين والمديرين، حيث يتصارعون على من يمسك بزمام الأمور فى المدرسة. وأحياناً يرفض المدرسون خطط المدير الخاصة بالإصلاح المدرسي وذلك لأنهم يشعرون بأنهم ليس لهم دور فى عملية صنع القرار، ولا فى عملية الإصلاح التربوي، وبذلك تحدث العديد من الصراعات، وتتعثر القيادة المدرسية فى القيام بمهامها على الوجه الأكمل (سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٦، ص ٩٦).

ويشير ستيفن دافيس وآخرون (Davis et al, 2005, p 3) أن تأثير القيادة التربوية على تحصيل التلاميذ قد أصبح أمراً يستند إلى دلائل، وهو ما أدى إلى تعرض مديري المدارس لضغوط مستمرة ومتزايدة من جانب صانعى القرار، وأصبح تعرضهم للمكافآت وللعقوبات أمراً متزايداً وشائع الحدوث.

• تعيين مديري المدارس:

يعد اختيار مديري المدارس أحد أهم القرارات التي توليها الأنظمة التعليمية وتتخذها القيادات التعليمية حول العالم، فالمديرين مسئولين عن إعداد برامج تحسين المدرسة، وظروف عمل المعلمين، وضمان توافق أداء المدرسة مع سياسات القومية وتطلعات المجتمع، على أن كثيراً من المناطق المحلية قد أشارت إلى أن اختيار مديرين جدد للمدارس لا زال يمثل تحدياً كبيراً (Clifford, 2010, p 2).

إن تعيين مديري مدارس جدد يمكن أن يؤثر بشكل كبير وفعال فى معدلات تحصيل التلاميذ، كما تؤكد الكثير من الدراسات أن مديري المدارس يؤثرون بشكل كبير فى ظروف عمل المعلمين، فاختيار مديرين جدد للمدارس ليس مهمة سهلة لأى نظام تعليمي، كما أن طبيعة العمل المعقدة داخل المدارس جعل من اختيار وتعيين المعلمين قضية أكثر تعقيداً. وهناك حاجة متزايدة إلى انتقاء مديري المدارس ذوى القدرة على استخدام الطرق المتكاملة فى القيادة من

أجل تحسين التدريس والتعلم والأداء المؤسسي (Clifford, Ibid, 2010, p 11).

وقد أشارت إلى ذلك بعض الدراسات من ضرورة إعداد برنامجاً أساسياً لتوجيه مديري المدارس وإكسابهم المعارف والمهارات الأساسية قبل استلامهم وظائفهم. وخصوصاً تلك المعارف والمهارات ذات الصلة بالمستويات الإدارية الأعلى على المستوى المحلى أو المستوى الإقليمي، مع التركيز على العمليات المرتبطة بالميزانية، وتعيين المعلمين، ومتطلبات تعيينهم. علاوة على مساعدة هؤلاء المديرين على فهم بعض القضايا الهامة، ومساعدتهم في التغلب على مخاوفهم، والعمل على نقل الخبرات من جانب المديرين القدامى إلى المديرين الجدد من خلال تشجيع التواصل بينهم (The Board Foundations, 2006, p 9).

إن المطالب المتزايدة بخلق مدارس أكثر فعالية قد خلق اهتماماً متزايداً بالدور المحوري الذي يقوم به مديرو المدارس في تعزيز كل من عمليتي التدريس والتعلم. وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن القيادة القوية تؤثر على جودة كل من عمليتي التدريس وتعلم التلاميذ. واتفق أغلب الأكاديميون والعاملون في مجال التعليم على أن الطرق التقليدية لإعداد مديري المدارس لم تعد فعالة أو كافية في توفير المعارف والمهارات اللازمة لقيادة المدارس وتحسين تعلم التلاميذ في مجتمع متزايد التعقيد والتنوع (LaPoint et al, 2006, p 3).

ويشير مارك أندرسون (Anderson, 1991, p 1) أن كل من البحوث التي أجريت مؤخراً حول المدارس الفعالة والدعوى الحالية للإصلاح المدرسي قد أشارت إلى أن مدير المدرسة هو الشخصية الأساسية والمحورية في خلق مدارس تتسم بالتميز. وقد أشارت جميع الدراسات حول المدارس الفعالة أن قيادة مدير المدرسة في غاية الأهمية لتحسين التدريس داخل الفصول ومحورية لنجاح المدرسة ككل كمؤسسة تربوية.

ويضيف مارك أندرسون أن اختيار وتعيين مديري المدارس يشكل أحد أهم الأولويات بالنسبة للقيادات التعليمية خلال الأعوام القادمة، وذلك لأن اختيار وتعيين مديرين أكفاء للمدارس هي قضية في غاية الأهمية ولا يمكن تركها للصدفة (Anderson, Ibid, 1991, p 29).

وبالرغم من أن وظائف مديري المدارس قد تغيرت بشكل كبير، إلا أن على ما يبدو أن كل من برامج التنمية المهنية لمديري المدارس أو برامج إعدادهم الرسمية المتاحة بمؤسسات التعليم العالي لم يتم تصميمها بكفاءة من أجل الوفاء بالمتطلبات ذات الأولوية في القرن الحادي والعشرين، وأهمها تحسين تحصيل التلاميذ (Hale and Moorman, 2003, p 1).

ودائماً ما تستند عملية تعيين مديري المدارس إلى مجموعة من المحكات أو المعايير أو الشروط التي تختلف من دولة إلى أخرى، كما قد تتباين بين إقليم وآخر أو ولاية وأخرى داخل نفس الدولة، وذلك وفقاً لكثير من الظروف والمتغيرات. وعلى سبيل المثال، فقد قامت ولاية أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية ببناء عدد من المحكات لانتقاء وتعيين مديري المدارس على مستوى الولاية.

وتنقسم تلك المحكات إلى ثلاث مجموعات رئيسية من المحكات، وهى: الكفاءات المطلوبة الواجب توافرها فى المتقدمين، والكفاءات المفضلة التى يفضل توافرها فى المتقدمين، والسمات الشخصية (Anderson, Op.Cit., 1991, p37). وتشمل الكفاءات المطلوبة سجل نموذجي من خبرة التدريس، وأداء متميز كقائد فى تحسين المدرسة، وسجل من العلاقات الاجتماعية الناجحة، وقيادة بارزة فى الإشراف. بينما تتضمن الكفاءات المفضلة خبرات فى تنمية العاملين ومعرفة ببحوث المدارس الفعالة، وخبرة قيادية كمدير مدرسة أو إدارى. وتشمل السمات الشخصية التعاطف مع الناس، وعلاقة الألفة مع التلاميذ، والقدرة على التأثير فى الزملاء والتلاميذ، والقدرة على الكتابة والحديث بوضوح، وحس الفكاهة، والقدرة على تشجيع واستخدام معلومات وآراء المجموعات المختلفة فى صنع القرار.

• تحديات تعيين مديري المدارس :

أصبحت القيادة التربوية والتساؤلات حول الطرق الأكثر فعالية للتعيين والإبقاء وتنمية مديري المدارس قضايا على درجة عالية من الأهمية المتزايدة وتضعها الأنظمة التعليمية حول العالم على قمة أولوياتها، وهناك الكثير من الدراسات التى تناولت قضية اختيار وتعيين مديري المدارس لما لتلك القضية من أهمية كبيرة فى المجال التربوى.

وقد عمدت الكثير من الدراسات إلى التركيز على المشكلات المتعلقة بتلك القضية. فعلى سبيل المثال، توصلت جوديث شابمان (Chapman, Op.Cit., pp 1-2, 2005) إلى رصد بعض التحديات المرتبطة بتعيين مديري المدارس ومنها^١ :

- « صعوبة اجتذاب مرشحين مؤهلين للعمل فى وظائف مديري المدارس.
- « قصور وعدم فعالية برامج التدريب التى تعقد لإعداد مديري المدارس فى الغالب.
- « افتقاد برامج التنمية المهنية لمديري المدارس فى كثير من الأحيان إلى التخطيط والتنسيق.
- « ترك الكثير من مديري المدارس وظائفهم أسرع مما كان متوقعاً.

كما أشارت جوديث شابمان أن هناك مجموعة من التحديات المتعلقة بممارسة وظيفة مديري المدارس، ومنها ظروف العمل، وكثافة وزيادة أعباء العمل، ومستوى المرتبات التى قد لا تشكل إغراء لكثير من المؤهلين وذوى الخبرة والمطالب المتزايدة بالمحاسبية، وأدوار العمل المتنوعة والمتزايدة، والتصورات المتغيرة للمهنة، وتأثير متطلبات العمل على حياة الأفراد ومسئولياتهم الشخصية (Chapman, Ibid, 2005, p 5).

• ثالثاً: تعيين مديري المدارس التجريبية بالتعاقد

إيماناً من وزارة التربية والتعليم بأهمية دور القيادة المدرسية فى المنظومة التعليمية بما يحقق مستوى تعليمي متميز للتلاميذ، فقد أصدر القرار الوزاري رقم ١٩٦ فى ٢٢/٥/٢٠١١ بشأن ضوابط ومعايير اختيار مديري المدارس التجريبية

^١ Judith Chapman, Op.Cit., Paris: IIEP, 2005 , Pp1-2

ووضع شروط اختيار مدير المدرسة التجريبية، وشملت الحصول على مؤهل عالي تربوي أو مؤهل عالي مناسب بالإضافة إلى شهادة التأهيل التربوي، وقضاء مدة أربع سنوات على الأقل في وظيفة معلم أول (أ) أو بالدرجة الأولى قبل النقل إلى وظيفة معلم أول (أ)، أو أربع سنوات فيهما معا، أو أن يشغل وظيفة معلم خبير أو كبير معلمين، وكذلك إجادة اللغة الأجنبية الأولى التي يتم تدريسها بالمدرسة، وتوافر مهارات الإدارة التربوية وارتفاع مستوى الكفاءة والجداية للمرشح، واجتياز برنامج التدريب المؤهل للوظيفة طبقا لما تقره الأكاديمية المهنية للمعلم، وتقديم المرشح لتصور علمي قابل للتطبيق عن تطوير الأداء في المدرسة المتقدم إليها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).

وحدد القرار الوزاري في مادته الرابعة المزايا المالية للوظيفة، وحددتها بأنها المزايا المالية المقررة لوظيفة مدير مدرسة تجريبية بالإضافة إلى مكافأة شهرية مقطوعة مقدارها (٢٠٠٠) جنيه لمدير المدرسة التجريبية متعددة المراحل و(١٨٠٠) جنيه لمدير المدرسة الثانوية التجريبية، و(١٥٠٠) جنيه لمدير المدرسة الإعدادية التجريبية، و(١٢٠٠) جنيه لمدير المدرسة الابتدائية التجريبية.

وكانت وزارة التربية والتعليم قد قامت بالإعلان عن رغبتها في شغل وظيفة مدير مدرسة تجريبية بجميع محافظات الجمهورية، وتم إجراء المقابلات على مدار أكثر من شهر لكل المتقدمين لشغل تلك الوظائف، وانتهت إلى ترشيح عدد اثنين أو ثلاثة في بعض الأحيان لكل مدرسة تجريبية. ومن المقرر أن يستلم مديري المدارس الذين وقع الاختيار عليهم مع بداية من الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

ويرى الباحث أن المقابلة الشخصية كانت هي العنصر الفصل في تعيين مديري المدارس التجريبية، وهو الأمر الذي تعرض لكثير من النقد في الأدبيات المختلفة.

فعلى الرغم من أن المقابلة الشخصية هي الطريقة الأكثر شيوعاً والأسلوب الأكثر تأثيراً في قرار التعيين، لكن إذا تم استخدامها بشكل خاطئ أو على أنها الأساس الوحيد في الاختيار فلا يمكن الإقرار بصحتها أو مصداقيتها. وفي هذا الشأن، ترى ماري سيهاك جينسن (Mary Cihak Jensen, 1986) أن المقابلة الشخصية كأسلوب يتم على أساسه اختيار مديري المدارس في كثير من الأحيان يواجه الكثير من المشكلات والتحديات. فالمقابلات الشخصية غير مقننة، وعادة ما تستغرق وقتاً قصيراً، وتتأثر بشكل كبير بالانطباعات الأولى، والمظاهر، والسلوك غير اللفظي، ومهارات الحديث. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المسؤولين عن إجراء المقابلة الشخصية في الغالب ما يتوصلون إلى قرار بشأن تعيين أو رفض أحد المرشحين للعمل كمدير مدرسة في الخمس دقائق الأولى من المقابلة الشخصية، وأن المتبقى من فترة المقابلة الشخصية يتم التركيز خلاله على تأكيد الانطباعات الأولى. ويرى وبستر (E.C. Webster, 1982) أن القرار المبكر غالباً ما يكون متحيزاً، مشيراً أن هناك في الغالب ميل من جانب المسؤولين عن إجراء المقابلات الشخصية إلى اختيار أولئك الأشخاص الذين يشبهونهم (Anderson, Op.Cit., 1991, p 41).

وعلى هذا فلا يجب أن تتبنى وزارة التربية والتعليم المقابلات الشخصية كألية وحيدة أو أساسية لاختيار مديري المدارس التجريبية. وكما تمت الإشارة

سابقاً أن هذه الطريقة تواجه الكثير من المشكلات. فالمرشحين الأكثر لياقة والأكثر قدرة في التعبير عن أنفسهم والأكثر هنداها والأفضل مظهرا في المقابلات الشخصية، ليسوا هم بالضرورة الأكثر نجاحا في عملهم كمديرين للمدارس.

ومن خلال الملاحظة الشخصية للباحث، حيث حضر بعض فعاليات تلك المقابلات الشخصية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم لاختيار مديري المدارس التجريبية، كان القائمون على المقابلة الشخصية يسألون المرشحين لشغل تلك الوظائف عن مدى معرفتهم بلغة أجنبية، ويجب المرشحون فيصدق من يصدق ويكذب من يكذب دون وجود دليل أو آلية متعارف عليها لقياس تلك القدرة.

• رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها :

وفى هذا الجانب من الدراسة يتم تقييم مبادرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس من خلال التعاقد، وذلك بعد استعراض تفاصيل تلك المبادرة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم، وفي حين كانت هناك بعض نقاط القوة التي ارتكزت عليها تلك التجربة، فقد كانت هناك أيضاً بعض الجوانب السلبية التي يجب أخذها في الحسبان ومحاولة تفاديها عند تكرار التجربة.

• نقاط القوة:

- « مبادرة وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس التجريبية على مستوى الجمهورية من خلال تبني أسلوب التعاقد هي رائدة لم يسبق أن تم تطبيقها على المستوى القومي.
- « جذب المتميزين وذوى الخبرة والمؤهلات لوظائف مديري المدارس، وهى الوظائف التي لم تكن تشكل أى جذب أو إغراء لهم فيما مضى، نتيجة للأعباء الكبيرة التي يتحملها مدير المدرسة، مع عدم توافر نظام حوافز مناسب.
- « الارتكاز على معايير الكفاءة والجدارة والفاعلية وليس فقط على معيار الأقدمية الذي لا يمكن أن يكون هو الأساس الوحيد الذي يتم بمقتضاه المدير الناجح لقيادة المدرسة.
- « تحفيز الراغبين في التقدم إلى وظائف مديري المدارس التجريبية على بذل كل الجهود لتحقيق أعلى مستويات التنمية المهنية في جميع المجالات الإدارية والفنية والتي قد تدعم موقفهم عند التقدم لتلك الوظائف.
- « تشجيع مديري المدارس التجريبية الذين تم قبولهم هذا العام على بذل كافة الجهد والقيام بمهامهم على الوجه الأكمل في محاولة منهم للحفاظ على وظائفهم التي سيعلم عنها سنوياً.
- « إعطاء تلك المبادرة اهتماماً كبيراً من جانب وزارة التربية والتعليم ومن جانب وزير التربية والتعليم على وجه التحديد، مما ساهم في نجاحها.

• نقاط الضعف:

- « قصر فترة الإعلان عن وظائف مديري المدارس التجريبية، والتي استمرت فقط لمدة أسبوعين، وهو ما قد لا يتناسب مع إعلان على المستوى القومي وأدى إلى عدم تمكن كثير من الراغبين للتقدم لتلك الوظائف، واستمر تدفق الكثيرون منهم إلى ديوان عام وزارة التربية والتعليم بعد انتهاء فترة

الإعلان فى محاولة للتقدم للوظائف المعلن عنها، متعللين بأنهم لم يعرفوا بذلك الإعلان إلا بعد انتهاء فترته.

« عدم طرح الإعلان من خلال جميع الوسائل المتاحة وهو ما أدى إلى عدم وصول الإعلان إلى جميع الراغبين فى شغل وظائف مديري المدارس.

« إجراء المسابقة خلال فترة العام الدراسي، وهو الأمر الذى قد ينعكس سلباً على العملية التربوية والتعليمية، ولا سيما أن الكثير من المتقدمين لتلك الوظائف يشغلون بالفعل وظيفة مدير مدرسة، واضطرابهم إلى السفر إلى القاهرة لحضور المقابلة الشخصية.

« تنفيذ المسابقة بشكل مركزي، وهو ما لا يتناسب مع توجهات الدولة من دعمها لسياسة اللامركزية، كما أن القيادات على المستويات اللامركزية هم أكثر دراية وخبرة بالمتقدمين للوظائف وخلفياتهم وخبراتهم، وهو ما لا يتوافر بالفعل للقيادات المركزية التي قامت بإجراء المقابلات الشخصية.

« عدم إشراك مدير الإدارة التعليمية أو مدير إدارة التجريبيات - التي تقع فى نطاقها المدرسة المعلن عن وظيفة مدير لها - فى اللجنة التى تقوم بإجراء المقابلة الشخصية، على الرغم من كونهما أقدر وأكثر الناس بالمتقدمين للوظائف وخلفياتهم وخبراتهم من خلال العمل بشكل مباشر وغير مباشر معهم.

« إجراء المقابلات مع مديري المدارس بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وهو ما شكل ضغطاً على المتقدمين للوظائف، وأضاف إلى أعباء المستوى المركزى المتمثل فى ديوان عام وزارة التربية والتعليم.

« عدم صياغة وزارة التربية والتعليم لبرنامج تدريبي للمتقدمين الذين حصلوا على الوظائف قبل استلام وظائفهم كمديرين للمدارس التجريبية، لضمان وضعهم على المسار الصحيح وتمتعهم بالكفاءات اللازمة التى تمكنهم من أداء مهامهم على الوجه الأكمل.

« استلام مديري المدارس التجريبية الذين نجحوا فى اجتياز المقابلة الشخصية وظائفهم فى بداية الفصل الدراسى الثانى، وهو ما يشكل تحدياً كبيراً أمامهم، ولن يترك لهم المساحة الكافية لتنفيذ المبادرات أو الخطط الإصلاحية التى يرغبونها بالمدرسة.

« ويتضح من استعراض نقاط القوة ونقاط الضعف فى تنفيذ مبادرة تعيين مديري المدارس التجريبية بالتعاقد أن هناك الكثير من نقاط القوة شملت قيادة تلك التجربة، وجذب المتميزين وذوى الخبرة والمؤهلات لوظائف مديري المدارس، والارتكاز على معايير الكفاءة والجداوة والفاعلية وليس فقط على معيار الأقدمية، وتحفيز الراغبين فى التقدم إلى وظائف مديري المدارس التجريبية على بذل كل الجهود لتحقيق أعلى مستويات التنمية المهنية وتشجيع مديري المدارس التجريبية الذين تم قبولهم هذا العام على بذل كافة الجهد والقيام بمهامهم على الوجه الأكمل للحفاظ على وظائفهم.

وفى حقيقة الأمر أن من بين أكثر الأمور أهمية وإيجابية فى تلك المبادرة هو أنها تشكل نقطة تحول كبيرة فى الكيفية التى يتم من خلالها تعيين مديري المدارس التجريبية، كما أنها قد تمهد الطريق إلى إعادة النظر فى الطريقة التى يتم من خلالها تعيين قيادات التعليم على جميع المستويات الإدارية

المستوى المركزي، ومستوى المديريات التعليمية، ومستوى الإدارات التعليمية علاوة على مديري المدارس العامة على مستوى الجمهورية، من خلال الاحتكام إلى معايير الكفاءة والفعالية في العمل، وليس على معيار الأقدمية فقط والذي يجب ألا يشكل العنصر الفصل في مثل تلك الأمور.

كما كان هناك العديد من نقاط الضعف التي يجب الاعتراف بها والعمل على تفاديها مستقبلاً، وقد يكون مرد نقاط الضعف تلك إلى حداثة المبادرة وعدم الاستعداد الكافي لها، ورغبة الوزارة في إنجازها في ظل ذلك المناخ السياسي غير المستقر والذي شكل تهديداً لصانعي القرار على مستوى الوزارة.

وشملت أهم نقاط الضعف تنفيذ المسابقة بشكل مركزي وهو ما لا يتناسب مع طبيعة المرحلة وتوجهات الدولة في دعم تفعيل اللامركزية في التعليم كما أن القيادات التربوية على المستوى المحلي مثل مدير الإدارة التعليمية أو مدير إدارة التجريبيات التي تقع في نطاقها المدرسة المعلن عن وظيفة مدير لها هم أشر الناس خبرة ودراية بخلفيات وخبرات المتقدمين لشغل وظائف مديري المدارس التجريبية، ولكن بالرغم من ذلك لم يتم إشراكهما في أعمال اللجنة التي قامت بإجراء المقابلة الشخصية.

كما أن تلك المسابقة لم تدعم مديري المدارس التجريبية الذين نجحوا في التعاقد للقيام بأداء واجباتهم ومهامهم على الوجه الأمثل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء سببين، أولهما هو عدم قيام وزارة التربية والتعليم بصياغة برنامج تدريبي للمتقدمين الذين حصلوا على الوظائف قبل استلام وظائفهم كمديرين للمدارس التجريبية، مما يشحذ همهم ويصقل مهاراتهم، ويزودهم بالمعارف والمهارات والتوجهات اللازمة لنجاحهم في وظائفهم الجديدة، وثاني تلك الأسباب هو استلام مديري المدارس التجريبية الذين نجحوا في اجتياز المقابلة الشخصية ووظائفهم في بداية الفصل الدراسي الثاني وليس قبل بداية العاد الدراسي، مما يحول بينهم وبين دراسة أوضاع المدرسة عن ثب ووضع خطة تحسين ذاتي للمدرسة قبل بدء العام الدراسي بما يحمله من أعباء ومهام كبيرة.

• خامساً: التوصيات:

في إطار استعراض نتائج هذه الدراسة، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم توجهها جديداً لم يطبق من قبل في تعيين مديري المدارس التجريبية من خلال التعاقد، وهو توجه محمود لا يستند إلى عنصر الأقدمية، ولكنه يحتكم إلى معايير الكفاءة والفعالية والجدارة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات في هذا الشأن:

« ضرورة استمرار طرح الاعلان لفترة كافية مع تبني جميع الوسائل المتاحة للإعلان بشكل كاف عن وظائف مديري المدارس لضمان وصول الإعلان الى جميع الراغبين في شغل وظائف مديري المدارس.

« العمل مستقبلاً على إجراء تلك المقابلات خلال فترة الصيف حتى يتمكن مديرو المدارس من استلام وظائفهم في مدارسهم قبل العام الدراسي.

« تنفيذ تلك المسابقة لامركزياً في المستقبل من خلال مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، في إطار تفعيل اللامركزية، ونقل بعض المسؤوليات إلى المستويات اللامركزية بعيداً عن ديوان عام الوزارة.

« ضرورة إشراك مدير الإدارة التعليمية ومدير إدارة التجريبية . التى تقع فى نطاقها المدرسة المعلن عن وظيفة مدير لها . فى اللجنة التى تقوم بإجراء المقابلة الشخصية، فهما من أقدر وأكثر الناس دراية باحتياجات التلاميذ وتوجهاتهم وطبيعة المجتمع المحلى والبيئة المحلية الموجودة فى نطاقها المدرسة.

« اختيار مديري المدارس من خلال تبنى حزمة جيدة الإعداد من الاختبارات التى تكشف عن معارفهم ومهاراتهم الإدارية والفنية، وقدراتهم على استخدام لغة أجنبية، وتقيس مهاراتهم فى مجال الحاسب الألى.

« اجراء المقابلات مع مديري المدارس على مستوى المديريات التعليمية بالمحافظات وليس بديوان عام وزارة التربية والتعليم، تخفيفا عن كاهل العاملين بالوزارة، ومراعاة للحقيقة التى مؤداها أن القيادات على مستوى المديريات التعليمية هم الأكثر دراية بكفاءة المرشحين لوظائف مديري المدارس.

« تقديم كل من المتقدمين لشغل وظائف مديري المدارس لخطة متكاملة للارتقاء وتحسين المدرسة التى يرغب فى التقدم للعمل مدير لها، ومناقشة تلك الخبرة خلال المقابلة الشخصية التى تعقد معه.

« صياغة وزارة التربية والتعليم برنامجا تدريبيا للمتقدمين الذين حصلوا على الوظائف، وتنفيذ ذلك البرنامج التدريبى على مستوى المديريات قبل استلام مديري المدارس التجريبية لوظائفهم، لضمان وضعهم على المسار الصحيح وتمتعهم بالكفاءات اللازمة التى تمكنهم من أداء مهامهم على الوجه الأكمل.

• كلمة أخيرة:

لقد قامت وزارة التربية بتبنى مبادرة جادة لتعيين مديري المدارس التجريبية على مستوى الجمهورية من خلال أسلوب التعاقد. ويمكن النظر إلى تلك المبادرة على أنها خطوة هامة وغير مسبقة، بل وتمثل نقلة نوعية فى اختيار القيادات التربوية ليس فقط على مستوى المدارس التجريبية، لكن على مستوى جميع مدارس الجمهورية، والقيادات على مستوى ديوان عام وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية.

وبالرغم من أن تلك المبادرة الهامة قد ارتكزت على العديد من نقاط القوة غير أنها قد واجهت عددا من المشكلات والسلبيات، والتى يمكن تفسير بعضها فى ضوء حداثة التجربة، علاوة على العوامل والظروف التى صاحبت تنفيذها من عدم استقرار سياسى ونقص الوقت لدراسة والاستعداد الأمثل لتنفيذ تلك المبادرة.

ويرى الباحث أن على وزارة التربية والتعليم أن تعمل على دراسة الجوانب الإيجابية والسلبية لتلك التجربة، ومحاولة تعزيز الجوانب الإيجابية لتلك المبادرة وذلك التوجه، والعمل على تفضي ما ظهر من سلبيات وتحديات مستقبلا من أجل تطوير التعليم قبل الجامعى وتحسين جودته والارتقاء بخدماته على كافة المستويات.

• المراجع:

• أولاً : المراجع العربية :

١. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). "مبارك والتعليم: السياسة المستقبلية"، (القاهرة: قطاع الكتب، ٢٠٠٦).
٢. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). "الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، نحو نقلة نوعية ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢"، القاهرة: قطاع الكتب، ٢٠٠٧.
٣. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). قرار وزاري رقم ١٩٦ بتاريخ ٢٢ مايو ٢٠١١ بشأن الضوابط والمعايير الخاصة باختيار مديري المدارس التجريبية.
٤. حسين رمزي كاظم (٢٠٠٥). "قراءات في قضايا الإدارة العامة"، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥.
٥. ديوبولد ب. فان دالين (٢٠٠٧). "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧.
٦. سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧). "أفاق تربوية متجددة، في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جירו"، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧.
٧. سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). "الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم"، الطبعة الأولى الإسكندرية دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ٢٠٠٦.
٨. عبد الله بيومي وآخرون (٢٠٠٩). "متطلبات تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة الثانوية في ضوء لامركزية التعليم: دراسة ميدانية"، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٩.
٩. عرفات عبد العزيز سليمان وبيومي محمد ضحاوي (١٩٩٨). "الإدارة التربوية الحديثة" القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٨.
١٠. محمد صبري الحوت وناهد عدلى شاذلى (٢٠٠٧). "التعليم والتنمية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧.
١١. مصطفى عبد السميع محمد و فيليب اسكاروس (٢٠٠٦). "البحث العلمي في المجالات الإنسانية"، القاهرة: دار العين للنشر، ٢٠٠٦.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Abu-Duhou, Ibtisam (1999). "School-based Management", Published in the Series: Fundamentals of Educational Planning 62, Paris: IIEP, 1999.
2. Anderson, Mark (1991). "Principals: How to Retain, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools", Oregon: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1991.
3. Caldwell, Brian J. (2005). "School-based Management", Paris: IIEP, 2005.

4. Chapman, Judith (2005). **"Recruitment, Retention, and Development of School Principals"**, Paris: IIEP, 2005.
5. Clifford, Matthew (2010). **"Hiring Quality School LEADERS: Challenges and Emerging Practices"**, A Quality School Leadership Brief, Naperville, Illinois: Learning Point Associates, February 2010.
6. Davis, Stephen et al (2005). **"School Leadership Study: Developing Successful Principals"**, Stanford: Stanford Educational leadership institute, 2005.
7. Hale, Elizabeth and Hunter Moorman (2003). **"Preparing School Principals: A National Perspective On Policy and Program Innovations"**, Washington D.C.: Institute for Educational Leadership, September 2003.
8. Maheswari Kandasamy and Lia Balton (2004). **"School Principals: Core Actors in Educational Improvement: An Analysis of Seven Asian Countries"**, Paris: UNESCO, 2004.
9. LaPoint, Michella et al (2006). **"School Leadership Study, Developing Successful Principals, Exemplary Programs produce Strong Instructional Leaders"**, Paper presented at the Annual Convention of the University Council for Educational Administration; San Antonio, USA, TX, November 9-12, 2006. □
10. Naidoo, Jordan and Peggy Kong (2003). **"Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa"**, Association for the Development of Education in Africa, ADEA Biennial Meeting 2003, Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003.
11. The Broad Foundations (2006). **"Improved Principal Hiring, The New Teacher Project's Findings and Recommendations for Urban Schools, September 2006"**, Los Angeles: The Broad Foundation, 2006.



البحث الخامس :

” فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل و تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية ”

المصادر :

د / هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبى.

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المشارك

بكلتي التربية جامعة الأزهر بالقاهرة وجامعة طيبة بالمدينة المنورة

”فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل و تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية“

د / هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبى

• أولاً: المقدمة ومشكلة البحث :

لقد فرضت ثقافة الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، نفسها الآن في كافة المجالات، وأصبحت أصحابها الثقافة السائدة عالمياً؛ إذ يمكن من خلالها الحكم على مدى التقدم للدول والمجتمعات وفق ترتيبها في ضوء تحديد مدى اكتساب، واستخدام، وتوظيف أفرادها للمعارف، والمهارات المرتبطة بهذه الثقافة التكنولوجية والمعلوماتية العالمية الحديثة، التي تتصف بالإمكانات التكنولوجية عالية التأثير والفاعلية والإبهار والجذب لاهتمامات المستخدمين، إضافة إلى أن هناك إبداع وابتكار وتحديث دائم لتلك الكيانات والوسائل والابتكارات التكنولوجية، التي تسهم في تحقيق متطلبات الأفراد، والمجتمعات من المصادر الرقمية والمعلوماتية؛ مما يجعل معه من الصعوبة بمكان على أي فرد أو مجتمع أن يعيش بمعزل عن التوظيف والإفادة من ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعاصرة والمستقبلية؛ حيث إنها تشتمل على الأدوات، والمبتكرات، والأجهزة والبرمجيات، والتطبيقات التكنولوجية فائقة الحداثة والسرعة والتطور، وما يرتبط بها من مبادئ، وفلسفات، ونظريات، تسهم في تطوير كافة مجالات وفروع العلوم.

ويكاد العديد من المثقفين، والمتعلمين، وغيرهم من الأفراد في كافة المجتمعات، يجمعون على الدور الفاعل الذي تؤديه شبكة الإنترنت في حياتنا اليومية، نظراً لإسهاماتها المختلفة والمتنوعة، التي أمكن توظيفها بفاعلية وكفاءة في مجالات عديدة من بينها مجال التعليم، ومجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات؛ حيث أمكن توظيف واستخدام شبكة الإنترنت وتكنولوجياتها المرتبطة، في تنفيذ العديد من التطبيقات التعليمية، من بينها التعليم التفاعلي، والتعليم التعاوني، والتعليم التشاركي، والتعليم الفردي والتعليم الافتراضي، كما صاحب ذلك بالضرورة ظهور مفردات ومصطلحات تكنولوجية وتربوية جديدة، تعد هي المفردات الأولى في القاموس الرقمي والتكنولوجي والتربوي الحديث مثل المحتوى الإلكتروني، والوسائط الإلكترونية والمواقع التعليمية الإلكترونية، وغيرها من التكنولوجيات الفرعية ذات العلاقة كما أدى ذلك أيضاً إلى إحداث تنمية في الصناعات الرقمية، والمعلوماتية والتكنولوجية بصفة عامة، وتطوير طرق تصميم، وعرض، وإتاحة المحتوى التعليمي الرقمي على وجه الخصوص.

ويلاحظ الآن وجود تأثير كبير لاستخدام شبكة الإنترنت في التعليم والتدريب ؛ مما يحتم على التربويين والقائمين على التعليم في سائر دول العالم مراعاة تلك الاعتبارات والمتغيرات التكنولوجية الحديثة، ويتمثل ذلك التأثير في تزايد الطلب والإقبال العالمي على توظيف مواقع الويب التعليمية في أغراض

التعليم الإلكتروني، والتعليم من بعد، إذ أن استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني من خلال مواقع الويب التعليمية اليوم، قد أصبح أمراً لا غنى بالنسبة للمؤسسات التعليمية، التي تبحث عن توفير فرص تعليم تفاعلي متميز وأيضاً للوصول إلى مستوى الجودة المطلوب، عند اعتبار تحقيق المعايير العالمية للتعليم في العصر الحاضر (Trushell, J. & Byrne, K., 2013).

ومع ظهور تكنولوجيا الجيل الثاني من الويب وانتشارها، فقد زاد الإقبال العالمي على استخدام الويب في كافة دول العالم؛ نظراً لما تتمتع به تكنولوجيا وأدوات الجيل الثاني من إمكانات هائلة، جعلت إمكانية التفاعل والتواصل والتفاعل والتعاون عبر الويب أمراً على درجة عالية من السهولة، وصارت هناك استخدامات عديدة للويب، بدلاً من الاعتماد الرئيسي عليها فقط كوسيلة للبحث، والحصول على المعلومات في كافة التخصصات وفروع العلم فقط، فقد أصبحت هناك استخدامات متعددة لشبكة الويب في خدمة العديد من الأغراض والاهتمامات للأفراد والمجموعات في مجتمع المعلومات الحالي، ومن بين هذه الاستخدامات الحديثة والمتطورة للجيل الثاني من الويب الآن التصميمات والمداخل، والاستراتيجيات، والأساليب الحديثة للمواقع التعليمية الإلكترونية واستحداث أشكال جديدة للتعامل والتفاعل والنقل للمعلومات عبر مواقع وشبكات الويب، وكذلك أيضاً انتشار شبكات التواصل الاجتماعي Social Networks عبر الويب؛ مما أدى إلى إقبال الملايين من المستخدمين على تعلم وإتقان الاستخدام لهذه المواقع الخاصة بالتفاعل والتواصل الاجتماعي عبر الويب؛ لاستخدامها في عمليات الاتصال والترفيه والتفاعل الإلكتروني، كما أمكن استخدام الفيس بوك في مجالات عدة من بينها مجال التجارة والسياحة والسياسة والإعلام، وغيرها من المجالات والاهتمامات، في عصر المجتمع الرقمي والإلكتروني (Madgea et al., 2009)، (Smith, W. P., Kidder, D. L., 2010).

ويوجد الآن تدفق مستمر. ومنذ فترة. في الاستخدام المتزايد والإقبال منقطع النظر، على توظيف واستخدام التطبيقات العديدة والإمكانيات التكنولوجية الهائلة لشبكة الإنترنت، وكذلك تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web - 0.2) بصفة خاصة (Griff, E. R. & Matter, S. F., 2013)، ومن بين هذه التكنولوجيات والتطبيقات شبكة العلاقات الاجتماعية، أو ما يسمى بالفيس بوك (Face Book)، والتويت (Twitter)، والمدونات (Blogs)، والويكي (Wiki)، وجوجل بلس (+ Google)، وماي سبيس (Myspace)، وأوركوت (Flickr Orkut)، ونت لوج (NetLog)، وهاي 5 (Hi5)، وديفاننت آرت (Deviantart)، وأرتيكيان (Artician)، وجوجل + (+ Google) بالإضافة إلى شبكات أخرى أقل في الشهرة والاستخدام والتوظيف من تلك الشبكات السابقة مثل شبكة إكس بوكس، وديليشتيوس، وفريبيدستر، ولينكد إن، وبرايك كايك، وأصحاب مكتوب، وغيرها من الشبكات والمواقع والتطبيقات التي تستخدم في التفاعل الاجتماعي عبر الويب.

وقد أدى ذلك إلى تناول البحوث والدراسات المختلفة في الفترة الأخيرة وكذلك وسائل الإعلام والمهتمين بمجالات التربية والاجتماع وتكنولوجيا

المعلومات والاتصالات، لمجال التطبيقات والأدوات الحديثة للويب؛ بحثاً عن كيفية الاستفادة المثلى والكاملة من هذه التطبيقات، في المجالات المختلفة كمجال الإعلام، ومجال التعليم والتربية، ومجال الاتصالات تكنولوجيا المعلومات، وكافة المجالات التي يمكن أن يتم توظيف هذه التطبيقات التكنولوجية في تطويرها.

كما أن البعض الآخر الآن يبدي انزعاجه من الإقبال الهائل من المستخدمين على تلك الشبكات للاشتراك والتسجيل في خدمات التواصل الاجتماعي، وذلك بسبب أن التواصل عبر تلك الشبكات يكون متقارب مع التواصل الحقيقي، ويتم التفاعل الاجتماعي فيه بطرق قد تبعد عن القيم والأخلاقيات في كثير من الأحيان، نتيجة أن هؤلاء المستخدمين يكونون من دول وأماكن متباعدة، وليس لديهم ألفة ببعضهم من قبل، وكذلك لأنهم يعرفون أنهم في عالم افتراضي، كما أن إمكانيات تلك الخدمات التكنولوجية المتطورة في عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي الرقمي في بيئة المجتمع الإلكتروني الافتراضي، تبسر وتسهل إلى حد كبير عملية التواصل والتفاعل الإلكتروني للمستخدمين في المجتمع الواقعي والحقيقي، وهذا ما يؤكد عليه الكثير من العلماء في التخصصات المختلفة ومن بينها مجالات علم النفس والاجتماع والتربية (Baker, R. K. & White, K. M., 2010), (Fuchs, C.,), (2009, pp.4-30).

ويمكن للمتتبع لتوظيف الشبكات الاجتماعية ومن بينها الفيس بوك في مجالات الإعلام والاتصالات وإدارة وتنظيم عمليات الاتصال والتفاعل بين الأفراد أن يلحظ بسهولة، ويدرك الدور الفاعل والمؤثر، الذي تؤديه الشبكات والأدوات الاجتماعية الإلكترونية في الواقع المعاصر، فقد ساعدت في إحداث تطورات كبيرة في عمليات التواصل والترابط وتنمية العلاقات الاجتماعية والانفتاح المعرفي والثقافي بين الأفراد على بعض دول المنطقة العربية والعالم أيضاً، ولا زالت تلك الشبكات تستخدم بفاعلية وكفاءة في مجال الاتصال الاجتماعي إلى الآن، وقد تمتد وتستمر لعقود أخرى (Yuen, S.C.Y. & Sung,), (Lin et al., 2009), (Yuen, P., 2008, pp. 1408-1412), (W., 2010, pp. 1230-1235) ولا يمكن وصف الدور الذي تؤديه تلك الشبكات في عمليات الاتصالات الإلكترونية والاجتماعي بأنه إيجابي دائماً، إذ أنه يعتريه سلبيات ومخاطر كثيرة أيضاً، من بينها إثارة الفتن، والاضطرابات والشائعات، ونشر المعلومات الخاطئة، على المستويات والأصعدة المختلفة.

وكنتيجة حتمية للشورات التكنولوجية والمعرفية والمعلوماتية المستمرة والحادثة الآن في كافة مجالات الحياة المعاصرة، فقد جذب انتباه واهتمام القائمين على التعليم إلى البحث حول كيفية التوظيف، والاستثمار الأمثل لتكنولوجيا الشبكات الاجتماعية، والتي من بينها الفيس بوك في التطبيقات التعليمية التفاعلية، وفي تنشيط العمليات والممارسات التعليمية، وتوظيف الفيس بوك في المجالات التعليمية الرئيسة والفرعية؛ بما يحقق أعلى فائدة ومردود للعملية التعليمية ويضفي عليها السرعة والدقة والثناء والتعاون والتفاعل، وينشط العمليات الخاصة بالتعلم الفردي والجماعي، ويثري البيئة

التعليمية بالعديد من الأواصر الاجتماعية بين المتعلمين، والمتخصصين في المجال سواء داخل الوطن أو خارجه، ويؤدي ذلك كله في النهاية إلى الوصول بالعملية التعليمية إلى المستويات المعيارية العالمية للجودة والإتقان والمتعة، مما يجعل التعلم عملية تفاعلية اجتماعية مشوقة ومثيرة وجذابة (Redecker et al., 2010, pp.7-11)، (Leitch, S. & Warren, M. J., 2011, pp.315-326).

وما زالت البحوث والمؤتمرات تتدفق حول تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية خاصة في عصر الجيل الثاني من الويب، والجيل الثاني من التعليم الإلكتروني، ومع بداية ملامح ظهور الجيلين الثالث والرابع وما سوف يليهما من أجيال الويب، وهو ما يستلزم بالطبع محاولات التنبؤ والتوقع والاستشراف لطبيعة وأدوات الأجيال التالية من التعليم والتعلم الإلكتروني، وفي ظل ذلك كله، ومع ظهور كل جيل من أجيال الويب، يتناول القارئ على علم النفس التعليمي، والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم وفنيات التصميم التعليمي والمناهج وطرق التدريس، والتربويين بصفة عامة، الحديث والبحث والتفكير والاستكشاف للمتغيرات، والمبادئ التعليمية والتربوية، والتي يمكن عند مراعاتها وتوظيفها جيداً في بيئة الجيل الثاني من الويب، يمكن أن تؤدي إلى زيادة الاستفادة من المواقع الإلكترونية التعليمية عبر الويب.

وقد كان الاهتمام منصباً أساساً منذ فترة قريبة على التطوير لمواقع الويب وبيئات التعليم الإلكتروني ومواقع عبر الويب، وذلك بمعزل عن أي تكنولوجيات أخرى مساندة عبر الويب عند اعتبار عمليتي التعليم والتعلم؛ وذلك نظراً لأن معظم التكنولوجيات الساندة عبر الويب آنذاك ولفترة قريبة كانت تتشابه تماماً مع إمكانيات وخصائص مواقع الويب، مثل البحث عن المعلومات والوصول إليها، والتعلم من خلال المحتوى الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، والإجابة عن الاختبارات الإلكترونية، وتبادل رسائل البريد الإلكتروني مع الآخرين، ومشاهدة المعلم أثناء الشرح عبر الويب، وغير ذلك.

بينما الآن ومع ظهور واستخدام مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب، والتي استطاعت أن تحشد ملايين الأفراد من كافة دول العالم؛ مما أدى إلى زيادة وتضاعف أعداد مستخدمي الويب عالمياً، بسبب هذه الشبكات التي استطاعت إحداث التواصل الاجتماعي بين ملايين الأفراد حول العالم، والتي يمكن توظيفها حديثاً في التعليم بمصاحبة المواقع الإلكترونية عبر الويب؛ وقد انعكس ذلك على تعميق وإظهار بنية ومكونات المجتمع الإلكتروني المعاصر وصار أمراً معترفاً به ويمكن التدليل عليه بسهولة، فلقد أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي مقاربة وقد تتفوق في التأثير على شبكات الإذاعة والتلفزيون، كونها تساعد في إحداث اتصال سريع وآني بين الأفراد في الدول والبقاع المختلفة، كما تعتبر تلك التكنولوجيا وسيلة ومتمبراً وقناة اتصال، لكل شخص يريد أن يكون مبلغاً، أو ناقلاً للمعلومات، أو متحدثاً للآخرين، وليس بمقدور هذا الشخص أو هؤلاء الأفراد بالتأكيد أن يتحدثوا متى يريدون، عبر الإذاعات، ومحطات التلفزيون المحلية والعالمية؛ لاعتبارات تنظيمية وإدارية وقانونية عديدة.

وفي ضوء الأسس الخاصة بمجال علم النفس التعليمي، وفي ضوء ما تناولته الأدبيات، وأسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات المتخصصة في المجال عامة ومجال التعلم والذاكرة، وبحوث الذاكرة على وجه الخصوص، يمكن القول أن التفاعل والترفيه والتنوع بين الأشخاص والتعاون بينهم أيضاً، من خلال تكنولوجيا الفيس بوك، سوف يؤدي إلى سهولة اكتساب المتعلم للمعلومات ومعالجتها وتخزينها والاحتفاظ بها في ذاكرته لفترة طويلة، وهو ما يتفق مع الأهداف والغايات المنشودة للعملية التعليمية، إضافة إلى القدرة الفائقة على إيجاد وإحداث علاقات اجتماعية إلكترونية بين الأفراد عبر الفيس بوك (Liu, Y. & McCombs, S., (Borup et al., 2010, pp. 337-344) (2011, pp. 1556-1560).

ونظرا للخصائص والأدوار والوظائف والإمكانات التي تتمتع بها تكنولوجيا الفيس بوك، فإنه يلزم على التربويين البحث عن كيفية الاستفادة والتوظيف لهذه التكنولوجيا الفرعية الوليدة والحديثة، في تطوير وتفعيل العملية التعليمية في كافة مراحلها، وعلى اختلاف المستويات وال تخصصات وتنوع المقررات، والأهداف، خاصة في ضوء الأدبيات والدراسات التي أشارت إلى النتائج الإيجابية الفعالة التي يمكن أن تتحقق عند استخدام الفيس بوك في التعليم (Kirschner, P. (A., & Karpinski, A. C., 2010), (Green, T. & Bailey, B., 2010).

ومسيرة للاتجاهات الحديثة في سبيل تطوير الخدمات الإلكترونية، والإمكانات والخصائص لبيئات ومواقع التعليم الإلكتروني، وسعياً وراء المزيد من الفاعلية للتعلم الإلكتروني، فقد اتجهت أنظار بعض المتخصصين والباحثين في المجال، إلى إجراء عدد من البحوث التي تهدف إلى تطوير وإثراء وتدعيم المواقع الإلكترونية، من خلال إحداث مزاجية واقتراح وتوظيف لتكنولوجيا الفيس بوك، بجوار مواقع التعليم الإلكتروني أثناء التعلم، ويتوقع المتخصصين أن ذلك قد يؤدي إلى تزويد البيئات والمواقع التعليمية الإلكترونية بالعديد من الفوائد والمميزات، وذلك من خلال تنشيط التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، والتعلم الاجتماعي، وتنشيط الدافعية التعليمية أيضاً لدى المتعلمين، وإحداث نوع من التنافس بين المتعلمين، بالإضافة إلى التنوع في نمط وطبيعة وأسلوب طريق المحتوى في بيئة التعليم الإلكتروني، إذ يتلقى المتعلم المحتوى الرئيس للتعلم من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني، كما يتلقى نوعاً آخر من المحتوى الإلكتروني، من خلال تبادل المعلومات والمناقشات والإسهامات للطلاب، من خلال الفيس بوك حول محتوى الموقع التعليمي الإلكتروني؛ مما ينعكس على تطوير المعلومات والمفاهيم والمعارف والخبرات للمتعلمين (Williams, V. & Williams, B., (Abbitt, J. & Ophus, J., 2008, p. 540), (2007, pp. 1913-1915).

ونظراً لأن الفيس بوك يرتبط بعدد من المبادئ الخاصة بالتعامل والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وتحمل التبعات الإلكترونية والأخلاقية المرتبطة بذلك وأيضاً اعتبار وقت الطالب واستثماره والإفادة منه على الوجه الأمثل، فإنه من المناسب أن تكون أعمار المستخدمين للفيس بوك في مرحلة النضج العقلي وإدراك المسؤولية وتحملها؛ حتى يمكن أن يسهم الفيس بوك في تعلم هؤلاء الأفراد وبالتالي فإن المؤشرات والتوقعات التربوية والأكاديمية تفيد بأن الطلاب في

مرحلة التعلم الجامعي قد يكونوا أكثر استفادة من غيرهم من المتعلمين في المراحل التعليمية قبل الجامعية، وتتوقع البحوث والدراسات أن الفيس بوك عند استخدامه في التعليم، سوف يؤدي إلى تحقيق منافع وفوائد مشتركة لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء، في مرحلة التعليم الجامعي، ومراحل التعليم قبل الجامعي أيضا (Colazzo et al., 2008, pp. 670-677)، (Sim et al., 2011, pp. 354-359)، (Hew, K. F., 2011).

ولاشك أن المنظومة التكنولوجية الحديثة، والمجتمع الإلكتروني له أدوات ووسائل للتواصل بين الأفراد في المجتمع، والبيئة الرقمية، والتي من بينها الرسائل الإلكترونية التي قد تشتمل على النصوص، والصور، والروابط للقطات الفيديو، أو للمواقع الإلكترونية المرتبطة بالمحتوى التعليمي الإلكتروني.

وقد كان . وما زال ، التواصل من خلال الرسائل النصية بين الأفراد عبر البريد الإلكتروني منتشرا لفترة قريبة، وقد تبوء المرتبة الأولى لأدوات التواصل الإلكترونية على شبكة الإنترنت، وذلك قبل ابتكار الفيس بوك وشبكات وأدوات التواصل الاجتماعي الأخرى، ولا زالت التطويرات والتصميمات والخدمات التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة تسهم في بقاء البريد الإلكتروني كأداة للتواصل وتبادل الرسائل المختلفة على الإنترنت، هذا وقد أشارت البحوث والدراسات إلى الدور الفعال للبريد الإلكتروني في الأغراض التعليمية والتدريبية والتربوية على وجه التحديد، ولكن الفيس بوك قد جذب الأنظار نحوه بشدة؛ لعدة اعتبارات تكنولوجية وفنية خاصة بالتفاعلية الاجتماعية، والمساعدة على تنظيم وإقامة مجتمعات إلكترونية وافترضية.

كما توجد وسائل وطرق خاصة بالتواصل الفوري والسريع بالرسائل بين المستخدمين أيضا في ظل جيل آخر من الوسائل التكنولوجية والإلكترونية، وهي الوسائل التكنولوجية النقال، من خلال الرسائل عبر الهاتف النقال، وقد تناولت ذلك دراسة كل من (Madiba, M., 2004, pp. 1370-1374)، (Ding,), (Hsu, J.L. & Tsai,), (N. & Wang, X., 2011, pp. 1159-1166)، (J.M., 2011)، وذلك على نحو يمكن معه وصف وتسمية تلك الرسائل بأنها الرسائل الإلكترونية النقال E – Mobile Massage ، والتي أفادت بعض الدراسات والأدبيات بأهميتها في التواصل بين الأفراد، على نحو فعال ومشوق في التعليم من خلال الوسائل الإلكترونية والرقمية الحديثة، ويرجع ذلك إلى السرعة والدقة في الاستخدام والتفاعل متعدد الاتجاهات مع الرسائل الإلكترونية التي يستقبلها الأفراد، لا سيما إذا كنت هذه الرسائل تشتمل على النصوص والصور والفيديو، وغيرها من عناصر الوسائط المتعددة، نظرا لأن الرسائل النصية القصيرة (SMS) تفتقد إلى الكثير من عناصر الإثارة وجذب الانتباه للمستخدمين والمستقبلين لها (Izmirli, S. & Kurt, A.A., 2011, pp. 1959-1962)، (Adams, C., 2011).

ويشهد العالم الآن اهتمام بالغ في مجال إعداد طلاب الجامعة في ضوء متطلبات العصر، ومعطياته وتحدياته المتزايدة، وكذلك متطلبات سوق العمل وضرورة مسايرة المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم والتمكن من توظيفها على نحو دقيق وفعال، وما زالت تلك المتطلبات والتحديات جميعا

تلازم إعداد طلاب الجامعة بصفة عامة، وطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم في كليات التربية على وجه الخصوص، إذ أنها تعد محور اهتمام محلي وعالمي، في إطار الحرص على إعداد هذه الخريج وفقا للمعايير العالمية في الجانب التربوي والتكنولوجي؛ نظرا لأن هذا المجال يعد من أكثر المجالات ارتباطا والتصاقا بالثورة التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة، والتي يمكن توظيف ودمج منتجاتها وتطبيقاتها في الفصول والقاعات الدراسية، ومواقف التعليم والتعلم فيما بعد.

ويعتبر من بين الضوابط والمبادئ والتوجهات المحلية والعالمية، الخاصة بإعداد خريجي تخصص تكنولوجيا التعليم، هي تزويدهم بالمعلومات والمهارات الحديثة اللازمة للتعامل مع كافة عناصر ومكونات المجال متمثلة في الأجهزة والبرامج والتطبيقات والمبادئ والأمور الفنية والتكنولوجية المرتبطة، ويركز البحث الحالي على إكساب الطلاب في تخصص تكنولوجيا التعليم والمعلومات للمهارات المرتبطة بالأجيال والموديلات والنماذج الحديثة من الأجهزة التكنولوجية النقالة Mobile Instructional Media، التي أنتجت خصيصا لتوظيفها في الأغراض التعليمية والتدريبية والتربوية، ويمكن الاستفادة منها في أمور وجوانب ومجالات، تعليمية وتربوية وتدريبية أخرى.

هذا ويعتبر طلاب وخريجي تخصص تكنولوجيا التعليم من بين أكثر الطلاب والأفراد أثناء دراستهم في الجامعة - وكذلك بعد إلحاقهم بالمهن والأعمال الأكاديمية ذات الصلة بمجال التخصص لاحقا - من حيث استخدام الإنترنت والوسائل والأدوات التكنولوجية والإلكترونية والمعلوماتية والرقمية الحديثة، ولاشك أنهم لا ينفردون وحدهم باستخدام تلك المصادر والروافد التكنولوجية، بل يشاركونهم في ذلك الملايين من مختلف التخصصات والدول والأقطار في العالم، في مجتمع إلكتروني ومعلوماتي متسع، تتفاوت فيه القيم وتختلف فيه الأخلاقيات تبعا لكل فرد من أفراد هذه المجتمع الافتراضي الإلكتروني؛ مما يحتم ضرورة توعية وتزويد وإكساب خريجي تخصص تكنولوجيا التعليم خاصة، ومستخدمي الإنترنت والوسائل الإلكترونية بصفة عامة بالقيم والأخلاقيات الخاصة بالتعامل مع تلك المصادر الإلكترونية والرقمية والمعلوماتية الحديثة، والتي من بينها وأهمها الآن شبكات التواصل الاجتماعي، والتي يمثلها الفيس بوك في البحث الحالي.

وفي ظل الثورة المعلوماتية والمعرفية والتكنولوجية الحالية، تتعالى الأصوات والاهتمامات التي تنادي بضرورة التأكيد على مراعاة واعتبار وتنمية القيم بين الأفراد والمجموعات الصغيرة، والمجتمعات الكبيرة، في البيئة الرقمية والإلكترونية، وذلك مثل مجتمع وسائل وشبكات وأدوات التواصل الاجتماعي كمجتمع الفيس بوك، أو التويتر أو غير ذلك؛ حيث يمكن لأي فرد من المشتركين في تلك الشبكات أن يلاحظ ويرصد العديد من الممارسات والمخالفات والتعديات الأخلاقية المرتبطة بالتعامل بين الأفراد والمجموعات وبعضهم، من خلال المحاورات والمطارحات وإبداء الآراء في بيئات تلك الشبكات الاجتماعية على وجه الخصوص، ومواقع الإنترنت بصفة عامة؛ مما يهدد القيم والأخلاقيات لدى أفراد تلك البيئات والمجتمعات الإلكترونية، الذين يشكلون جزءا كبيرا من المجتمعات الحقيقية، كما يعنى ذلك أيضا أن المتعلم ينمي جزء في رصيده

وبنائه المعرفي، وفي المقابل - أحياناً - يهدم ويفقد جزءاً من رصيده وبنائه القيمي والأخلاقي (Taherdoost et al., 2011, pp.817-818)، (Kavuk et al., 2011, p. 1044).

ومن بين المحتويات التعليمية التي يمكن تقديمها من خلال الفيس بوك للمتعلمين في مرحلة التعليم الجامعي، المحتويات المرتبطة بالمعلومات المعرفية كالمفاهيم والمبادئ والخبرات وغيرها، وكذلك المحتوى المهاري المرتبط بالمهارات العملية الخاصة بالأداء العملي لمهارات معينة، مثل مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة الحديثة، باعتبارها من بين المقررات التي يدرسها طلاب تخصص تكنولوجيا التعليم في أثناء إعدادهم بالجامعة، كما يمكن كذلك أن يؤثر الفيس بوك في تقديم المحتوى، الذي يستهدف تنمية الميول والاتجاهات والجوانب الوجدانية الأخرى مثل القيم والأخلاقيات المرتبطة بالاستخدام والتوظيف للمواقع التعليمية والبحثية والترفيهية الإلكترونية، وكذلك شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك والتويتر، وغيرها.

• الإحساس بمشكلة البحث :

ينبع إحساس الباحث بمشكلة البحث الحالي، من خلال عدة مؤشرات ودلالات ترتبط بكيفية تفعيل وتعظيم أوجه إفادة الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي من المواقع التعليمية الإلكترونية، وكذلك التكنولوجيات المعلوماتية الحديثة التي انتشرت في الفترة الأخيرة، والتي من بينها شبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، مثل الفيس بوك وكيفية توظيفها في العملية التعليمية بفاعلية نظراً لأن المستخدمين لتلك الشبكات الاجتماعية في مصر والدول العربية يستغرقون الملايين من الدقائق والساعات في الجلوس والتفاعل مع الفيس بوك يومياً، وبالنظر إلى العائد والمردود الإيجابي على الفرد والمجتمع والدولة من ذلك نجد أنه لا يكاد يذكر، إذ أن عدم وجود الضوابط الخاصة بتنظيم استخدام الفيس بوك يؤدي إلى سوء استخدامه بشكل كبير.

حيث إنه من المفترض أن يستخدم الفيس بوك في الإفادة للفرد والمجتمع لكنه وفي ظل غياب معايير الاستخدام الجيدة والمرغوبة قد يتسبب في نشر الفوضى، وبث الشائعات، والانحلال الأخلاقي والاجتماعي، وبث المعلومات المغلوطة؛ مما يؤدي إلى إضاعة وقت المستخدمين بلا فائدة، ويسهم ذلك في انهيار منظومة القيم الأخلاقية للفرد أو للأفراد في ذلك المجتمع الإلكتروني ويؤثر ذلك بالضرورة على المجتمع الحقيقي، ويؤدي إلى إحداث معارك إلكترونية، وأمور كثيرة لا فائدة منها إلا استنزاف الوقت والمال فيما لا يفيد إضافة إلى حدوث تدني في مستوى القيم الأخلاقية، وحدث انحراف عن القيم الدينية للأفراد في ذلك المجتمع الإلكتروني، مجتمع الفيس بوك والإنترنت.

ويمكن بلورة بعض الأبعاد المرتبطة بمشكلة البحث الحالي، من خلال عدة تحديات تربوية وتكنولوجية، والتي من بينها ما يلي:

« الحاجة إلى استحداث تطويرات في تصميم وتقديم مواقع التعلم الإلكتروني عبر الويب، من خلال الدمج والمزاوجة والمساعدة لهذه المواقع التعليمية ببعض الأدوات والتطبيقات الحديثة للجيل الثاني من الويب، والتي من بينها شبكات التواصل الاجتماعي وعلى رأسها الفيس بوك.

« ما تقوم ببثه وسائل الإعلام المختلفة حول الفيس بوك على وجه الخصوص وتوظيفه في خدمة الأفراد والمجتمعات، والتي تشير إلى أن الملايين من الأفراد على مستوى العالم يقضي كل منهم العديد من الساعات يوميا من أجل الاستخدام والتواصل مع الآخرين عبر الفيس بوك، في أغراض عديدة ليس من بينها التعليم، أو المجالات والأمور المفيدة للفرد والمجتمع.

« ضرورة الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب، ممثلة في الفيس بوك، في تدعيم وتأسيس عمليات، وأنشطة التعلم التعاوني، والتعلم الاجتماعي عبر الويب.

« فرض ثقافة التعليم والتعلم والتربية بصفة عامة، والقيم والأخلاقيات التربوية، على عمليات الحوار والمناقشة، والتفاعل الاجتماعي عبر الفيس بوك.

« ضرورة البحث عن الأساليب والمداخل الجديدة؛ التي تجعل المتعلم مشاركا نشطا في التعلم الإلكتروني، من خلال التعلم عبر المواقع الإلكترونية، المدعمة بشبكات التواصل الاجتماعي ممثلة في الفيس بوك.

« تنمية ثقافة الأخلاقيات الإلكترونية E-Ethics، والأخلاقيات النقالة Mobile Ethics، والأخلاقيات الرقمية والمعلوماتية، Informatics and Digitalized Ethics، وغيرها من القيم والأخلاقيات، في المجتمعات والكيانات الرقمية الحديثة.

وقد أشارت بعض الأدبيات والدراسات المرتبطة بالفيس بوك، بضرورة توظيف هذه التكنولوجيا التفاعلية الحديثة، التي أثبتت جدارة وقدرة فائقة، في مجال الاتصال الاجتماعي والترفيه، وغيره من المجالات، أشارت الدراسات بضرورة توظيفها في مجال التعليم والتدريب؛ لتحقيق الأهداف التعليمية للمؤسسات التربوية، والأكاديمية والتدريبية، وتطوير الأداء التعليمي والتدريبي والتربوي للمعلم والمتعلم على حد سواء، وذلك لأن الفيس بوك قد يؤدي - عند استخدامه في تدعيم وتطوير بيئات ومواقع التعليم الإلكتروني - إلى التغلب على عدة معوقات، من أهمها ما يلي:

« قلة فرص التفاعل بين الطلاب وبعضهم داخل الفصول الدراسية.

« عدم مناسبة بيئة الفصل الدراسي، بنظامها الحالي في السماح بتبادل الخبرات بين الطلاب.

« عدم إمكانية تنشيط التعلم الفردي، والتعاوني، من خلال الأنماط، والأنظمة الدراسية التقليدية.

« عدم التوظيف الأمثل للإمكانات والتكنولوجيات المتطورة، في تطوير البيئات التعليمية.

« محاولة تخفيف الأعباء الملقاة على كاهل المؤسسات التعليمية، من خلال الاستخدام للإمكانات التكنولوجية المتاحة، في تطوير مهارات وقدرات المتعلمين، دون إلقاء أية أعباء إضافية على الدول والحكومات.

« المساعدة في جعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وجاذبية وإثارة (Baek et al., 2011, (Mentor, D. & Murdoch, D., 2011, (Nadkarni, A., (Hofmann, S. G., 2012).

وعلى سياق متصل فإن الرسائل الإلكترونية (E-Massage) تفيد هي الأخرى في إمداد وتزويد الدارسين بالمعلومات المستفيضة من خلال وسائط رقمية متنوعة، كتقديمها من خلال البريد الإلكتروني، والمعلومات القصيرة والضرورية عبر الهاتف النقال، إذ تساعد تلك الرسائل على التفاعل، وتبادل المعلومات بين المتعلمين، في بيئة إلكترونية تتصف بالتفاعلية والسرعة الهائلة (Barnes, J. & Herring, D., 2011)، (Gordon, C. & Luke, M., 2012).

ولذلك فإنه ينبغي الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وشبكة الإنترنت والتطبيقات الحديثة المرتبطة بها، في إضفاء وإثراء بيئة التعليم والتعلم بالعوامل والمثيرات، التي تساعد على إحداث التفاعلية بأنماطها ومستوياتها المختلفة، من خلال توظيف المثيرات والمواد التعليمية الرقمية المتنوعة؛ بما يعزز عملية التعلم، ويساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، وهذا ما يتفق مع المبادئ والأسس التربوية.

ونظراً لأن الدول المتقدمة تتسابق فيما بينها، وتعلن على فترات متقاربة عن ابتكار وظهور أعداد وأجيال وموديلات جديدة من المستحدثات، والأجهزة والوسائل، في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتي من أهمها الوسائل والأجهزة التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالاستخدام في قاعات الدراسة والبيئات التعليمية، مثل الأجهزة والوسائل التعليمية الخاصة بعرض الشفافيات، وعرض الشرائح الشفافة، وعرض بيانات الكمبيوتر على شاشة عرض جماعي، وغيرها من الأجهزة الدقيقة والرقمية والنقالة، ذات الإمكانيات الهائلة، فهناك العديد من الموديلات والماركات التي تصدر عن الشركات الخاصة بالوسائل والأجهزة التعليمية التكنولوجية على نحو مستمر، ويتطلب التشغيل والاستخدام لتلك الأجهزة بالضرورة توافر عدد من المهارات لدى المستخدمين لها، والمستخدمين منها في البيئات، والمؤسسات التعليمية، والتربوية والتدريبية.

ويمكن للمتتبع لمجال الأجهزة التعليمية، أن يلاحظ خلال العقد الماضي والحالي، أن شركات إنتاج الأجهزة التعليمية على مستوى العالم، قد بدأت في إنتاج أجهزة ووسائل تعليمية نقالة ومتطورة (Mobile Media)، وذلك حتى يمكن التنقل بها بسهولة بين القاعات والأماكن والفصول الدراسية، لما لها من مميزات متعددة، ولاشك أن هذه الأجهزة على الرغم من سهولة استخدامها، إلا أنها تتطلب مهارات على مستوى محدد في التشغيل والاستخدام، وهذه المهارات ينبغي بالضرورة إكسابها للمعلمين بصفة عامة، وأخصائي تكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص، قبل تخرجهم في كليات التربية.

كما أن ندرة وقلة فرص التفاعل بين الطلاب، في أنظمة وبيئات التعليم التقليدية أمر معلوم، ومحل بحث واهتمام من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، إذ يصعب في ظل التنظيمات الخاصة بهذا النوع من التعليم إثراء عمليات التفاعل الاجتماعي، داخل الفصول والقاعات التعليمية الدراسية؛ نظراً لأن المعلم هو المتحدث والمصدر الأساسي للمعلومات للطلاب في معظم الوقت بينما يكون الوقت المخصص للتفاعل بين الطلاب وبعضهم ضئيل للغاية ولذلك فإن بيئات تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحالية، تبحث في كيفية تنمية وزيادة هذه الفرص من التفاعل؛ لحدوث ما يسمى بالتعلم الاجتماعي

التفاعلي في البيئات الإلكترونية والرقمية، وهذا ما يمكن أن تساعد تكنولوجيا شبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب والتي من بينها الفيس بوك في إحداثه لأنها شبكات تعتمد في المقام الأول على تنشيط التفاعل الاجتماعي في كافة مناشط وجوانب الحياة، ولذلك فإنه من المناسب توظيف تلك الشبكات في التعليم.

وتأسيساً على ما سبق، فإن البحث الحالي يسعى لبحث مدى إمكانية توظيف كل من تكنولوجيا الفيس بوك، وأنماط الرسائل الإلكترونية (من خلال البريد الإلكتروني، والهاتف النقال) المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة، وتنمية القيم الأخلاقية الإلكترونية، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.

• مشكلة البحث :

تصاغ مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية توظيف كل من تكنولوجيا الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب وأنماط الرسائل الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة، والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

« ما واقع توظيف كل من تكنولوجيا الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب، والرسائل الإلكترونية في تعليم وتعلم الطلاب في تخصص تكنولوجيا التعليم بكميات التربية؟
« ما فاعلية نمط توظيف تكنولوجيا الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب (توظيف الفيس بوك – بدون توظيف الفيس بوك) على:

- ✓ التحصيل المعرفي لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- ✓ تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- ✓ تنمية القيم والأخلاقيات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- « ما فاعلية توظيف نمط الرسائل الإلكترونية (من خلال البريد الإلكتروني – من خلال الهاتف النقال) في:
- ✓ التحصيل المعرفي لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- ✓ تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- ✓ تنمية القيم والأخلاقيات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.
- « ما اثر التفاعل بين كل من نمط توظيف تكنولوجيا الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب، ونمط الرسائل الإلكترونية، في:
- ✓ التحصيل المعرفي لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم بكميات التربية.

- ✓ تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.
- ✓ تنمية القيم والأخلاقيات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى:

- « محاولة الاستفادة والتوظيف لشبكات وأدوات التواصل الاجتماعي عبر الويب، في تدعيم العمليات والممارسات التعليمية الفردية والتعاونية للتعلم عبر الويب.
- « تفعيل، وتعميم التأثير، والإفادة لمواقع التعليم الإلكتروني على الإنترنت، من خلال استصحاب، وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي، وأنماط تقديم الرسائل الإلكترونية، في تحقيق الأهداف والمهام التعليمية المتنوعة.
- « المقارنة بين أثر التوظيف لكل من الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني والهاتف النقال، المصاحبة لموقع تعليمي إلكتروني عبر الويب، في تقديم وحدة تعليمية مقترحة تتناول الأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة، لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.
- « بحث كيفية تنمية القيم والأخلاقيات الإلكترونية، المرتبطة بالمجتمع الإلكتروني والرقمي والمتمثلة في المواقع التعليمية، والفيس بوك، والرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني عبر الويب، والرسائل عبر الهاتف النقال؛ نظرا لأهمية القيم والأخلاقيات في بناء الأفراد والمجتمعات.
- « المسيرة للتوجهات العالمية والمحلية، الخاصة بمجالات البحوث في تخصص تكنولوجيا التعليم، والتي توصي بضرورة بحث توظيف التكنولوجيات الحديثة في التعليم والتعلم.

• أهمية البحث :

تبينت أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

- « تدعيم بيئات التعليم والتعلم الإلكترونية بالمبتكرات والتكنولوجيات الحديثة ذات الصلة بشبكة الإنترنت والتي من بينها الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية عبر الويب، والهاتف النقال؛ لتدعيم وتعزيز عمليات التعليم والتعلم الفردي والتعاوني، والاجتماعي.
- « الكشف عن فاعلية تقديم وحدة تعليمية مقترحة تشتمل على الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة الحديثة، عند تقديمها من خلال موقع تعليمي إلكتروني عبر الإنترنت، مصحوبا بنمطين مختلفين لتوظيف كل من الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية، أثناء التعلم من خلال الوحدة المقترحة على الموقع التعليمي الإلكتروني.
- « بحث سبل وطرق تنمية القيم الأخلاقية الإلكترونية، لدى أفراد ومجموعات المجتمعات الرقمية والإلكترونية ممثلة في أفراد عينة البحث الحالي، باعتبار أن الاهتمام بالقيم أمر لا ينبغي إغفاله في البيئات التعليمية الإلكترونية وينبغي التركيز على تنميته، مثل الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارية؛ وذلك نظرا لأن القيم تعد من أهم النواتج التعليمية، التي ينبغي الاهتمام بإكسابها، وتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، كما أنها تؤثر في حياة وتقديم الأفراد والمجتمعات، وخاصة في ظل التطورات التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة والمعاصرة.

• فروض البحث :

- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي.
- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي.
- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي.
- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي.
- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي.
- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك) ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي.

• مصطلحات البحث:

• **الفيس بوك (شبكة التواصل الاجتماعي):** (Face Book) تعرف موسوعة ويكيبيديا الفيس بوك (Face Book) بأنه (عبارة عن موقع على الشبكة العالمية للمعلومات وهي الإنترنت يستخدم للتواصل الاجتماعي ويمكن الدخول إليه مجاناً وتديره شركة "فيس بوك" محدودة المسؤولية كملكية خاصة لها؛ فالمستخدمون بإمكانهم الانضمام إلى الشبكات التي تنظمها المدينة أو جهة العمل أو المدرسة أو الإقليم، وذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم، كما يمكن للمستخدمين إضافة أصدقاء متنوعين إلى قائمة أصدقائهم وإرسال الرسائل إليهم، وأيضاً تحديث ملفاتهم الشخصية وتعريف الأصدقاء بأنفسهم، ويشير اسم الموقع إلى دليل الصور، الذي تقدمه الكليات والمدارس التمهيدية في الولايات المتحدة الأمريكية K إلى أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات الجدد، والذي يتضمن وصفا لأعضاء وهيكل العمل بالجامعة للتعرف عليهم). (ويكيبيديا، ٢٠١٢). بينما يعرف (Simply Measured, 2011) الفيس بوك بأنه (موقع أو صفحة على شبكة الإنترنت تجذب إليها عددا كبيرا من المستخدمين، في مختلف الدول والأعمار للمشاركة والتفاعل والمناقشة، وتبادل الآراء حول فكرة أو موضوع معين، ويمكن أن يكون لكل شخص صفحة خاصة به على الفيس بوك، ويمكن أن يكون هناك صفحة لمجموعة كبيرة من الأفراد الذين يشتركون في ثقافة أو مهنة معينة، كما يشارك بإبداء الآراء حول أي موضوع أو فكرة أو قضية أو اتجاه ثقافي محدد عدد كبير من الأشخاص، موزعين في دول وأماكن مختلفة على مستوى العالم).

• **الرسائل الإلكترونية: (E- Messages)**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها (ذلك المحتوى الإلكتروني المعد في صورة رسائل رقمية، قد تشتمل على النصوص أو الصور، أو الفيديو، أو تطبيقات الوسائط المتعددة، أو أي من أنماط المثيرات والوسائط الرقمية الأخرى، والتي يمكن نقلها وتبادلها بين الأشخاص عبر وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة مثل الرسائل الإلكترونية التي يتم تبادلها بين الأشخاص عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف النقال، وغيره من الوسائل التكنولوجية والمعلوماتية والرقمية الحديثة).

• الأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة:

Modern Mobile Educational Technological Equipment

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها (أجهزة العروض الضوئية والرقمية والإلكترونية الحديثة، التي تستخدم في الأغراض التعليمية المختلفة، والتي تعتمد في موديلاتها وتطبيقاتها الحديثة على تطوير الأفكار والاستخدامات لتلك الأجهزة في صورتها الأولية، مثل أجهزة عرض الشفافيات، والشرائح، والسينما وغيرها، كما أن تلك الأجهزة تعمل الآن، وفقا للتكنولوجيا الرقمية والإلكترونية من حيث تشغيلها ونمط العرض والتحكم فيها؛ مما يساعد على ربطها وتوصيلها بعدد آخر من الأجهزة التكنولوجية الحديثة، كما أن تلك الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة أيضا تتميز في موديلاتها الحديثة بسهولة الاستخدام، وإمكانية حملها التنقل بها من مكان لآخر؛ نظرا لحدوث تطورات هائلة في حجم ووزن وكفاءة تلك الأجهزة).

• القيم الأخلاقية الإلكترونية: E- Ethical Values

يعرفها الباحث إجرائيا في البحث الحالي بأنها (القيم الأخلاقية المستمدة من الشريعة الإسلامية ومصادرها، ومن قيم وأعراف وتقاليد المجتمعات العربية والإسلامية، بالإضافة إلى القيم العالمية والإنسانية، الخاصة بالتواصل والترابط والعلاقات الاجتماعية، مع مراعاة واعتبار تطبيق تلك القيم أثناء التفاعل والتواصل الاجتماعي عبر وسائل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المختلفة مثل مواقع الإنترنت المتنوعة، وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت كالفيس بوك، وطرق التفاعل عبر الوسائل الإلكترونية الحديثة مثل الهاتف النقال، والأجهزة التكنولوجية والمعلوماتية ذات العلاقة).

• قيم المجتمع الإلكتروني: Values of E - Society

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها (تلك القيم والأعراف والتقاليد والسلوكيات الأخلاقية الإيجابية، والتي يجب أن تُفرض، وتسود، وتنتشر في البيئات والمجتمعات الإلكترونية والافتراضية، التي يتفاعل ويتواصل فيها الأفراد من مختلف الأعمار والأماكن من الجنسين مع بعضهم البعض، وذلك من خلال النصوص، والصور، والأصوات، والفيديو غيرها، ويجب أن تستمد قيم المجتمع الإلكتروني . عند اعتبار استخدام تكنولوجيات ووسائل الاتصالات والمعلومات الحديثة . في الدول العربية والإسلامية، من مبادئ ومصادر الشريعة الإسلامية وكذلك من ثقافة المجتمع وأعرافه وتقاليده؛ بحيث يتم تطبيق تلك القيم الأخلاقية الإيجابية المرغوبة، في البيئات والمجتمعات الإلكترونية، كما تطبق بحذافيرها تماما في المجتمعات الإنسانية الحقيقية).

• ثانيا: الإطار النظري للبحث:

يشتمل الإطار النظري للبحث الحالي على أربعة محاور، وهي كما يلي:

• المحور الأول: شبكة التواصل والتفاعل الاجتماعي (الفيس بوك) وتوظيفها في أغراض الاتصال والتواصل الاجتماعي، والأغراض التعليمية:

يصاحب ظهور الأجيال الحديثة من بيئات الويب وتطبيقاتها، حدوث تطور في الاستخدامات المصاحبة لها، وازدهار وتحديث ونمو حتمي في الإمكانيات والخصائص والأدوات الخاصة بكل جيل من أجيال الويب الحديثة، ومن أهم مميزات وأدوات الجيل الثاني من الويب، وما قد يليه، ظهور وانتشار شبكات

التواصل الاجتماعي عبر الويب، والتي أمست الآن من أهم المثيرات والمحفزات لجذب ملايين المستخدمين حول العالم؛ لقضاء ساعات طويلة يوميا في الحوار والمناقشة، من خلال شبكات وأدوات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت.

وقد بدأت البحوث وما زالت تتوالى على مستويات واهتمامات ومحافل مختلفة، تتناول بحث فاعلية، وسبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب، في تطوير فرص وعلميات ومواقف التعلم الفردي والتعاوني، وإضفاء بعد النشاط والتفاعلية على عملية التعلم، من خلال الفيس بوك، والتويتر، وشبكات وأدوات ووسائل التواصل الاجتماعي الأخرى الحديثة.

حيث تعتبر تكنولوجيا الفيس بوك واحدة من بين التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي ظهرت مؤخرا، كما يعد الفيس بوك على وجه الخصوص، من التطبيقات الاجتماعية الحديثة لشبكات التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الويب (٠.٢) الأكثر انتشارا الآن بين المستخدمين على مستوى العالم (Aşkar, P., 2011)، (PC: pcmag Encyclopedia, 2012).

وقد بدأت منذ فترة قريبة . شركات إنتاج أجهزة الهاتف النقال (الجوال) وشركات تقديم خدمات الاتصالات للهواتف النقالة كذلك في ابتكار، وتيسير تلقى خدمات شبكات التواصل الاجتماعي على الويب، من خلال الهاتف النقال؛ مما يعني استخدام هذه الشبكات والأدوات كالفيس بوك، والتويتر طوال الوقت وفي كافة الأماكن لعدد هائل من المستخدمين، دون أي اعتبار لقيود الزمان، أو المكان، أو توافر أجهزة الكمبيوتر المختلفة.

وعند التتبع لتاريخ أدوت ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي قديماً، نجد أنها كانت ضيقة ومحدودة للغاية، وتمثلت في الندوات والمؤتمرات والجلسات وكذلك المراسلات عبر الرسل وعبر الحمام الزاجل، ثم تطور الأمر بعد ذلك فكانت المراسلات والاتصالات عبر البريد العادي، والتلغراف، ثم الهاتف الأرضي التقليدي، والراديو، والتليفزيون، ثم الفاكس، والتليفاكس، والتليكس والتليتكست، ثم تطور الأمر لاحقا في العصر الحالي عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة.

ومن خلال مطالعة الأدبيات والدراسات الحديثة المرتبطة، وكذلك المعلومات ذات الصلة في وسائل الإعلام المختلفة، وكذلك ما نشاهده في واقعنا المعاصر يتبين أن هناك استخداما واسعا لوسائل الاتصالات الحديثة، في مجال التواصل الاجتماعي مثل الهاتف الأرضي، والهاتف النقال، والأقمار الصناعية، والقنوات الفضائية، وشبكة الإنترنت، والبريد الإلكتروني، والمننديات، وحلقات النقاش التقليدية والإلكترونية، وغيرها من التطبيقات التكنولوجية المتطورة (Budak, 2010, pp. 10-16)، (Carpenter, C. J., 2012, pp. 482- 486).

كما يؤدي الآن ظهور وشيوع استخدام تطبيقات الإنترنت في التعليم، وظهور التطبيقات الحديثة للجيل الثاني من الويب، إلى الابتكار والاكتشاف للعديد من التطبيقات الحديثة، التي يمكن توظيفها في مجال الاتصال والتواصل الاجتماعي، الأمر الذي أدى إلى حدوث طفرة هائلة في هذا المجال، ومن بين التطبيقات الحديثة للجيل الثاني للويب هو تكنولوجيا أو شبكة التواصل

الاجتماعي عبر الفيس بوك، وقد أدى ذلك بالطبع إلى إفراز وظهور العديد من المفردات والمصطلحات التكنولوجية الحديثة مثل المجتمع الرقمي - Digital Society والمجتمع الإلكتروني Electronic - Society، والمقهى الإلكتروني Electronic - Cafe، وغيرها من المترادفات والمفاهيم والمصطلحات في المجال، كما بزغت العديد من الاتجاهات والآراء والأفكار، التي تنادي بضرورة وضع منظومة من المعايير، والضوابط الأخلاقية والقانونية والاجتماعية، التي تحدد الممارسات التي تتم بين الأفراد، في المجتمع الرقمي والإلكتروني الحديث، عبر شبكة الإنترنت والوسائل التكنولوجية الحديثة.

• أنواع شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت والوسائل الرقمية والتكنولوجية:

ظهرت في الفترة الأخيرة، أنماط ومسميات وأنواع مختلفة من شبكات، وأدوات الاتصال الاجتماعي عبر الإنترنت، ويغلب على هذه الشبكات والأدوات جميعاً طابع التواصل والاتصال التفاعلي، الذي يتيح إمكانية التفاعل والتخاطب بين عدد كبير من المستخدمين، من أماكن وبلدان متفرقة ومتباعدة حول العالم وقد ظهرت العديد من المسميات لشبكات التواصل الاجتماعي عبر مواقع الإنترنت، ويمكن التعامل معها من خلال الكمبيوتر، أو من خلال الهاتف النقال ويعتبر من أهم وأشهر هذه الشبكات شيوعاً واستخداماً في الاتصال الاجتماعي كل من شبكة الفيس بوك، والتويتر، والمنتديات، وجوجل بلس (Google+) وغيرها من الشبكات.

• ماهية الفيس بوك، وتاريخه:

يشير مدلول مفهوم الفيس بوك، إلى أنه تعبير عن تلك الشبكة الاجتماعية التي يمكن الدخول إليها مجاناً، عبر الإنترنت، وتقوم على إدارة تلك الشبكة، أو هذا الموقع شركة "فيس بوك" التي تمتلك هذا الموقع وتلك الخدمة؛ فالمستخدمون بإمكانهم الانضمام إلى الشبكات التي تنظمها المدينة أو جهة العمل أو المدرسة أو الإقليم، وذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم كذلك، يمكن للمستخدمين أيضاً إضافة أصدقاء إلى قائمة أصدقائهم، وإرسال الرسائل إليهم، وأيضاً تحديث ملفاتهم الشخصية، وتعريف الأصدقاء بأنفسهم وقد قام (مارك زوكربيرج) بتأسيس الفيس بوك بالاشتراك مع كل من (داستن موسكوفيتز، وكريس هيوز) اللذين تخصصاً في دراسة علوم الحاسب وكانا رفيقي زوكربيرج في سكن جامعة هارفارد، وكانت عضوية الموقع مقتصورة في بداية الأمر على طلبة جامعة هارفارد فقط، ولكنها امتدت بعد ذلك لتشمل الكليات الأخرى في مدينة بوسطن، وجامعة آيفي ليغ، وجامعة ستانفورد، ثم اتسعت دائرة الموقع لتشمل جميع طلاب الجامعات، ثم طلاب المدارس الثانوية ثم أي شخص يبلغ من العمر ١٣ عاماً فأكثر، ويضم الموقع في نهاية عام ٢٠١١م أكثر من ٨٠٠ مليون، وأكثر من ٩٠٠ مليون مستخدم في بداية إبريل عام ٢٠١٢م وخاصة مع استخدام الفيس بوك، من خلال شاشات وشبكات الهاتف النقال في العالم (موسوعة ويكيبيديا، ٢٠١٢).

وبذلك فإن الفيس يعتبر بمثابة موقع على الإنترنت، يدعم ويعزز ويسهل تطبيقات الاتصال والتواصل مع الآخرين، وإنشاء شبكة للعلاقات الاجتماعية في البيئة والمجتمع الإلكتروني، وتدعيم الأواصر والعلاقات بين الأشخاص، والأصدقاء، وتيسير عمليات التعارف، وتبادل المعلومات، والمهارات، والخبرات بين

الأشخاص على مستوى العالم؛ نظراً لأنه يتم التعامل مع الفيس بوك من خلال شبكة الإنترنت العالمية؛ مما يؤكد على أن العالم في ظل استخدام الفيس بوك أصبح فعلاً بمثابة مجتمع إلكتروني صغير.

• استخدامات الفيس بوك:

يعتبر الاستخدام الرئيس والأساسي الذي أنشئ من أجله الفيس بوك خاصة وشبكات التواصل الاجتماعي عموماً، هو إحداث وتفعيل عمليات التواصل الاجتماعي بين الأفراد، ولكن مع تطور الخدمات والابتكارات والتطبيقات المتتالية والهائلة على خدمات الفيس بوك، وإمكاناته، فقد حدث تطور وتنوع في استخدامات الفيس بوك في تحقيق درجات عليا من التفاعل الاجتماعي لأغراض مختلفة، وذلك على الرغم من أنه ما زال حديثاً، ومن خلال مراجعة بعض الأدبيات والبحوث والدراسات ذات الارتباط بموضوع الفيس بوك، مثل (Howland, J. & Roberts, J., 2011)، (Dabner, N., 2012, pp.69-78)، (Morley, D. A.,)، (Carpenter, C. J., 2012, pp. 482- 486)، (78)، (Carpenter, C. J., 2012, pp. 482-486)، (2012, pp. 261-266)، (O'Connor, E., 2012, pp. 728-735)، (Hu, H., 2012, pp. 422-427)، (Niess, M. & Gillow-Wiles, H., 2012, pp. 713-720)، (735)، (Winkler et al., 2012)، (Seifert, T., 2012) يلاحظ أن تلك الدراسات قد أشارت إلى أن الفيس بوك على وجه الخصوص، وشبكات التواصل الاجتماعي عامة، يمكن استخدامها في تدعيم وتطوير وتحقيق عدد من الأغراض التعليمية والتربوية، والتي من بينها ما يلي:

« التواصل الاجتماعي الإلكتروني: حيث يتم إتاحة وتحقيق فرص التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات المختلفة من المستخدمين للفيس بوك، وذلك عند مناقشة موضوع أو تناول معلومات معينة، ويكون هذا التواصل الاجتماعي قريب من الواقع لدرجة كبيرة تسمح بتحقيق معظم مهام الاتصال الاجتماعي التقليدي.

« تبادل الأخبار والآراء المعلومات بين المستخدمين في مجتمع الفيس بوك: نظراً للزخم والوفرة والثراء والتنوع الهائل في المجالات والموضوعات والتخصصات والاهتمامات المختلفة للأفراد في مجتمع الفيس بوك الإلكتروني، فإن هذا يتيح بيئة تفاعلية تسمح بطرح ونقل وتبادل كم كبير من الأخبار والموضوعات المختلفة.

« تنظيم وإقامة وتوطيد العلاقات بين الأشخاص في المجتمعات الرقمية والافتراضية: حيث تساعد تلك الشبكات الاجتماعية الأفراد على إقامة وتدعيم العلاقات مع الآخرين في الدول والأماكن المختلفة في العالم بطريقة إلكترونية وافتراضية.

« المساهمة في التوعية الثقافية والاجتماعية: من الملاحظ الآن أن صفحات الفيس بوك لا تخلو من عرض مقالة أو تقديم رابط يحيل المستخدم إلى موقع آخر على الإنترنت، كما أن هناك ملايين الصفحات المتخصصة لتناول قضايا اجتماعية أو ثقافية معينة؛ مما يساهم في التوعية الثقافية والاجتماعية بين الأفراد في مجتمع الفيس بوك الرقمي.

« تنشيط حركة تبادل الملفات والوسائط الرقمية بين المستخدمين: لا شك أن كل مستخدم للفيس بوك يحاول أن يظهر صفحته في أفضل صورة وتنظيم

- ولذلك فهو يضمنها العديد من الوسائط والملفات الرقمية المختلفة، ويتيح لباقي المستخدمين للفيس بوك الحصول عليها وتحميلها؛ مما يدفع الآخرين لتضمين ملفات ووسائط رقمية مماثلة على صفحاتهم، وهكذا.
- « التنافسية: تسهم التعليقات والمنازلات والمجادلات بين الأفراد على الفيس بوك، في إطار تناول موضوع معين، تسهم في أن كل فرد يحاول إثبات صحة رأيه ومذهبه، ويقدم الأدلة والبراهين المرتبطة، وذلك من خلال المناظرات والمحاورات الإلكترونية بين الأعضاء.
- « الترفيه الإلكتروني أثناء عمليات التعلم الاجتماعي الإلكتروني: حيث يلجأ البعض من مستخدمي الفيس بوك إلى إدراج بعض الملفات والوسائط في إطار الترفيه والتفاعل الإلكتروني، ومحاولة التعرف مع الآخرين والحديث معهم بدون حرج في البيئة الإلكترونية؛ مما يؤدي إلى إتاحة مناخ يتسم بالمتعة والترويح للمتعلمين من خلال الفيس بوك.
- « التعلم المعرفي، وما وراء المعرفي، والتعلم ذو المعنى: يسهم الفيس بوك وفقاً لنتائج عدد من الدراسات والبحوث المرتبطة، في تدعيم عمليات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي بالضرورة، وكذلك التعلم ذو المعنى، إذ أن الخصائص والتجمعات والكيانات الرقمية، والتفاعلات الاجتماعية على الفيس بوك تسهم في تدعيم تلك الأنماط من التعلم.
- « تحقيق مبدأ التعلم الاجتماعي، والمجتمع الطلابي التعليمي: يواجه مبدأ التعلم الاجتماعي، وبناء مجتمع طلابي تعليمي حقيقي مشكلات كثيرة، في ظل بيئات التعليم التقليدية، بينما يمكن حدوث ذلك النوع من التعلم في البيئة الإلكترونية بسهولة، بل ويكون مجتمع أكثر شمولاً واتساعاً من المجتمعات التعليمية التقليدية، حيث يستطيع الطلاب التواصل مع نظرائهم في الدول المختلفة حول العالم.
- « التنوع المتسع والشامل في المعلومات والخبرات في التخصصات والمجالات المختلفة: هناك تنوع واسع في خبرات واهتمامات ومهن وتخصصات الأفراد الذين يشكلون مجتمع الفيس بوك؛ مما يعزز فرص تقديم وإتاحة كم هائل من المعلومات المختلفة، وعرض وتقديم وتبادل الخبرات والرؤى والأفكار في كافة المجالات.
- « تبني استراتيجيات تعليمية حديثة: أصبح من الضروري الآن أن يقوم التربويين باستحداث وتكييف استراتيجيات تعليمية إلكترونية حديثة، للإفادة من الساعات الطويلة التي يقضيها الطلاب على الفيس بوك يومياً في التعليم والتدريب، دون الاقتصار على التواصل الاجتماعي والترفيه فقط وسوف تعتمد تلك الاستراتيجيات الحديثة بالضرورة على مبادئ ونظريات التعليم والتعلم الاجتماعي، والتعليم الإلكتروني والافتراضي، والتعلم التفاعلي، وذلك في كافة مراحل التعليم قبل الجامعي، والتعليم الجامعي والدراسات العليا أيضاً.
- « تطوير المجالات العلمية والأكاديمية والمهنية والتدريبية المختلفة: من خلال توظيف التجمعات والمجموعات التي تربطها اهتمامات وتخصصات مشتركة في التطوير المهني والأكاديمي، والتدريب الإلكتروني أيضاً.
- « تعزيز إمكانات بيئات التعلم عبر الجيل الثاني من الويب: فقد أدى بالفعل انتشار أدوات التواصل الاجتماعي إلى شيوع وتعزيز استخدام الجيل الثاني من الويب في الأغراض التربوية.

- « تدعيم التعلم القائم على الوسائط المتعددة: وذلك من خلال تقديم الوسائط المتعددة المتفاعلة عبر الفيس بوك، وشبكات التواصل الاجتماعي.
- « تنشيط وتنمية القدرة على الحوار والمناقشة والتعاون والتفاعل بين الطلاب وبعضهم، وبين الطلاب والمعلمين: وذلك من خلال طرح آراء أو موضوعات أو قضايا علمية للمناقشة.
- « مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات العملية: ويتم ذلك من خلال التدريبات العملية الإلكترونية، والمحاكاة باستخدام الوسائط الثابتة والمتحركة عبر الإنترنت.
- « تحقيق مبدأ التواصل الاجتماعي طوال الوقت: وذلك نظراً لأن الطلاب يتواصلون اجتماعياً مع زملائهم في بيئات التعلم في المدارس والجامعات المحلية والعالمية، ويمكن تدعيم واستمرار هذا التواصل طوال الوقت من خلال مواقع وأدوات وشبكات التواصل الاجتماعي.

• خصائص الفيس بوك :

ووفقاً للإحصاءات الأخيرة والتي تشير إلى أن كم الوقت المستغرق على مستوى العلم يومياً من قبل المستخدمين للفيس بوك يصل إلى عدد (٥,١٠) مليار دقيقة يومياً (دراسات، ٢٠١٢)، ويشير مغزى ومدلول ذلك إلى وجود منظومة هائلة من المزايا والخصائص التي تحفز المستخدمين على قضاء هذا الوقت يومياً - وهذا الرقم في ازدياد مستمر- في التعامل مع الفيس بوك، وشبكات التواصل الاجتماعي الأخرى على الإنترنت، ومن خلال فحص عدد من الأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة، مثل (Fischer, M., 2010, pp. 12-13)، (Kwon, K., 2010, pp.14-22)، (Soon, J., 2010, pp.36-45)، (Ross, C., 2010, pp. 30-36)، (Budak, A., 2010, pp. 10-16)، (Kays, T. M., 2010, pp.21-12)، (West, L. E., 2010, pp. 9-35)، (Penzhorn, C., 2011, pp. 16-18)، (Tynan, A. J., 2010, pp. 3316-3321)، (Tamashiro, R., 2011)، (Cuéllar et al., 2011)، (Smith et al., 2012, pp.103-104)، (Dabbagh, N., 2012)، (Klasnja, P., Pratt, W., 2012)، (Kitsantas, A., 2012, pp. 3-6)، (Morley, D. A., 2012, pp.261-262)، (pp.184-186) يمكن تحديد

أهم وأشهر خصائص شبكة، أو موقع الفيس بوك، فيما يلي:

- « الشبكية (السيمانتية): تتميز شبكات التواصل الاجتماعي، ومن بينها الفيس بوك بمساعدة المتعلمين والمستخدمين للفيس بوك، على إقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية، تشبه تلك الشبكة المعرفية، التي تتيح للمتعلم ربط المعلومات، والمعارف والخبرات والمفاهيم، بعضها ببعض في ذاكرته المعرفية.
- « الحداثة والتطوير المستمر: يعتبر الثبات والاستمرارية للمعلومات المعروضة لفترات ليست بالقصيرة، من سمات مواقع التعليم الإلكتروني المألوفة، بينما تتصف صفحات الفيس بوك بالحداثة، والتطوير المستمر للمعلومات والوسائط؛ نتيجة الإضافات والمساهمات والتعليقات لصاحب الصفحة (الحساب)، وكذلك للمشاركين أو الزائرين لتلك الصفحة على الفيس بوك.

- « الفردية والخصوصية: يمكن لكل شخص أو متعلم، على الفيس بوك أن يُضمّن، ويضع، ويضيف في صفحته وعلى حسابه بالفيس بوك الموضوعات

- والوسائط والروابط المناسبة له، على نحو يسمح له بالفردية والخصوصية، في تنظيم وتصميم صفحته على الفيس بوك.
- « الاجتماعية: تعتبر خاصية الاجتماعية من أهم خصائص الفيس بوك، لأنه بمثابة مجتمع إلكتروني افتراضي، كما أن الهدف الأساسي منه هو التفاعل والتواصل الاجتماعي.
- « الإلكترونية: حيث إن الفيس بوك يتم تقديمه، والتعامل معه من خلال التكنولوجيات الإلكترونية والمعلوماتية الحديثة، في إطار أسس وبيئات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- « الإنسانية: يعتبر موقع الفيس بوك وصفحاته أداة للتواصل الإنساني، وهو موقع يعتمد بصورة كاملة على المساهمات والتفاعلات الإنسانية، ويهتم بإدارة التفاعل بين الناس، أو المشتركين.
- « القابلية للبحث والاستكشاف: وذلك من خلال إتاحة إمكانية البحث عن أشخاص، أو أعلام، أو أسماء في تخصص معين، وكذلك البحث عن عناوين صفحات، أو مجموعات بعينها.
- « التفاعلية: يعتبر الفيس بوك أداة ماهرة لكافة مستخدمي؛ نتيجة التفاعلات الفائقة، والهائلة التي يتيحها الفيس بوك من خلال الأفعال، ورود الأفعال بين المستخدمين، من خلال استخدام التعليقات النصية المكتوبة، وكذلك الوسائط والمثيرات الرقمية الثابتة والمتحركة.
- « الحرية الكاملة: يتيح الفيس بوك لكل مستخدم الحرية الكاملة في انتقاء واختيار وتحرير وتحميل وتضمن ما يريد تعلمه أو مشاهدته على صفحته الشخصية، وفقا للضوابط القانونية.
- « التكرارية: من خلال نسخ الأخبار والمعلومات من مكان لآخر على صفحات الفيس بوك.
- « الجمهور الافتراضي: وهم جمهور أو مجتمع الفيس بوك، ويقدر بالملايين على مستوى العالم، بينما يختلف توزيع هذا العدد وفقا للاعتبارات الخاصة بالصفحات والمجموعات على الفيس بوك.
- « الاتساع والتنوع: ويدل على ذلك إمكانية التفاعل عبر الفيس بوك بين مجموعة واسعة التنوع من الأشخاص، كل منهم ينتمي لدولة أو قارة مختلفة في العالم.
- « التأثير والفاعلية: نظراً لأن الفيس بوك يتيح عمليات التفاعل الاجتماعي المباشر بين الأفراد المتزامن أو غير المتزامن، فإنه يحدث تأثيراً وفاعلية كبيرة في مواقف الاتصال التعليمي.
- « السرعة في التواصل: وذلك لأن الفيس بوك متاح لكافة المستخدمين طوال الوقت.
- « التنوع في المثيرات: حيث تشتمل صفحات الفيس بوك على كافة أنواع الوسائط والمثيرات التعليمية السمعية والبصرية، كالنصوص والصور والرسومات الخطية والرسومات المتحركة والصوت ولقطات الفيديو.
- « المراقبة والتحكم: يمكن لكل مستخدم أن يتحكم في صفحته الخاصة به على الفيس بوك من خلال الحذف والإضافة، كما أن إدارة موقع الفيس بوك تمارس أيضاً نوع من المراقبة والتحكم.

- « الآنية (التزامن): يلاحظ أنه في معظم الأحوال وعند عرض المستخدم لموضوع أو تقديم معلومات على صفحته، يقوم بعض المشاركين في الفيس بوك على نحو متزامن بالتعليق عليها.
- « التشاركية: فلا تتحقق القيمة ولا الفائدة، وكذلك درجة الإثارة والتفاعل الاجتماعي عبر الفيس بوك، إلا من خلال المشاركة بين الأفراد وتبادل الآراء ووجهات النظر.
- « الإبداعية في تصميم صفحات الفيس بوك: حيث إن كل مستخدم يتحكم ويبدع وفق خصائصه وخياله المعرفي وابتكاره في تصميم، وجلب، وتضمين عناصر المحتوى الرقمي لصفحته على الفيس بوك، وأيضاً وفق الإمكانيات الفنية الخاصة بالفيس بوك.
- « المعلوماتية الاجتماعية (التعليمية - التجارية - الإعلامية - ...): يمكن من خلال الأساليب والروافد والوصلات والروابط الرقمية المنتشرة على الفيس بوك في كافة المجالات والتخصصات، يمكن القول أن هناك جيل جديد من المعلوماتية الاجتماعية في كافة المجالات والمهن والتخصصات، وهذه المعلوماتية الاجتماعية تتسم بالحدثية والمعاصرة، وقد تضعف الموثوقية والمصادقية أيضاً في بعضها إلى حد كبير؛ نظراً لأن تلك المعلومات هي من قبل أشخاص متعددين، ووفقاً لأرائهم واجتهاداتهم الشخصية.
- « القصصية النصية: تشتمل العديد من صفحات الفيس بوك على معلومات، يغلب عليها الطابع النصي باستخدام النصوص المكتوبة، في قالب قصصي في شتي الاهتمامات والنواحي الحياتية.
- « التحفيز والتنشيط والدافعية: ويحدث ذلك من خلال المحاكاة والتنافس بين الطلاب في المجتمع التعليمي عبر الفيس بوك، من خلال معرفة مستويات الطلاب لبعضهم أثناء المناقشات الإلكترونية، ومن خلال الكم الهائل من تعليقات الزائرين لصفحة كل طالب على الفيس بوك.
- « بنائية المحتوى الرقمي: حيث يتصف المحتوى الرقمي على صفحة الفيس بوك، بالبنائية والنمو والإضافة من قبل أصحاب الصفحات ذاتهم، وكذلك المشاركين الذين يسهمون في بناء المحتوى ويثرون صفحات الفيس بوك بالتعليقات والوسائط، وتتصف بنائية هذا المحتوى بالتنوع أيضاً وفقاً للفلسفة والطريقة والأسلوب الذي يتم به بناء المحتوى الرقمي على الفيس بوك.
- « الإعلامية التعليمية: عند فحص بعض الصفحات الخاصة بطلاب الجامعة أو المرحلة الثانوية على الفيس بوك يلاحظ أنها تأتي في إطار نوع من التوعية ونشر المعلومات والإعلام التربوي والتعليمي، المرتبط بالمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها صاحب الصفحة.
- « العالمية: وذلك لأن الفيس بوك عالمي في وظيفته ومسماه واستخداماته وكثير من الرموز الشائعة في صفحاته، لذلك فإن العالم بأسره ممثل بأشخاص من مختلف الدول، يوجد على صفحات الفيس بوك.
- « التنقلية: مع التطورات الحديثة الخاصة بالهاتف النقالة وارتباطه بالإنترنت أمكن إتاحة خدمة التواصل عبر الفيس بوك والشبكات الاجتماعية باستخدام الهواتف النقالة.

• الاستخدامات التعليمية للفييس بوك على المستوى المحلي والعالمي:

يلاحظ الآن من خلال فحص الدراسات والأبحاث الحديثة في السنوات الأخيرة، ومع زيادة الإقبال على استخدام الفييس بوك من قبل المستخدمين لشبكة الإنترنت، أن الدراسات والأبحاث تتناول الفييس بوك وشبكات التواصل الاجتماعي بصفة عامة باعتبارها، مبتكرا تكنولوجيا متطورا، حيث تعد تلك الشبكات الاجتماعية من أكثر المبتكرات التكنولوجية تأثيرا في الفترة الأخيرة عند اعتبار ارتباطها بشبكة الإنترنت من ناحية، وكذلك تنشيطها للتفاعل والتواصل الاجتماعي، بين كافة المستخدمين من جميع الأعمار والبلدان والمهن من ناحية أخرى.

وفي سبيل الوصول لوضع تصور متكامل حول توظيف الفييس بوك والشبكات الاجتماعية عموما في التعليم، ومحاولة وضع فلسفة للتعليم عبر الشبكات الاجتماعية، فإن العديد من الدراسات تشير إلى تعدد الاستخدامات التعليمية للفييس بوك، وفيما يلي بعض تلك الاستخدامات التعليمية:

« إمكانية توظيف الفييس بوك في تنفيذ المهام والاستخدامات الأكاديمية والتعليمية والتربوية والتدريبية في مراحل التعليم الجامعي والمدارس الثانوية (Green, T. & Bailey, B., 2010, pp.20-22).

« يمكن توظيف الفييس بوك في تعزيز فرص التعلم التعاوني والتعلم التشاركي بين الطلاب، ولاسيما في مرحلة التعليم العالي؛ حيث يكون الطلاب على مستوى مناسب من النضج والثبات النفسي؛ بما يساعدهم على إدارة الوقت أثناء التواصل مع زملائهم على الفييس على نحو يتسم بالثبات والتوظيف والاستثمار الجيد للوقت (Turley, N. W., 2010, pp.32-34).

« مساعدة المتعلم على الإفصاح والتعبير عما يدور بداخله بحرية مع الآخرين أثناء التعلم في مجموعات عبر الفييس بوك، ومساعدة المتعلم على الاندماج والعمل الجماعي الإلكتروني؛ مما يعزز من عمليات القضاء على الأمراض النفسية الخاصة بالعزلة الاجتماعية أثناء التعلم التقليدي والتعلم بالكمبيوتر بدون الفييس بوك (Morgan, J. 2010, pp. 27-31).

« تنمية معلومات المتعلم بصورة سريعة وهائلة، من خلال تبادل المعلومات مع الآخرين ومتابعة المعلومات الحديثة، ومساعدته على تقدير ذاته من خلال معرفة آراء الآخرين فيما يعرضه ويكتبه من معلومات وآراء (Schwartz, M., 2010, pp.5-9).

« توظيف عدد هائل من المثيرات والوسائط المختلفة مثل النصوص والصور والرسومات والفيديو وغيرها، حيث يؤدي بعد التعدد والتنوع في الوسائط والمثيرات التأثير والإبهار على بيئات وصفحات الفييس بوك التعليمية؛ مما يؤثر على معدل التعلم، وجودته، وإتقانه التعلم أيضا.

« تهيئة بيئة إلكترونية تعليمية تتسم بالثراء والتنوع والعمق والتفاعل، من خلال الأفعال والردود والكتابات والعمليات الإلكترونية التي تحدث بين المتعلم من جهة وباقي المتعلمين في بيئة الفييس بوك من خلال الإنترنت؛ مما يحفز المتعلم على أن يتنافس مع الآخرين في التعلم عبر صفحات الفييس بوك (Lai, J. W. M., 2010, pp.19-26).

- « يمكن بسهولة حدوث أنماط التعلم المرجوة مثل التعلم الفعال، والتعلم النشط، في بيئة الفيس بوك التعليمية.
- « يسهم استخدام الفيس بوك في التعلم في إحداث التعلم ذي المعنى الذي يساعد المتعلم على نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى، إلى الذاكرة طويلة المدى لديه.
- « يمكن التغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين في البيئات التعليمية من خلال توظيف الفيس بوك في التعلم، وذلك بتقديم المادة التعليمية من خلال الوسائط المختلفة بالإضافة إلى كافة الأحداث والمناقشات التي قد تحدث بين المتعلم والمعلم، أو المتعلم وزملائه على صفحة الفيس بوك المخصصة للمحتوى أو الدرس؛ كما يسهم الفيس بوك أيضا في إعادة صياغة وتشكيل وتوجيه سلوك المتعلم وفقا لمستوى زملائه الذين يشتركون معه في التعلم من خلال الفيس بوك (Heide, B.L. V.D., 2009, pp.2-4).
- « إتاحة الحرية للمتعلم أن يطرح ما بداخله من أفكار وأن يعبر عن آرائه بحرية دون الخوف من الوقوع في أخطاء أمام الآخرين، أو الوقوع في الحرج من خلال ذكر أسماء مستعارة وغير حقيقية للمتعلمين، وعرض صور أيقونية بديلة عن الصورة الشخصية أيضا، في بيئة التعلم على صفحات الفيس بوك؛ مما يعزز من عمليات الاجتهاد والتفكير الحر والطلق، والعصف الذهني لدى المتعلم عبر الفيس بوك (Jubelin, E J. C., 2009, pp.42-).
- « المساهمة في توفير وإتاحة فرص وبيئات التعلم الاجتماعي، تلك التي استهدفتها التربية والتربويين بالبحث والدراسة على مدى سنوات طويلة؛ مما يساعد في عمليات التعلم المهني والأكاديمي (Threatt, S. R., 2009, pp.32-40).
- « إقامة روابط وصداقات إلكترونية وافتراضية عبر الفيس بوك؛ مما يعمل على انفتاح المتعلم على عدد كبير من الأصدقاء الذين يتبادل معهم الأفكار والآراء والنصائح في إطار تبادل الآراء حول قضية معينة، أو عرض موضوع معين بذاته؛ مما يعزز من دافعية المتعلم ويساعده على مواصلة تعلمه (Rui, J., 2009, pp.3-7).
- « تدريب المتعلم على المهارات التكنولوجية والمعلوماتية المختلفة من خلال التجهيز والإعداد والتصميم والإنتاج والتعامل مع الوسائط والمثيرات المتنوعة في صفحات الفيس بوك، مما يعمل على تضيق الفجوة الرقمية بين الطلاب والمتعلمين في مجتمعاتنا العربية، وبين أقرانهم في المجتمعات المتقدمة الأخرى (Lynn, R., 2009, pp.13-19) كما أن الفيس بوك أيضا يعطي للمتعلم الشعور بالملكية الإلكترونية لصفحته الخاصة، والتحكم التام في شكل وتنظيم الصفحة، لكنه أيضا يضع بعض القيود على الاستخدام في إطار القانونية المعلوماتية.
- « تدعيم مفهوم الذات، وتقدير واحترام المتعلم لذاته من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها عبر صفحات الفيس بوك، عند أدائه أو تعبيره تعبيرا صحيحا في موقف تعليمي ما، مثل ذكر معلومة معينة، أو أداء مهارة عملية معقدة، أو تقديم مادة تعليمية حديثة أو نادرة (Lou, L. L., 2009, pp.3-7).
- « تحقيق مبدأ المتعة في التعلم من خلال تبادل الوسائط، وإضفاء جانب المودة والتقدير والاحترام مع باقي المتعلمين في الفيس بوك عبر الإنترنت؛ مما يساعد المتعلم على قضاء وقت طويل في التعلم، والتفاعل الاجتماعي التعليمي، بدون ملل أو إرهاق.

• إيجابيات توظيف الفيس بوك في الاتصال والتعليم:

لا يخفى على الكثير من التربويين والمتخصصين والمهتمين في المجالات الاجتماعية والإنسانية، تلك الأدوار الهامة والفعالة التي يؤديها استخدام وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي عامة، والفيس بوك على وجه الخصوص في أغراض الاتصال والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك الأغراض والتطبيقات التعليمية والتربوية الأخرى؛ وذلك نظرا للقوة والتأثير الهائل لتوظيف الفيس بوك وشبكات التواصل الاجتماعي في عملية التعرف والتعاون والتفاعل الاجتماعي في بيئة المجتمع الإلكتروني التعليمي عبر الإنترنت.

وفيما يلي عرض لعدد من الفوائد والإيجابيات الخاصة بالفيس بوك، التي يستند الباحث في عرضها إلى عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت توظيف واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التعليم، ومن أمثلة ذلك دراسة (Baek et al., 2011, pp. 2243-2248)، (Larue, E. M., 2012, pp. 17-22)، (Smith et al., 2012, pp. 102-113)، (Nunez-, 2012, pp. 1187-1188)، (V. et al., 2012, pp. 580-593)، (Morley, D. A., 2012, pp. 19-28)، (Davies, J. 2012, pp. 261-264)، (Nadkarni, A., Hofmann, S. G., 2012, pp. 243-247)، وهي:

- « تنشيط عمليات التعلم الاجتماعي بين مجموعة من الطلاب على شبكة الإنترنت من خلال تكون وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المتعلم وكم هائل من الأصدقاء في مختلف المستويات والأعمار؛ مما يعزز من عمليات إبداء الآراء، وتقديم الاقتراحات في إطار موضوع التعلم بدون فرض قيود على المتعلم.
- « مساعدة المتعلمين عبر الفيس بوك على الإبداع والابتكار والتعلم الحر وفق رغباتهم وقدراتهم.
- « توفير وإتاحة عمليات وفرص التعلم التعاوني والتفاعلي بين الطلاب من خلال الفيس بوك.
- « مساعدة المتعلم على المساهمة في بناء محتوى المادة التعليمية الإلكترونية الخاصة به.
- « المساهمة في تنمية عمليات التعلم الذاتي، والفردية من خلال المادة التعليمية الرقمية المتاحة على الفيس بوك.
- « تحقيق مبدأي المتعة والرفاهية في التعلم، من خلال المزج بين المعلومات والمهام التعليمية، والعمليات والأمور الاجتماعية والترفيهية الأخرى.
- « تمكين المتعلمين من التعلم من خلال المثيرات والوسائط المتعددة الأخرى بالإضافة إلى النصوص، وذلك من خلال دمج لقطات الفيديو والصوت والرسومات والصور وغيرها من المثيرات في صفحات الفيس بوك التعليمية.
- « تقديم عدد كبير من الروابط والوصلات التي تمكن المتعلم من الانتقال إلى مواقع أو صفحات أخرى على شبكة الإنترنت، والتي يمكن أن يستفيد منها المتعلم في تعلمه.
- « تعزيز قدرات المتعلم في استخدام شبكة الإنترنت، وبرامج وأدوات تأليف وتصميم وإنتاج وعرض المواد التعليمية الإلكترونية والمحتوى الرقمي بصفة عامة من خلال الفيس بوك.

- « العمل على تهيئة أذهان الطلاب، وتنمية قدراتهم على استخدام أدوات وتكنولوجيا العصر الرقمي الحديث.
- « تحقيق مبدأ العالمية في التعلم وذلك لأن صفحات الفيس بوك يمكن أن يشارك فيها العديد من المتخصصين والطلاب على مستوى العالم، مما يعني قرب تحقيق العالمية في المحتوى والوصول إلى معايير المحتوى التعليمي العالمي، في كافة المقررات التي يمكن تقديمها من خلال الفيس بوك وشبكات التواصل الاجتماعي.
- « تبادل الآراء والخبرات بين المتعلمين وبعضهم، وتحقيق مبدأ التنافس في التعلم من خلال المقارنات التي يجريها الطلاب للمصادر والمواد التعليمية التي يستخدمونها على صفحاتهم الخاصة على الفيس بوك، مقارنة بنفس المصادر في صفحات أقرانهم أيضا.
- « تلقي التغذية الراجعة الفورية والصحيحة بمختلف أنواعها، من خلال المشاركات والتعليقات التي يقدمها باقي المشاركين والمعلقين على المعلومات المعروضة على الفيس بوك.
- « إتاحة الفرصة للمتعلم لتكوين مجتمع تعليمي آخر وفق رغبته واستعداداته من خلال الصداقات والعلاقات التي ينشأها بين مجموعة من الطلاب قد يكونوا جميعا من خارج مدرسته الحقيقية؛ مما يعزز ويوسع من دائرة العلاقات التعليمية لدى المتعلم.
- « المساهمة في التواصل مع مجموعة من الخبراء والمتخصصين والمتعلمين؛ مما يؤدي إلى تنوع مصادر ومرجعيات التعلم لدى المتعلم، وذلك بدل أن يتعامل مع معلم واحد في الفصل الدراسي الحقيقي، فإنه يمكن أن يتعامل مع عدد كبير من المعلمين عبر الفيس بوك.
- « التحكم في الأمور والفتيات الخاصة بالحرية والخصوصية، وانتقاء الأصدقاء وعرض المنشورات في الصفحة الخاصة بالمتعلم، أو حذفها أو تعديلها، أو المساهمة في نشر المعلومات في صفحات ومواقع أخرى عبر الفيس بوك.
- « تيسير عمليات حفظ وتحميل الملفات المختلفة، للوسائط والمنشورات على الكمبيوتر الشخصي ووسائط التخزين الأخرى من خلال صفحات الفيس بوك.
- « إمكانية تحقيق كافة الأهداف التعليمية والتدريبية، وتنفيذ مختلف العمليات التعليمية، وممارسة كافة أنواع التعلم مثل التعلم النشط والإلكتروني، وتعلم المعلومات والخبرات، والمهارات العملية، وتنمية المفاهيم وتغيير الاتجاهات، وتعزيز الدافعية، وتنمية التفكير، وغير ذلك من الأغراض التعليمية والتربوية والتدريبية، التي تؤدي لدفع الملل عن المتعلمين وتطوير قدراتهم.
- « تكوين مجموعات (Groups) مشتركة في تخصص أو مجال واحد عبر الفيس بوك.

• سبلات توظيف الفيس بوك في الاتصال والتعليم :

على الرغم من تلك الإيجابيات التي سبق ذكرها لتوظيف الفيس بوك في التعليم والتعلم، من خلال الإنترنت والوسائل التكنولوجية النقلة الأخرى، إلا أن هناك فئة أخرى من السبلات التي يتصف بها استخدام وتوظيف الفيس بوك في عمليات الاتصال والتعليم.

وارتكازاً على عدد من الأدبيات، والمصادر، والدراسات التي تناولت بعض السلبيات الخاصة بالفييس بوك، عند اعتبار توظيفه في عمليات الاتصال والتواصل الاجتماعي بين الأفراد والتي من بينهم المتعلمين، وكذلك استخدامه في الأغراض التعليمية والتربوية، يمكن استخلاص عدد من تلك السلبيات، والتي من بينها:

« صعوبة الضبط والتحكم والسيطرة في الممارسات الغير أخلاقية التي يمارسها بعض الأعضاء على الفييس بوك، والتي يمكن أن تنقل إلى المتعلمين العديد من السلوكيات، والوسائط غير المرغوبة، من خلال الفييس بوك (Bevan et al., 2012).

« إتاحة الفييس بوك لجميع الأفراد في جميع الدول - مع اختلاف النوايا والمقاصد ومستوى الأخلاق لدى هؤلاء الأفراد - دون وضع معايير إلزامية خاصة بمن يستخدم الفييس بوك، بطريقة لا تخالف الضوابط والأعراف والمعايير الدينية والأخلاقية، مما جعل بعض المفكرين، وعلماء الاجتماع يرون أن الفييس بوك هو من أدوات هدم الأخلاق، وتفكيك الأسر والمجتمعات الآن (Tosun, L. P., 2012).

« نشر الشائعات والمعلومات الخطأ، التي يمكن أن يعتبرها المتعلم مصدر ثقة لديه، لأنه تلقاها من خلال الفييس بوك، ويؤدي ذلك إلى تكوين مفاهيم خطأ لدى المتعلمين عبر الفييس بوك.

« إدمان الإنترنت، وما يترتب عليه من أمراض نفسية، وعصبية، وبيولوجية؛ نتيجة الجلوس لساعات طويلة أمام الكمبيوتر لاستخدام الإنترنت وتطبيقاتها، والتي من بينها الفييس بوك، وهجر أو ترك الأشخاص العاديين.

« الاستغراق والإدمان للفييس بوك، والذي يمكن أن يؤدي إلى إصابة المتعلم بأمراض نفسية، كالشعور بالاغتراب الاجتماعي؛ لأنه يعيش في عالم افتراضي، وقد لا يشعر المتعلم بالرضا عن الذات، أو الرضا عن مستوى تعلمه إذا لم يحسن التعلم من خلال الفييس بوك (Special, W. P., Li-Barber, K.T., 2012, pp. 624-628).

« نشر البعض للصور والرسومات ولقطات الفيديو التي تسهم في التردّي القيمي والأخلاقي، وتؤدي إلى ابتعاد المتعلم كلية عن التعلم والانشغال بتلك الأمور والاستغراق فيها، وقد يندم عليها بعد ذلك، مما يزيد من أزماته واضطراباته النفسية والعصبية (Moore, K., McElroy, J. C., 2012, pp. 267-272).

« تبادل الاتهامات والسباب بين البعض، عند الاختلاف في الرأي حول معلومة أو قضية تثار عبر الفييس بوك.

« صعوبة تحري الدقة والمصداقية للمعلومات المعروضة من خلال الفييس بوك في بعض الأحيان، لاسيما وأن هناك تدفق ملحوظ لكم هائل من البيانات والتعليقات على الفييس بوك.

« كثرة عدد الأصدقاء يؤدي إلى تشتت المتعلم، خاصة عند محاولته إرضاء الجميع.

« صعوبة السيطرة على أخلاقيات وسلوكيات أفراد المجتمع الإلكتروني على الفييس بوك.

« انتحال صفات بعض الأشخاص والتحدث باسمهم، وتقديم معلومات علمية وتربوية منسوبة إليهم، مما يؤدي إلى شيوع المعلومات الكاذبة.

« الاشتباكات والارتباطات بين الصفحات، والمجموعات المختلفة على الفيس بوك، يؤدي إلى استغراق المتعلم وقتاً طويلاً على الفيس بوك، بدون تحقيق أية فوائد علمية أو تربوية.

« نشر المعلومات المضللة والخاطئة، التي تؤدي إلى الانحرافات الدينية والاجتماعية والأخلاقية، والتي تسهم في رفع معدلات ارتكاب الجرائم المختلفة.

« ضياع الحقوق المرتبطة بالملكية الفكرية، وارتكاب عدد من الجرائم الموجبة للعقوبات القانونية، وانتشار جرائم المعلومات، ونشر النفايات والفيروسات الإلكترونية، والسرقة والتزوير الإلكتروني، واستدراج البعض للمراهقين أو الفتيات، والزج بهم في قضايا وأمور غير قانونية، وغير أخلاقية (Cain, J., Fink, J. L., 2010, pp. 1- 7).

« انعدام التفاعل الإنساني بين المتعلمين والمعلم وجها لوجه، والذي يؤدي إلى فقدان المهارات، والقواعد المرتبطة بالأعراف، والأخلاقيات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.

• المحور الثاني: مواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب، وارتباطها بالفيس بوك:

يعد من بين أشهر الوسائل والأدوات التفاعلية في بيئة الجيل الثاني من الويب، هو شبكات التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها، بالإضافة إلى مواقع التعليم الإلكتروني في جيلها الثاني أيضاً، ويمكن إحداث نوع من المساعدة والمزج والاقتران بين مواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب، وبين شبكات التواصل الاجتماعي والتي من بينها الفيس بوك، وذلك حتى يمكن تحقيق أفضل نوع من المشاركة والاندماج والمرونة والحرية والفاعلية والتأثير في التعلم من خلال الويب. وحتى يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة، والاستثمار الأمثل لإمكانات الفيس بوك في التعليم ينبغي توفير عدد من المعايير، والمتطلبات الخاصة بتوظيف الفيس بوك في التعليم، والتي يمكن أن يكون من بينها ما يلي:

« تخطيط بيئات التعليم الإلكتروني الاجتماعية، من خلال الفيس بوك، مع مراعاة تبني مدخل المشاركة والنشاط في التعليم (Junco, R., 2012, pp. 162 - 171).

« مراعاة درجة النضج والتفكير، والمستوى الثقافي للمتعلمين من خلال الفيس بوك، ومستوى التفكير والتقارب بينهم، بحيث يتم التواصل بين مجموعات الطلاب في كلية معينة أو تخصص علمي أو أكاديمي معين (Ractham, P., Firpo, D., 2011, pp. 1-10).

« التدخل من قبل مراقب خارجي حقيقي، أو إلكتروني وفق المتاح من تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي - عند الضرورة - للفت انتباه المتعلمين من خلال الفيس بوك، إلى الالتزام بالتركيز في موضوع وأهداف التعلم، من خلال الرسائل التحذيرية (Fouser, R. J., 2010).

« محاولة تنويع عمليات وطرق وأساليب التفاعل، بين المتعلمين والمحتوي، وبين المتعلمين وبعضهم، من خلال قيام المتعلم بممارسة نوعين من التفاعل أثناء التعلم عبر المواقع الإلكترونية المقترنة بالفيس بوك، أحدهما من خلال

المواقع التعليمية الإلكترونية ذاتها، والنوع الثاني من التفاعل من خلال الفيس بوك، كما يمكن التفاعل أيضا من خلال الهاتف النقال، وذلك في بيئات التعلم الإلكتروني النقال (Köse, U., 2010).

« حالة المتعلم كل بضع دقائق إلى مواقع تعليمية أو تدريبية أخرى على الإنترنت، حتى لا يذمن الفيس بوك ويعتمد عليه كوسيلة أساسية في التواصل الاجتماعي (Chen et al., 2010).

« يفضل استخدام الفيس بوك في التعليم مع طلاب الجامعة؛ لكونهم أكثر نضجا وتحكما في سلوكياتهم عبر الإنترنت، كما يمكن استخدامه بحذر وضبط مع الفئات الأخرى من الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي (Pempek et al., 2009, pp. 227-238).

« ينبغي وضع معايير اجتماعية للمتعلمين من خلال الفيس بوك، تلزم المستخدمين بضرورة مراعاة الضوابط، والأخلاقيات الاجتماعية، في الحوار والسلوك بين المتعلمين وبعضهم على الفيس بوك، وكذلك ترشدهم إلى أهمية الاقتصاد، في المناقشات الخارجية الأخرى البعيدة عن المحتوى التعليمي (Maranto, G., Barton, M., 2010, pp. 36-44).

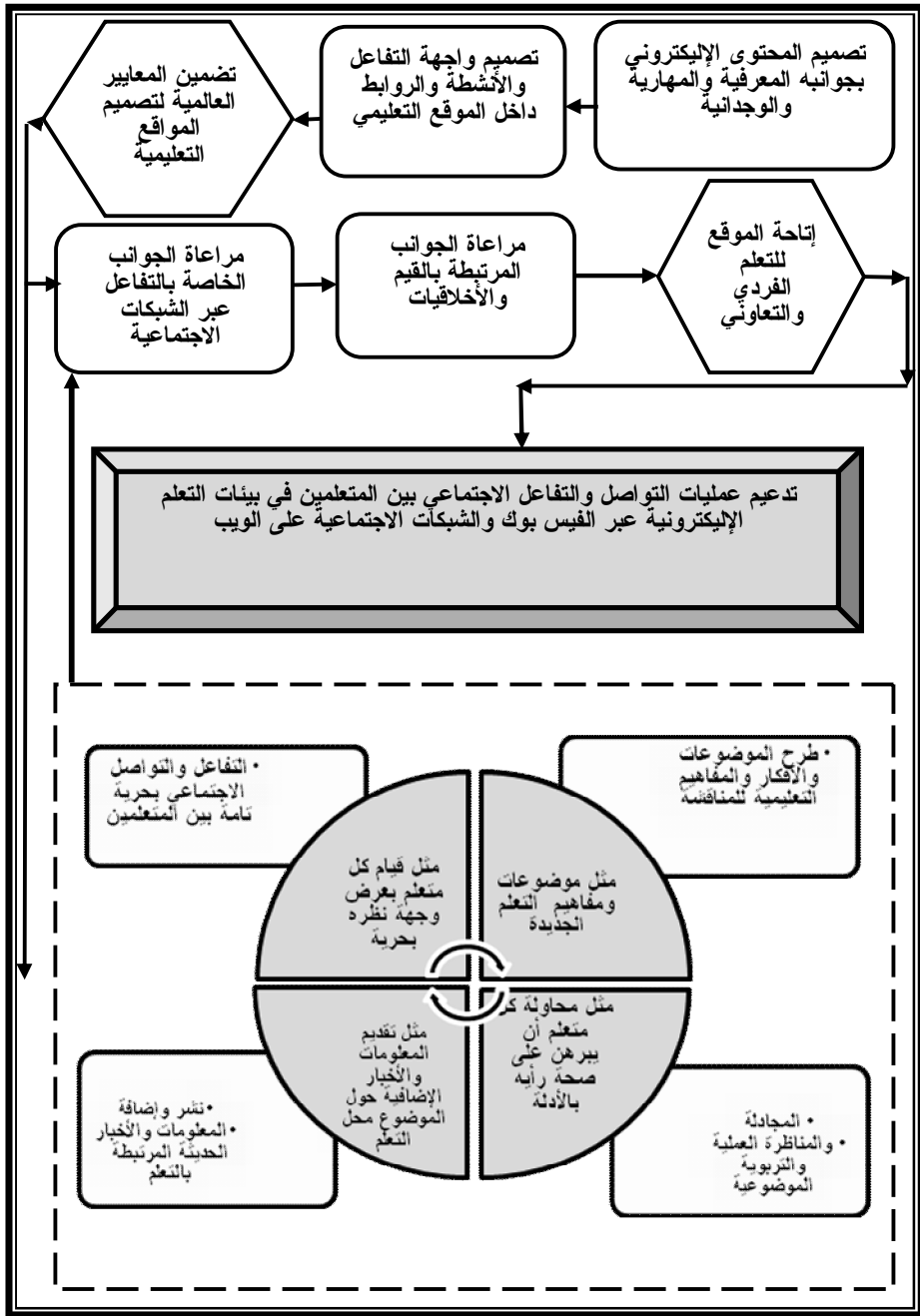
« يجب اعتماد نموذج تعليمي خاص بالتعلم من خلال الفيس بوك، ومراجعة وتطوير هذا النموذج باستمرار (Mazman, S. G., Usluel, Y. K., 2010, pp. 444-450).

« مراعاة الأمور والمبادئ التربوية الخاصة بالدافعية التعليمية، وإثارة انتباه وإدراك المتعلمين، من خلال تصميم وتقديم المحتوى الإلكتروني عبر الوسائل الإلكترونية المختلفة (أحمد فايز أحمد سيد، ٢٠١٠)، والتي من بينها الفيس بوك، وذلك بتبني أحد مداخل تنشيط الدافعية التي تتوافق مع خصائص الفيس بوك (Aubry, J. M., 2009, pp. 29-32).

« العمل على إتاحة الخصوصية الكاملة، والسرية التامة للمناقشات والآراء التي يبديها المتعلم، أثناء التفاعل مع زملائه عبر الفيس بوك، وعدم الاحتفاظ بتلك الآراء ومحاسبتها عليه لاحقا، والسماح له بأن يقدم ويحتفظ هو بذاته على صفحته الشخصية على الفيس بوك بأنشطته وتفاعلاته مع الآخرين أثناء التعلم (Hunt, J. A., 2009, pp. 9-16).

« مراعاة مبادئ التصميم التعليمي لصفحات الفيس بوك في ضوء الخصائص والإمكانات المتاحة والمسموح بها في تلك الصفحات، ومن بين تلك المبادئ مراعاة التصميم للواجهة أو الحائط والصفحة الرئيسية، وكذلك التوظيف الأمثل والالتزام بمعايير الجودة للصور والرسومات الثابتة، الرسومات المتحركة، ولقطات الفيديو، ومقطوعات الصوت، والنصوص التي يمكن استخدامها في تقديم المحتوى الإلكتروني عبر الفيس بوك.

وفيما يلي يقدم الباحث نموذجا مقترحاً، من خلال الشكل رقم (١) لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، عبر الويب في تدعيم بيئات ومواقع وعمليات التعليم والتعلم الإلكتروني.



شكل رقم (١) نموذج مقترح من الباحث؛ لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، عبر الويب في تدعيم بيئات ومواقع وعمليات التعليم والتعلم الإلكتروني.

• النظريات المرتبطة باستخدام الفيس بوك وتوظيفه في الاتصال والتعليم :

تمت عدد من النظريات التي يتم التأسيس عليها في مجال تكنولوجيا التعليم (Oliver, M., 2013)، عند فلسفة كل من التعلم الإلكتروني، والتعليم الاجتماعي عبر موقع الإنترنت المصحوبة بالفيس بوك، أو الفيس بوك والشبكات الاجتماعية الإلكترونية وحدها، ومن بين تلك النظريات ما يلي:

(١) **نظرية التعلم الاجتماعي (ألبرت باندورا)** : Social Learning Theory (Albert Bandura) يرتكز التعليم القائم على الإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب والتي من بينها الفيس بوك والتويتر وغيرهما، وكافة تكنولوجيات وأنظمة التفاعل والتعلم الاجتماعي عبر الإنترنت ووسائل الاتصالات الحديثة، في إطار بيئات المجتمعات الإلكترونية والافتراضية والتخيلية، تركز كل تلك الروافد التكنولوجية عند البحث عن أساليب وطرق توظيفها بفاعلية في التعليم على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا، باعتبارها من أهم نظريات التعلم الاجتماعي التي تتسق مع التعلم من خلال مواقع التعليم الإلكتروني، وكذلك التعلم من خلال الشبكات الاجتماعية عبر شبكة الإنترنت (Smith, M. & Berge, Z. L., 2009, 439- 445).

(٢) **نظرية التعلم المرن** : Flexible Learning Theory

تعد سمة المرونة أحد أهم السمات، والأبعاد للتعليم القائم على مواقع الإنترنت، وكذلك مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي، نظرا لأن هذا النوع من التعليم يجب أن يتسع؛ ليلبي كافة الاحتياجات لمختلف المتعلمين، والمستخدمين في مجتمع الإنترنت الإلكتروني التفاعلي، ولذلك فإن المرونة تعتبر من أهم سمات التعليم عبر الويب وشبكات التواصل الاجتماعي على وجه التحديد (Demetriadis, S., & Pombortsis, A., 2007, pp. 147 - 157).

(٣) **نظرية التعلم الشبكي** : Learning Theory website

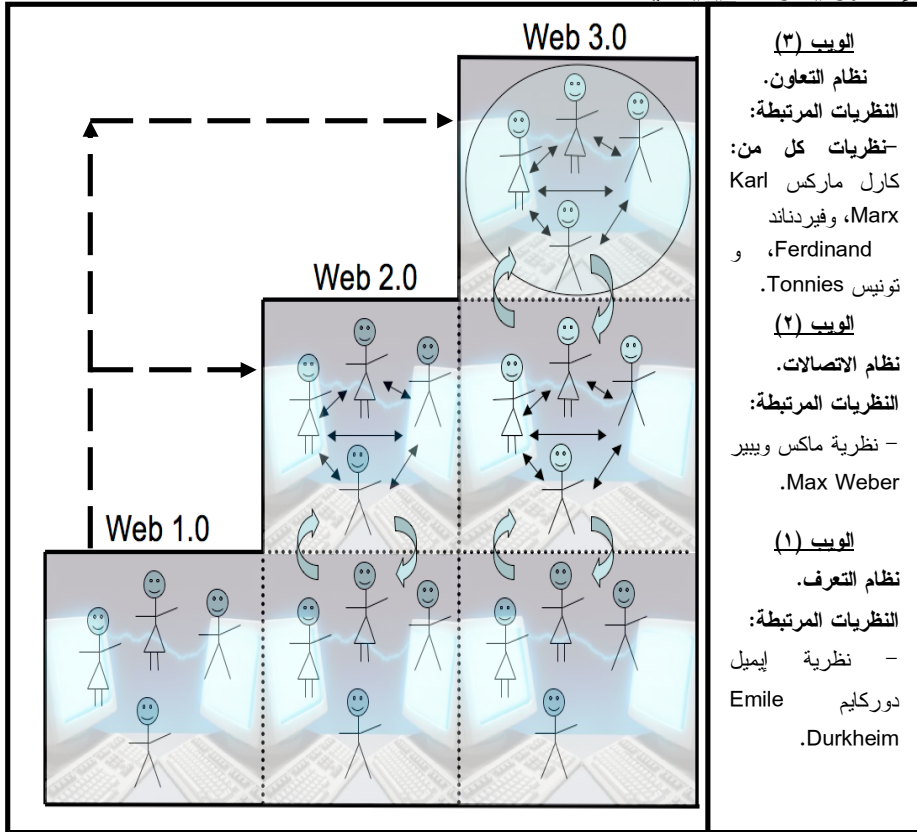
ارتبط مفهوم التعلم الشبكي في الفترة الأخيرة بالتعليم القائم على شبكة الإنترنت، كما يمكن إطلاقه أيضا على التعليم من خلال أدوات الجيل الثاني من الويب، نظرا لأن التعليم الذي يحدث في تلك البيئة الإلكترونية، يتم من خلال الترابط والاتصال بين عدد من الأفراد عبر الويب، وقد يكون عدد من الأفراد وبين عدد من المواقع، التي تشمل على مقررات أو محتويات تعليمية؛ بينما في مواقع التواصل الاجتماعي يكون التعلم والتواصل من خلال تلك الساحة الإلكترونية المفتوحة على العالم بأسره، والتي يمكن الدخول فيها من خلال شبكة الإنترنت أيضا، ولذلك يجب على القائمين على التعليم عبر الويب الآن مراعاة النظريات المرتبطة بالتعلم الشبكي، والمتغيرات الدقيقة ذات الصلة، وخاصة عند تبني استخدام وتوظيف شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي في التعليم الإلكتروني الاجتماعي التفاعلي (Anderson, T. & Elloumi, F., 2004, pp. 24-25)، (Laat, M. F. D., 2006, PP. 102-105).

(٤) **النظرية الاجتماعية والثقافية** : Socio-Cultural Theory

من البديهيات الآن أن بيئة ومواقع الفيس بوك، يحدث فيها نوع من الاختلاط والامتزاج الواسع بين مختلف الأفراد، من مختلف الجنسيات

والأعمار والثقافات والدول؛ مما يمكن معه القول أنه قد تنتقل أو تسود في بيئة ومواقع الفيس بوك مبادئ اجتماعية وثقافية، ومصطلحات جديدة في ضوء هذا التفاعل بين العديد من المبادئ الاجتماعية والثقافية بين المتعلمين على مستوى العالم (Laat, M. F. D., 2006, P. 53) وينبغي بالضرورة على القائمين على أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الإنترنت في الدول العربية والإسلامية، أن يتحكموا في انتشار وتبادل المبادئ الاجتماعية والثقافية المفيدة، ويعملوا على حجب الضار والسلبى منها.

كما يستمد البحث الحالي جذوره الفلسفية من المبادئ والتطبيقات الخاصة بكل من بيئات وأنظمة الاتصالات عبر التعلم الافتراضي، والمجتمعات الإلكترونية والتخيلية أيضا.



شكل رقم (٢) يبين مراحل تطور أنظمة الاتصالات عبر ثلاثة من أجيال الويب، والنظريات المرتبطة بكل مرحلة منها، في إطار برمجيات التواصل الاجتماعي عبر الويب (Fuchs, C., 2009, p. 8).

المحور الثالث: الرسائل النصية الإلكترونية:

لا تزال النصوص المكتوبة الثابتة مدخلاً ومورداً من أهم مداخل وموارد وطرق الاتصال والتعلم، في كافة البيئات التقليدية والإلكترونية؛ نظراً لعدد من

الخصائص والمميزات التي تتصف بها النصوص المكتوبة الثابتة، والتي من بينها كونها وسيلة تقليدية وتاريخية، ومألوفة عبر استخدام النصوص المكتوبة في نشر المعلومات والمعارف والثقافات في كافة المجالات، وما زالت تستخدم حتى اليوم، من خلال الكتب والمجلات ووسائل وأوعية المعلومات التقليدية المختلفة كما أن النصوص التقليدية المكتوبة تعد وسيلة اتصال وتعلم وثقافة ذات استخدام واسع، بين مختلف الفئات من المتعلمين في كافة دول العالم؛ حيث إن التعامل والاستخدام لتلك النصوص لا يحتاج إلى وسائل أو أجهزة مساعدة لقراءة النصوص التقليدية المكتوبة.

بينما تعتبر النصوص المكونة للرسائل الإلكترونية على العكس من ذلك، إذ أن تلك النصوص لا يتم التعامل معها من خلال الأوراق المكتوبة، وإنما من خلال شاشات الأجهزة الإلكترونية الحديثة، مثل الكمبيوتر والهاتف النقال، ووسائل وأجهزة قراءة النصوص والكتب الإلكترونية المختلفة، وبذلك فإن المستخدم لتلك النصوص والرسائل الإلكترونية، يمكنه التحكم والتفاعل الكامل مع تلك النصوص، من خلال التغيير في شكل، أو لون، أو حجم، أو تنسيق تلك النصوص، وإضافة أو حذف التأثيرات الفنية المختلفة، والمرتبطة بالتعامل والاستخدام لتلك النصوص الإلكترونية؛ مما جعل استخدام النصوص الإلكترونية من أكثر الوسائل شيوعاً الآن في الأوساط التعليمية والثقافية والاجتماعية، في إطار بيئة المجتمعات الإلكترونية الحديثة، وينمثل ذلك في الصحف، والجرائد النصية الإلكترونية التفاعلية، والبريد الإلكتروني، وشبكات التواصل الاجتماعي، وغيرها، من خلال شبكة الإنترنت العالمية (Chilsen, P., 2012 & Wells, C., 2012)، (Brown, A. & Green, T., 2012)، (Eley et al., 2012).

• ماهية الرسائل الإلكترونية:

لقد أصبح معظم الناس في كافة الدول والمجتمعات يتعاملون ويستخدمون ويمتلكون الأدوات والوسائل، والتكنولوجيات الإلكترونية والمعلوماتية على نحو واسع، ولعل من بين أشهر تلك الوسائل الكمبيوتر المتصل بالإنترنت، والأجهزة قارئة الكتب والمكتبات الرقمية، والهاتف الجوال، الذي أمسى أداة ضرورية وملازمة للغالبية العظمى من الأفراد في كافة دول العالم، ومجتمعاته، ودائماً ما تأتي العديد من الرسائل الإلكترونية لمستخدمي البريد الإلكتروني من أشخاص يعرفونهم، أو لا يعرفونهم في إطار الانفتاح والغزو الفكري والثقافي، كما أن خدمة الرسائل الإلكترونية، تعد من أهم سمات ومميزات الهاتف النقال، سواء كانت تلك الرسائل مرسلة من المستخدم، أو مستقبلية من طرفه أيضاً، وتستخدم تلك الرسائل في الأغراض المختلفة، كما أن الدول والحكومات الإلكترونية تتلقى، أو تقوم بإرسال الرسائل الإلكترونية عبر الهاتف النقال الآن لكافة أفراد المجتمع، في أوقات الأزمات والطوارئ أيضاً.

وعند النظر والتفكير في طبيعة وماهية الرسائل الإلكترونية، فإنها تتكون من مجموعة من النصوص الإلكترونية التي يتم كتابتها بطريقة رقمية عبر الكمبيوتر، أو الهاتف النقال، أو الأجهزة الإلكترونية الأخرى، وبذلك فإن ظاهر الرسائل الإلكترونية أنها تتكون من مجموعة من الأسطر والكلمات والجمل، التي

تشكل في مجملها النص الإلكتروني المتكامل للرسالة، بينما جوهر تلك الرسائل هو العديد من المعادلات والأنظمة الرقمية التي تعمل على معالجة وتقديم وتخزين وعرض النصوص الإلكترونية، بطريقة تشبه إلى حد كبير في طريقة عرضها والتعامل معها وخصائص النصوص بها، تشبه النصوص والرسائل التقليدية المطبوعة؛ حيث يستطيع المستخدم قراءة وفهم محتوى الرسالة النصية ويفهم مغزاها (Hossain, M.M. & Quinn, R.J., 2012) (Sweeney, P., 2012).

وقد بدأ وارتبط استخدام تلك الرسائل مع ظهور واستخدام وسائل الاتصالات الإلكترونية المختلفة، بداية من نشأة حركة الطباعة واختراع آلة الطباعة على يد الألماني يوحنا جونتنبيرج، ومرورا بظهور واستخدام التلغراف، ووسائل الاتصالات السلكية واللاسلكية، والراديو والإذاعة والتليفزيون، وظهور التليكس، والتليتكست، والفاكس، وانتهاء بالكمبيوتر، والإنترنت والهاتف النقال، ووسائل الاتصالات الرقمية والتكنولوجية الحديثة، والتي تتسم بالتفاعلية والإلكترونية والتنقلية.

• أنواع ووسائل تقديم الرسائل النصية الإلكترونية:

بينما كانت الرسائل النصية في بداية ظهور وتطور وسائل الإعلام والاتصال والتعليم، تتمثل فقط في المواد والكلمات والنصوص المطبوعة، يلاحظ أن تلك الرسائل والنصوص قد تنوعت تنوعا كبيرا في العصر الحديث، بمقدار التنوع والابتكار في وسائل وتكنولوجيات التعليم والمعلومات والاتصالات، حيث أصبحت تلك الرسائل الإلكترونية تشتمل على عدة أنواع وأنماط من الرسائل النصية الإلكترونية، والتي من بينها ما يلي:

« خدمة الرسائل القصيرة (SMS) Short Message Service: والتي تتسم بالإيجاز والاختصار والتركيز من خلال قلة عدد الكلمات بها، وتتيح لمُرسلها التواصل والتفاعل مع الآخرين، ومن بينها التواصل مع القنوات والمحطات والبرامج التليفزيونية مثلا، وذلك من خلال الكمبيوتر، والهاتف النقال، وغيرها من الوسائل (Goldman, S. & Lucas, R., 2012) (Hayati et al., 2013).

« خدمة الرسائل الإلكترونية الطويلة: والتي يتم تقديمها من خلال البريد الإلكتروني؛ حيث يمكن أن تشتمل هذه الرسائل على عدة كلمات وأسطر، وقد تشتمل على ملفات مرفقة بالرسائل الإلكترونية، مثل الكتب والمراجع والمجلات، والتي تكون هائلة من حيث حجم وعدد الصفحات، والتي يمكن توظيفها في الأغراض والمراحل التعليمية المختلفة، في إطار ومحددات وضوابط التعلم الإلكتروني (Teras et al., 2012).

« خدمة الرسائل ذات النصوص البنائية والتفاعلية: وهي تلك الرسائل التي تعتمد في حجم وكم الكلمات التي تكونها، على مدى الانتباه والتأثير لدى المستخدم، وذلك مثل الردود والتفاعلات من خلال النصوص والرسائل التي تتم بين المستخدمين للفيس بوك، ووسائل وأدوات وشبكات الاتصال الاجتماعي الأخرى، وغالبا ما يكون الاستخدام التعليمي الأمثل لتلك الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في مرحلة التعليم الجامعي (Reed, 2012, pp.808-818) (Munoz, C. & Towner, T., 2009).

تعمل شبكات التواصل الاجتماعي ومن بينها الفيس بوك على تحقيق التفاعل، والتغذية الراجعة الفورية والمباشرة، بأنماط ووسائط مختلفة من خلال الفيس بوك بين المعلم والمتعلم والمتعلمين وبعضهم البعض أيضا (Munoz, C. & Towner, T., 2009).

• (٣) فوائد الرسائل الإلكترونية النصية في التعليم وتطبيقاتها المختلفة:

تتسم ثورة المحتوى الرقمي الحالية، من خلال وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة، بالثراء والتنوع في توظيف الوسائط والمثيرات المتعددة المتمثلة في الفيديو، والصوت والصور وغيرها من المثيرات والوسائط، كما أنها تهتم كذلك باستخدام النصوص بمعدل كبير؛ نظرا لإمكانية إنتاجها وإرسالها، وسهولة تبادلها بين الأفراد، عبر وسائل الاتصالات التكنولوجية، من خلال الرسائل النصية الإلكترونية التفاعلية.

وعند تصنيف أنماط وأنواع الرسائل الإلكترونية التي يتم تبادلها بين المستخدمين من خلال البريد الإلكتروني أو الهاتف النقال، أو شبكات ووسائط الاتصال الاجتماعي، يلاحظ بجلاء أن الغالبية العظمى من تلك الرسائل الإلكترونية هي رسائل نصية، تقدم من خلال النصوص والكلمات الرقمية، وتفيد تلك الرسائل الإلكترونية بالضرورة في الاتصال بين المستخدمين؛ لتحقيق أهداف مختلفة، وعند اعتبار توظيف الرسائل النصية الإلكترونية في العملية التعليمية، يمكن القول أن الرسائل الإلكترونية تفيد فيما يلي:

« تدعيم بيانات التعليم التقليدي، والتعليم المبرمج، والتعليم الإلكتروني وذلك من خلال الرسائل الإلكترونية الإرشادية التي يتم توجيهها من المعلمين للطلاب (Zhang, X., 2012).

« إثراء بيانات التعليم الإلكترونية من خلال تقديم عدة مثيرات إلكترونية، من بينها النصوص التي قد تكون مصحوبة بمثيرات أخرى، والتي قد تسهم في تحقيق التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي كفاءة عالية (Doube, W., 2011).

« الإسهام في إمداد المتعلم بالمعلومات والمهارات والخبرات بطريقة مختصرة وفورية على نحو إلكتروني وتفاعلي، في إطار منظومة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية والتعليمية (Albion, P., 2011, pp. 74-81).

« تعزيز عمليات التعلم التفاعلي وتنمية مهارات التعلم الاجتماعي والتعاون بين الطلاب داخل المدارس، والمؤسسات التعليمية، والمساعدة في تدعيم وتنفيذ برامج وتطبيقات التعليم المفتوح، والتعليم من بعد (Winkler et al., 2012).

« تنمية مهارات التعلم المعرفي، وتنمية قدرات المتعلمين على التواصل إلكترونيا، وتبادل الوسائط التعليمية، التي تعمل على إتاحة العديد من المثيرات السمعية والبصرية للمتعلمين، في إطار مبادئ التصميم التعليمي التفاعلي، والتعليم القائم على الوسائط المتعددة (Peter et al., 2012, pp. 111-125).

« تقديم لمساعدات تعليمية عاجلة والسريعة لبعض أنواع وأنماط الأنشطة والمهن التعليمية والأكاديمية مثل المسابقات الثقافية، والتعليم الصناعي والعملية والطبي وغيرها (Hayes, P. & Weibelzahl, S., 2010, pp. 56- 57).

« تدعيم التعلم القائم على نظريات التعلم المعرفي والسلوكي، وتخفيف العبء المعرفي عن المتعلمين في بيئات ومواقف التعلم الإلكتروني وغيرها (Inaty, J., 2012 Atallah, F., &)، وذلك من خلال توظيف النصوص في تقديم المعلومات والتلميحات المعرفية المختصرة، وإثراء الوسائط الأحادية والثنائية الترميز؛ لتحقيق مبدأ التعليم متعدد الوسائط (Moussa-L., J. & Atallah, (F., 2012, pp. 127-142).

« تنفيذ اللقاءات والمطارحات والمؤتمرات والندوات الإلكترونية عبر الويب والهاتف النقال والوسائط الحديثة، من خلال إتاحة الفرصة للمشاركة بالرسائل النصية وغير النصية الإلكترونية بين المستفيدين من عملية الاتصال التعليمي، في بيئات التعليم والتعلم الإلكتروني (Schuessler, J. & (Burger, P., 2012, pp. 240- 245).

« تعزيز مبادئ وعمليات ومهارات التفاعل والتواصل الإلكتروني في بيئات التعليم الإلكتروني الاجتماعي التفاعلي، وتعزيز عمليات التعلم المعرفي، والاحتفاظ بالمعلومات من خلال الرسائل الإلكترونية التعليمية (Hendrickson, K., 2012, pp. 385 - 389).

« تقديم العديد من البدائل للتعلم أثناء التعلم من خلال الرسائل الإلكترونية التي تزيد من الرصيد المعرفي لدى المتعلم، وتفتح له آفاقاً جديدة للتعاون والمناقشة والبحث والاستكشاف، كما تعزز من دافعية المتعلمين نحو التعلم (Knezek et al., 2012).

« المساهمة في تهيئة وتفعيل بيئات التعليم الإلكتروني النقال، والتعليم الإلكتروني المستمر من خلال الرسائل المعلوماتية الإلكترونية المتمثلة في النصوص والوسائط الأخرى (Kampana et al., 2011, pp. 222- 227).

• **المحور الرابع: تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال، والقيم والأخلاقيات الإلكترونية في بيئات التعليم الإلكتروني، من خلال مواقع الويب المصحوبة بالفيديو بوك:**
ويشتمل هذا المحور الرئيس على محورين فرعيين، وهما:

• **تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال من خلال مواقع الويب التعليمية والفيديو بوك:**
وفيما يلي عرض وتناول لذلك:

في ظل التطورات والابتكارات التكنولوجية المتواصلة في مجال الأجهزة والبرمجيات التعليمية المختلفة، فإن التطوير قد لحق أيضاً بمجال الأجهزة التعليمية التقليدية، حيث أصبح التطوير في هذا المجال يسير جنباً إلى جنب مع التطويرات الأخرى في مجال برمجيات الكمبيوتر والإنترنت والهاتف النقال، وغيرها من أدوات وأجهزة ووسائل وبرمجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأخرى.

وقد حظيت الأجهزة التعليمية بخلاف الكمبيوتر، التي ما زال هناك طلب عليها حتى الآن في العملية التعليمية - ولن يتم الاستغناء عنها على الرغم من التطور في تطبيقات وبرامج الكمبيوتر والإنترنت، حتى الآن، حظيت تلك الأجهزة بالتطوير والتحديث، وذلك مثل أجهزة عرض الشفافيات والشرائح الشفافة، وأجهزة عرض المواد المعتمدة، وأجهزة الإسقاط الضوئي، التي تعمل عبر

الارتباط والاتصال مع الكمبيوتر، وغيرها من الأجهزة التعليمية التي يتم تطويرها، وإصدار موديلات حديثة منها بصفة مستمرة، بينما البعض الآخر من تلك الأجهزة التعليمية التي لا توجد لها مواد تعليمية الآن لتعرضها، أو لأن الكمبيوتر قد حل محلها، فقد توقف إنتاجها وتطويرها، نظرا لأنه لا توجد حاجة إليها في التعليم الآن، وتم وضع ما تبقى منها في متاحف تكنولوجيا التعليم، ومراكز مصادر التعلم.

(١) نماذج الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة الحديثة:

في ضوء تراكم الخبرات في كافة المجالات، والتي من بينها مجال إنتاج الوسائل والأجهزة التعليمية، فقد أدى ذلك الآن إلى توافر عدد كبير من أنماط، وموديلات الأجهزة التعليمية التقليدية في صورة حديثة، والتي تجمع ما بين المسمى الأصلي لتلك الأجهزة ووظيفتها، مع إنتاجها في شكل جديد بالإضافة إلى دمج العديد من الاختيارات والإمكانات والمميزات الحديثة إليها؛ حتى تواكب التكنولوجيا العصرية المتاحة الآن، والتي يعد من أهم سماتها الرقمية، والإلكترونية، والمعلوماتية، والتنقلية.

ويمكن للمتتبع الآن لمواقع الإنترنت الخاصة بالأجهزة التكنولوجية التعليمية التي تطورت عن أجيال قديمة، يمكن أن يلاحظ بوضوح ظهور العديد من الموديلات، من تلك الأجهزة في إصدارتها الحديثة، ومن بين تلك الأجهزة التكنولوجية النقالة جهاز عرض الشفافيات، وجهاز عرض والشرائح، وجهاز عرض المواد المعتمدة، وجهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر النقال (Data Show) ذات الكم الهائل من الماركات والموديلات، والموديلات الهائلة والحديثة من الكاميرات الرقمية (الفوتوغرافية - الفيديو) النقالة صغيرة الحجم، وغيرها من الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة (عبد الحكيم عثمان العبدلة، ٢٠٠٦، ص ١٩٥ - ٣٨١) هذا بالإضافة إلى التعدد والتطور والتنوع في إمكانات تلك الأجهزة، من خلال التطويرات الحديثة في موديلات، وذلك مثل تزويد كافة الأجهزة التعليمية بشاشات صغيرة تبين للعارض الصورة المعروضة على شاشة العرض الجماعية، وإمكانية تقسيم شاشة العرض الجماعية لنصفين أو شاشتين، وكذلك إمكانات تلك الأجهزة في استقبال البيانات من أكثر من جهاز عرض في آن واحد، وتعدد البدائل والاختيارات الخاصة بلمبات العرض في تلك الأجهزة، إلى غير ذلك من المواصفات الحديثة، والتحكم في تلك الأجهزة من بعد، وتزويدها بأنظمة الذكاء الاصطناعي.

(٢) فوائد استخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة في العملية التعليمية:

تشبه الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة في فوائد استخدامها في التعليم والتعلم، كثيرا من الوسائل التعليمية التقليدية القديمة من حيث الدور الذي تؤديه، هذا بالإضافة إلى العديد من الفوائد الأخرى التي تختص بها الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة، والتي من بينها ما يلي:

- « خفة الوزن، وسهولة الحمل لتلك الأجهزة، والتنقل بها بين قاعات الدراسة المختلفة.
- « إتاحة تلك الأجهزة في متناول اليد لكافة المعلمين والمستخدمين، بدون قيود خاصة بتشغيلها.
- « سهولة تشغيل تلك الأجهزة، حيث يمكن استخدامها من قبل المعلم والطالب على حد سواء.
- « إمكانية التحكم في بعض تلك الأجهزة، عبر وسائل التحكم من بعد.

- « إمكانية الربط والتعامل مع الكمبيوتر والإنترنت، والسبورات الذكية من خلال بعض تلك الأجهزة.
- « توظيف التكنولوجيات الإلكترونية والرقمية الحديثة، في تصنيع وتشغيل تلك الأجهزة.
- « قوة الإضاءة للمبات العرض لتلك الأجهزة الحديثة، والتي تسمح باستخدامها في العرض في ضوء النهار العادي، دون الحاجة إلى إعتام قاعات الدراسات أثناء العرض الضوئي.
- « البساطة والبعد عن التعقيد، في تشغيل واستخدام تلك الأجهزة النقال الحديثة.
- « تعدد البدائل والاختيارات، في تشغيل واستخدام بعض تلك الأجهزة، حيث تشتمل بعضها على أكثر من لمبة؛ لضمان استخدام الجهاز لأوقات طويلة مع اعتبار التبديل بين اللمبتين.
- « توافق ومسايرة تلك الأجهزة النقال لسمة التنقلية في العصر الحالي والعمل بالانظام اللاسلكي، حيث أصبح المستخدم يحمل في يده الهاتف والتليفزيون، والراديو النقال.

(٣) توظيف مواقع التعليم الإلكتروني المصحوبة بالفيس بوك، في تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال:

عند مراجعة عدد من الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية، المرتبطة بتوظيف مواقع التعليم الإلكتروني المصحوبة بالفيس بوك، في تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية، وغيرها من الأجهزة التكنولوجية، يلاحظ أن معظم تلك الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية، قد اتفقت على وجود تأثير إيجابي لتوظيف مواقع التعليم الإلكتروني من خلال استخدام الإنترنت، وأدواتها وتطبيقاتها المختلفة في التعليم والتدريب، وهذا عند اعتبار استخدام تلك المواقع الإلكترونية وحدها في التعليم (Witt et al., 2012)، (Son, B. & Goldstone, B., 2012, pp. 184- 189).

ونظراً لما تتميز بها شبكات التواصل الاجتماعي، ومن بينها الفيس بوك من خصائص وإمكانات، تعزز عمليات الاتصال التفاعلي، وتبادل الوسائط والآراء بين المستخدمين، وتكوين وبناء المحتوى الرقمي القائم على وجهات النظر والإقناع، فإنه يمكن توظيف الفيس بوك في تنمية وتطوير المهارات العملية البسيطة والمعقدة للطلاب (LeSage C., T. & Barnhill, A., 2012)، (Parscal et al., 2012, pp. 31-37)، (Seifert, T., 2012)، وبذلك يمكن توظيف الفيس بوك في البحث الحالي، في تطوير وإكساب الطلاب للمهارات العملية المرتبطة بتشغيل، واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال الحديثة، وأيضاً العديد من أنواع الأجهزة الرقمية، والتكنولوجية الأخرى في كافة المجالات، وذلك من خلال:

- « النمذجة، والعرض للمعلومات والمهارات الخاصة بالأجهزة التكنولوجية النقال.
- « تقديم المعلومات، وعرض المهارات الخاصة بكل جهاز من الأجهزة التكنولوجية النقال.
- « عرض مجموعات الصور الفوتوغرافية الرقمية، الخاصة بالأجهزة النقال ومهارات تشغيلها واستخدامها، ووضع الأسهم والتلميحات، والإشارات الخاصة بتشغيل واستخدام تلك الأجهزة.

- « عرض التعليقات والشروح الصوتية المختلفة، التي تبين ماهية الجهاز، وتشرح طريقة توظيفه واستخدامه، وفوائده في تفعيل التعليم والتعلم داخل قاعات الدراسة، ومواقف التعلم المختلفة.
- « تقديم لقطات الفيديو الشارحة، والموضحة للجهاز، وطريقة استخدامه ومهارات تشغيله، على نحو تفصيلي يتميز بالحيوية والدقة والتفاعلية.
- « إتاحة الرسومات الخطية الثابتة، والرسومات المتحركة الرقمية ثنائية وثلاثية الأبعاد، التي تبين، وتشرح مكونات الجهاز، وطريقة تشغيله واستخدامه.
- « التواصل، والتفاعل، والتعاون، والمناقشة، بين المشتركين والمستخدمين للفيديو بوك؛ بما يساعد على تنمية المحتوى الرقمي، وتعزيز الدافعية وتنشيط عمليات التعلم حول الأجهزة التكنولوجية النقلة واستخداماتها، من خلال تبادل المعلومات والآراء ووجهات النظر بين المستخدمين من المعلمين والطلاب، والمهتمين، وغيرهم.
- « إتاحة عدد من الروابط والوصلات للمواقع ذات الارتباط على شبكة الإنترنت التي تزخر بالمعلومات، والمهارات والأمور المرتبطة بالأجهزة التكنولوجية التعليمية النقلة.
- « إضفاء البعد الإنساني والاجتماعي على عملية التعلم، من خلال تبادل المعلومات والخبرات بين المتعلمين وبعضهم، وذلك من خلال توظيف الفيديو بوك جنباً إلى جنب، مع مواقع التعليم الإلكتروني على شبكة الإنترنت.
- « إتاحة الفرصة للمتعلّم لتلقي التغذية الراجعة المباشرة والسريعة، لما يقوم به أو يعرضه من وسائط، أو ما يبدية من آراء حول الأجهزة التكنولوجية النقلة على صفحات الفيديو بوك.
- « إمكانية تحميل الوسائط والمثيرات، والبرامج التطبيقية والتعليمية من وإلى الفيديو بوك.
- « إمكانية التواصل مع القنوات والمحطات التليفزيونية العالمية، عبر الإنترنت ومواقعها المصاحبة للفيديو بوك.

• (ب) تنمية القيم والأخلاقيات الإلكترونية في بيئات التعليم الإلكتروني، من خلال مواقع الويب والفيديو بوك:
وفيما يلي عرض وتناول لذلك:

(١) ماهية القيم والأخلاقيات الإلكترونية:

إن القيم بصفة عامة تعد من أهم مكونات الشخصية الإنسانية، وقد أشار القرآن الكريم إلى أن الإسلام الحنيف هو دين القيم والأخلاقيات الحسنة، بقوله تعالى (قل إنني هادي ربي إلى صراط مستقيم ديناً قيماً ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين) {سورة الأنعام: ١٦١} وقد عرف التربويون القيم من وجهات نظر مختلفة، فقد ذكر سميث وآخرون (١٩٩٤) "أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية، أو معنوية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو دينية، أو جمالية" (في: صالح محمد أبو جادو، ٢٠٠٧، ص ٢٠٤)، ويتناول التعريف السابق تعريف القيم، في ظل المناشط، والممارسات التقليدية الطبيعية للفرد في الحياة اليومية.

بينما يختلف الأمر كثيراً عند تناول وتعريف القيم الأخلاقية لأفراد المجتمع الإلكتروني، وهم الذين يستخدمون وسائل، وتكنولوجيات الاتصالات

والمعلومات، والشبكات المعلوماتية والتكنولوجيات الرقمية والإلكترونية الحديثة في أغراض التعليم والتعلم، أو تلقي الخدمات الإلكترونية، أو البحث والمشاركة والنشر للمعلومات، أو إقتناء الكتب، والمكتبات والوسائط السمعية والبصرية الرقمية المختلفة، أو إطلاق المواقع والمدونات الخدمية، والاجتماعية المتنوعة وغيرها من التطبيقات والخدمات الإلكترونية، التي يتم التعامل معها جميعاً من خلال الكمبيوتر المتصل بشبكة الإنترنت، وذلك عبر الجيل الثاني وما يليه من أجيال الإنترنت.

(٢) القيم والأخلاقيات الخاصة بالمجتمع الإلكتروني:

تفرض الآن التطورات المجتمعية والتكنولوجية، والوسائل والأدوات الرقمية والمعلوماتية نفسها في كافة مجالات الحياة المعاصرة، والتي من بينها مجالي التعليم والاتصال، وقد صاحب استخدام تلك التكنولوجيات الحديثة تغيير وتأثير واضح، في منظومة القيم والممارسات والسلوكيات للأفراد والمجتمعات أثناء التعامل من خلال، أو بسبب توظيف تلك التكنولوجيات الحديثة في كافة المجالات، والتي يعد الاستخدام الرئيس من بينها هو الاتصال والتواصل الإعلامي والجماهيري (حلمي خضر ساري، ٢٠٠٥)، (بسيوني إبراهيم حمادة ٢٠٠٨)، (حسن محمد نصر، ٢٠٠٩، ص ٢٩٧ - ٣٢٥)، ويزداد هذا التغير في القيم والأخلاقيات بالطبع كلما ازداد عدد الأفراد، أو المجموعات التي تستخدم تلك التكنولوجيات الحديثة، وتطبيقاتها في أغراض الإعلام، والاتصال والتعليم وغيرها.

ويحتم ذلك بالضرورة على المهتمين بمجالات التربية وفروعها المختلفة أهمية الابتكار والتوصل للقيم المرتبطة بالتعامل والاستخدام لتلك التكنولوجيات الحديثة من قبل أفراد المجتمع، أو إعادة تصنيف القيم والأخلاقيات الخاصة بالأفراد والمجموعات، في إطار مسمى وكيان وخصائص ومواصفات ومعايير المجتمع الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، وشبكات الهاتف النقال، وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأخرى، ويمكن تصنيف القيم والأخلاقيات الخاصة بالأفراد والمجموعات في المجتمعات والبيئات الإلكترونية كما يلي:

- ❖ قيم دينية: مثل الصدق، وحسن الخلق، والأمانة، وتقدير عظمة الخالق.
- ❖ قيم اجتماعية: احترام الآخرين، والمودة، والمحافظة على الترابط الاجتماعي والأسري، والصداقة.
- ❖ قيم اقتصادية: الاقتصاد في استخدام الإنترنت، استثمار الوقت في استخدام الإنترنت والهاتف النقال، الدقة في الوصول للمعلومات، وذلك من خلال تحديد أنسب الطرق وأسهلها للوصول إلى المعلومات بأفضل الطرق؛ مما يساهم في توفير الوقت والجهد للمستخدم للإنترنت ووسائل الاتصال التكنولوجية والمعلوماتية.
- ❖ قيم إلكترونية: تجنب المخاطر الإلكترونية، عدم التجسس على الآخرين الحفاظ على سرية المعلومات للآخرين، الدقة في نشر المعلومات عن الغير على وسائل التواصل الإلكترونية، التأنى في القيام ببعض العمليات الإلكترونية الإتيقان في استخدام أدوات الإنترنت، الأمن الإلكتروني، عدم إيذاء الآخرين عبر الشبكة بنشر الفيروسات الضارة، استخدام النسخ الأصلية من البرامج إلى غير ذلك من القيم الإلكترونية.

« قيم معلوماتية: أمن المعلومات، والأمن الفكري، احترام الحقوق والملكيات الفكرية والمعلوماتية الإلكترونية والرقمية للآخرين.

« قيم نفسية: ضبط النفس، التوجيه الذاتي عبر الإنترنت، الدافعية نحو الإصرار على تحقيق الهدف عبر الإنترنت، مواجهة التحديات والتطورات الرقمية، استحضار ضرورة الرقي والتقدم، البعد عن المغامرات.

(٣) أهمية نشر ثقافة القيم الأخلاقية الإلكترونية وإكسابها للمستخدمين في المجتمعات والبيئات التعليمية الإلكترونية:

تنتشر الآن مفاهيم ومصطلحات عديدة، فيما يرتبط بالجوانب السلبية والأخلاقيات الإلكترونية، مثل إدمان الإنترنت والفيس بوك، والتزوير الإلكتروني، والسرقة الإلكترونية، والكذب والتضليل الإلكتروني، والشائعات الإلكترونية، والحروب الإلكترونية، ونشر الفيروسات الإلكترونية، والتجسس الإلكتروني على الأشخاص والمؤسسات والدول، والإباحية الإلكترونية، وغيرها من القيم والأخلاقيات السلبية، التي يمكن أن تهدد حياة الأفراد، والمجتمعات، وتؤثر على سلامتها، ونموها، واستقرارها، واقتصادها.

ووفقاً للمؤشرات والإحصائيات، فإن عدد المستخدمين للفيس بوك قد وصل إلى (٩٠١) مليون مستخدم، بزيادة تصل إلى ٣٣٪ عن العام الماضي (٢٠١١)، ووصل عدد مرات الضغط على زر الإعجاب، وكتابة التعليقات باليوم الواحد إلى عدد (٣.٢) مليار مرة، ويقوم مستخدم الفيس بوك برفع (٣٠٠) مليون صورة يوميا وبلغ عدد مستخدمي الموقع بشكل يومي قرابة (٥٢٦) مليون مستخدم (سعود الهواوي، ٢٠١٢).

وكما هو ملاحظ في الواقع فإن الغالبية العظمى من المستخدمين للإنترنت بصفة عامة والمواقع والشبكات الإلكترونية، هم في سن الشباب في كافة الدول والمجتمعات؛ وذلك نظراً للعديد من الأمور الشخصية والسيكولوجية والنفسية الخاصة بتلك الفترة الحرجة من العمر، وأمام الخصائص، والسمات، والمغريات، والمثيرات، والإتاحة الكاملة للاستخدام والوصول إلى كافة أنواع المعلومات والمصادر والوسائط والملفات عبر الإنترنت، وسهولة استخدامها، وكذلك أيضاً القدرة على المشاركة والتواصل والتحميل للوسائط والمثيرات من وإلى شبكة الإنترنت، فإن هناك بعض التغيرات النفسية التي قد تحدث تغييراً في كافة جوانب الشخصية للمستخدمين للإنترنت، ومن بينها التغيير في القيم إيجاباً أو سلباً، وتتوقف طبيعة ودرجة هذا التغيير بالضرورة على الخصائص المرتبطة بشخصية كل مستخدم على حده ودرجة مقاومته للتغيير.

وتشير الأدبيات المرتبطة إلى أن هناك العديد من المخاطر والجرائم والأضرار التي قد تحيط بالمستخدمين في البيئات المجتمعات الإلكترونية، وفي مقدمتها شبكة الإنترنت وأدواتها وتطبيقاتها المختلفة، ومن بينها جرائم السرقة والتزوير والسطو الإلكتروني، وكذلك الدخول في المواقع الإباحية والأخلاقية، ومواقع المنظمات التي توجه رسائل وحروباً إلكترونية تجاه دول بعينها (عبد الكريم عبد الله الحربي، ٢٠٠٤، ص ٩٩ - ١٤٨)، (ذياب البداينة، ٢٠٠٦)، (عبد الفتاح بيومي حجازي، ٢٠٠٧، ص ١٠٩ - ١٢٨).

(٤) واقع الاهتمام المحلي والعالمي بالقيم الأخلاقية الإلكترونية:

يوجد الآن على الساحتين المحلية والعالمية اهتمام بالغ بضرورة الضبط والتحكم، والمراقبة للممارسات والعمليات الإلكترونية، وذلك بسبب العديد من الممارسات والعمليات والأنشطة السلبية والاختراقات الإلكترونية، والأعمال المنافية للقيم والآداب والأخلاقيات الدينية والاجتماعية المألوفة، والتي وصلت لدرجة بلغت محاربة التماسك الأسري؛ مما أدى إلى زيادة حالات الطلاق والتفكك الأسري بنسبة ملحوظة في العديد من الدول والمجتمعات العربية والإسلامية، التي انتشر فيها استخدام الإنترنت، ووسائل وشبكات التواصل الاجتماعي، والهاتف الجوال، وذلك بسبب قيام بعض المستخدمين بإقامة علاقات غير مشروعة في البيئة الإلكترونية عبر الإنترنت، والتشهير ببعض الزج والصاق التهم والجرائم بهم في أمور لا علاقة لهم بها، سواء بالوثائق أو الصوت أو الصور أو لقطات الفيديو المنتجة، والمزورة باستخدام البرمجيات الكمبيوترية المرتبطة، وأيضا السطو على الحقوق والممتلكات الفكرية للآخرين والتجسس على السلوكيات الإلكترونية لبعض الأشخاص، مما انتشر معه مفاهيم عديدة ذات صلة بذلك مثل مفهوم الأمن والمعلوماتي، والأمن الرقمي والأمن الإلكتروني، وأمن الإنترنت.

وقد كشف التقرير السنوي لتهديدات أمن الإنترنت الذي تصدره "سيمانتك" عن وقوع ما يزيد على ٣,٦ ملايين شخص في المملكة العربية السعودية وحدها، كضحايا لجرائم الإنترنت خلال السنة الماضية، وأوضح التقرير أن ٤٠% من مستخدمي الشبكات الاجتماعية في المملكة خلال العام الماضي سقطوا ضحايا لجرائم الإنترنت، ومن بين هؤلاء كان ٢٠% ضحايا لجرائم الإنترنت عبر الهواتف النقالة أيضا، وأوضح التقرير أيضا أن التكاليف المباشرة المرتبطة بجرائم الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية بلغت ١١ مليارات دولار أمريكي خلال العام الماضي. ويعد تقرير نورتن لجرائم الإنترنت أحد أهم الدراسات العالمية، التي تحاول أن تستبطن تأثير جرائم الإنترنت على المستهلك النهائي، حيث أكد أنه كل ثانية يقع ١٨ شخصا بالغاً ضحية لجرائم الإنترنت حول العالم، أي ما يزيد على مليون ونصف المليون ضحية يوميا، و٥٥٦ مليون ضحية خلال السنة الماضية، وهذا الرقم يمثل ٤٦% من عدد مستخدمي الإنترنت البالغين (علما أن النسبة كانت ٤٥% في ٢٠١١)، وتصل التكلفة التي تتكبدها الضحية الواحدة إلى ١٩٧ دولارا أمريكيا، أي ما يعادل تكلفة الغذاء لأسرة واحدة أسبوعيا (صحيفة الرياض الإلكترونية، ٢٠١٢)، ويمكن القول أن هذه الأعداد من ضحايا الإنترنت، يمكن أن تزداد أو تقل في باقي الدول العربية الأخرى، عند اعتبار عدد السكان، ونسبة المستخدمين للإنترنت، ومستوى الحماية الإلكترونية، في كل دولة على حدة.

وعلى الرغم من أن هناك العديد من القواعد والقوانين الخاصة باستخدام الفيس بوك، يتم نشرها وقبول لمستخدم لها قبل تسجيل اشتراكه من خلال الموقع ذاته، كما أن العديد من الدول قد طبقت بالفعل بعض القوانين الخاصة بجرائم الإنترنت ووسائل الاتصالات، إلا أنه نظرا للاختلافات الدينية والثقافية والاجتماعية بين الدول العربية، وتلك الدول الغربية والمتقدمة التي يتسع فيها مفهوم الحريات لممارسة بعض الأفعال والسلوكيات المنافية للآداب الإسلامية تحت مظلة الحريات الشخصية، فإن هناك العديد من القوانين المرتبطة

بالإنترنت ينبغي إعدادها وإقرارها وتطبيقها في المجتمعات العربية؛ للحفاظ على القيم، والأخلاق، والعادات، والتقاليد، والتماسك والترابط الأسري، والصحة النفسية في تلك المجتمعات، والقضاء على الجرائم الإلكترونية والمعلوماتية بها؛ ولذلك تسعى العديد من الدول العربية الآن؛ لاستكمال إعداد وتطبيق تلك القوانين المنظمة والمحددة للاستخدامات الصحيحة، والأخلاقية، للمواقع والوسائل الإلكترونية والمعلوماتية من ناحية، كما يسعى الفنيون والمبرمجون من ناحية أخرى، من أجل الرقابة والسيطرة والتأمين، للاستخدامات الفردية على الإنترنت.

كما كشف التقرير السابق أيضاً عن وجود تنوع في أساليب، وطرق مرتكبي جرائم الإنترنت خلال العام الماضي ٢٠١١م، حيث كثف مرتكبو جرائم الإنترنت على الشبكات الاجتماعية الشهيرة والهواتف النقالة، حيث أكد ٣١٪ من مستخدمي الهواتف النقالة، أن أجهزتهم استقبلت رسالة من شخص لا يعرفونه تطلب النقر على رابط مزيف، بينما أكد ٧٥٪ من مستخدمي الشبكات الاجتماعية يعتقدون أن مرتكبي جرائم الإنترنت، يركزون على الشبكات التي يستخدمونها، في حين وقع ٣٩٪ من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي ضحية لجرائم الإنترنت، وكشف التقرير أيضاً أن ١٥٪ من مستخدمي الشبكات الاجتماعية اخترقت صفحاتهم الشخصية وانتحلت شخصياتهم، ووقع شخص واحد من بين كل عشرة (١٠) من مستخدمي الشبكات الاجتماعية ضحية لرسائل احتيال، أو روابط مزيفة. وفي مجال الحماية يعتمد ٤٩٪ من مستخدمي الشبكات الاجتماعية على إعدادات الخصوصية الخاصة بالشبكات الاجتماعية فقط، بينما ٤٤٪ يستخدمون حلولاً أمنية. ويشير التقرير كذلك إلى زيادة وعي أغلب مستخدمي الإنترنت؛ حيث إنهم يقومون بالخطوات الأساسية للحماية، مثل حذف الرسائل الإلكترونية المشبوهة، والتعامل بحذر مع معلوماتهم الشخصية، في حين أنهم يتجاهلون الإجراءات الرئيسية مثل استخدام كلمات مرور قوية، حيث إن ٤٠٪ من مستخدمي الإنترنت لا يستخدمون كلمات مرور قوية أو لا يغيرونها باستمرار، بينما لا يقوم أكثر من ثلث مستخدمي الإنترنت بالتحقق من وجود قفل الأمان، قبل إدخال المعلومات الشخصية المهمة على موقع في الإنترنت، ويوضح الشكل رقم (٣) جرائم الإنترنت التي تستهدف الشبكات الاجتماعية على وجه التحديد (صحيفة الرياض الإلكترونية، ٢٠١٢).

وجدير بالذكر أن ضعف أو فقدان الخبرة، لدى العديد من مستخدمي الإنترنت الآن، قد تؤدي بهم إلى أن يصبحوا عرضة لمواجهة بعض عمليات السطو، والتجسس، والاختراق لأجهزتهم الشخصية، وحساباتهم وصفحاتهم الخاصة، في العديد من المواقع، والخدمات المختلفة على شبكة الإنترنت، ومن بينها شبكات التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، أو البريد الإلكتروني، أو المواقع الإلكترونية الشخصية، ويمكن عن طريق ذلك نشر الأخبار أو المعلومات الخطأ، أو الآراء، والرسائل غير الصحيحة، والتي قد تخالف القوانين والأعراف والأخلاقيات والقيم المجتمعية، ومن ثم نسبها لغير أصحابها الأصليين على الإنترنت.



شكل رقم (٣) يوضح الجرائم والممارسات اللا أخلاقية على شبكة الإنترنت، والتي تستهدف الشبكات الاجتماعية على وجه التحديد مثل الفيس بوك، والتويتر وغيرها (صحيفة الرياض الإلكترونية، ٢٠١٢).



شكل رقم (٤) يبين الواقع الأمني لمستخدمي شبكة الإنترنت، في ظل بعض الممارسات الغير قانونية، والتي تمثل الجانب اللا أخلاقي في استخدامات البعض لشبكة الإنترنت (صحيفة الرياض الإلكترونية، ٢٠١٢).

- (٥) مبررات وفوائد إكساب وتنمية القيم الأخلاقية الإلكترونية لأفراد المجتمع الإلكتروني:
- يعد من بين أعظم الأهداف للتربية في كافة مراحلها وعصورها السابقة والحالية، هو تنمية القيم والسلوكيات الأخلاقية في ضوء ما يتناسب مع المبادئ والمعتقدات الدينية والاجتماعية والثقافية، وقد أصبحت الحاجة الآن ملحة لضرورة في واقعنا المعاصر لمراجعة الطرق والأساليب الخاصة بتنمية القيم والأخلاقيات لأفراد المجتمع وخصوصا الطلاب في مراحل التعليم المختلفة؛ وذلك نظرا لعدة أسباب ودواعي من بينها ما يلي:
- « الإسراف في الوقت الذي يقضيه المستخدمين، أثناء التعامل مع أدوات ومستحدثات وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، وذلك في ضوء الإثابة الكاملة للتفاعل والتحكم في متغيرات عرض المثيرات السمعية والبصرية والنصوص على مواقع التواصل الاجتماعي.
- « حدوث العديد من الأخطاء من مستخدمي شبكة الإنترنت في مرحلة الطفولة والمراهقة وكافة المراحل والفئات العمرية، فيما يرتبط بالاستخدام والتوظيف الأمثل والأخلاقي لشبكة الإنترنت في تحقيق الرقي والتقدم للفرد والمجتمع.
- « إهدار استثمار الطاقات، والقدرات العقلية للمستخدمين؛ نتيجة الاستخدام السلبي لمواقع وأدوات وشبكات الاتصال عبر الإنترنت، ومواقع الفيديو وغيرها؛ مما يؤدي إلى عدم تحقيق التطوير التربوي، والتعليمي، والتدريبي لهؤلاء المستخدمين، من خلال تلك المواقع والشبكات، ويترتب على ذلك بالضرورة إعاقة تحقيق النفع والفائدة المرجوة للفرد والمجتمع.
- « انحدار المستوى الأخلاقي، لعدد ليس بالقليل، من المستخدمين لشبكة الإنترنت، سواء على مستوى الاستخدام للأغراض الفردية مثل البحث عن المعلومات والصور والفيديو وغيرها من المثيرات، من حيث تحميلها من أو إلى الإنترنت، وذلك بعدم الالتزام بالمعايير والقيم والمبادئ الدينية والأخلاقية للاستخدام، وكذلك انحدار في مستوى أخلاقيات وقيم وآداب ولغات الحوار على المستوى الجماعي بين مجموعات المتحاورين عبر شبكات التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، أو وسائل عرض الآراء والتعليقات، على كافة أنواع المواقع والصفحات على الإنترنت.
- « انتشار عدد كبير من المواقع الإباحية على شبكة الإنترنت، والتي قد تجذب إليها عدد من المستخدمين في سن المراهقة، وذلك تحديدا في الدول والمجتمعات العربية والإسلامية.
- « كثرة المواقع التي تتناول وتسفه وتسبب الأديان والمعتقدات، وما يرتبط بها من ردود وآراء وتعليقات ومشاركات، قد تجر البعض إلى مستنقع إلكتروني وجدل ديني لا نهاية له.
- « ظهور عدد من المواقع وغرف الحوار الخطرة، مثل تلك المواقع والغرف التي تنشر التجارب والمغامرات الخاصة بالانتحار وغيره، والتي قد يقوم بعض الأطفال والمرضى النفسيين، والمراهقين بتنفيذها ومحاكاتها في الواقع، وقد حدث ذلك بالفعل.
- « سوء استخدام المواقع الخيرية، التي تهدف لأغراض حسنة مثل مواقع الزواج الإلكتروني، ومواقع التعارف والتواصل والدردشة، وغرف الحوار، بهدف التعليم والتعرف والصدقات، والتي قد يستخدمها البعض في التعرف على

- بعض الفتيات والتحاوور معهن بغرض الزواج، أو الصداقة أو غير ذلك، ثم يتم الحصول على بعض الصور والمشاهد والأسرار الخاصة بهن، ويعقب ذلك الإيقاع بتلك الفتيات، والتغريض بهن، وابتزازهن.
- « حوادث السطو والسرقة والتزوير الإلكتروني، وانتحال الشخصيات إلكترونيًا وكلها حوادث متكررة، وتزداد يوما بعد يوم على مستوى العالم، من خلال التلصص والسرقة لحسابات الأفراد والهيئات، وتحويلها لحسابات اللصوص والمخترقين لتلك الحسابات.
- « سهولة تحميل ورفع العديد من مقطوعات وأفلام الفيديو السيئة والأخلاقية على اليوتيوب، باعتباره من أكبر وأشهر مواقع الفيديو على الإنترنت، وقد تشتمل تلك اللقطات على مخالفات أخلاقية، ودينية، وقيمية واجتماعية، وثقافية، كثيرة ومتنوعة.
- « إمكانية التجسس، والمراقبة، والسرقة لكافة حسابات المستخدمين، وتتبع أسرارهم الإلكترونية والرقمية على شبكة الإنترنت، مثل حسابات البريد الإلكتروني، والفيس بوك، والتويتر، وغيرها.
- « نشر الشائعات والأخبار الخاطئة والأكاذيب، التي قد تؤدي إلى حدوث قلق وصدامات بين الأفراد والحكومات أو بين الدول وبعضها، وتزخر شبكة الإنترنت ومواقعها المختلفة بالعديد من تلك الشائعات التي لا يمر يوم بدون أن بث ونشر العديد من تلك الشائعات على الإنترنت.
- « ارتفاع معدل النهم، والإدمان، والعزلة، والاغتراب، والاكتئاب، والأمراض النفسية والاجتماعية الأخرى، للعديد من الشباب من الجنسين، وكذلك الصغار والكبار، نتيجة ارتفاع معدل ساعات الاستخدام لشبكة الإنترنت وأدواتها ومواقعها المختلفة.
- هذا وتحدد أهمية الحفاظ على القيم والأخلاقيات الفاضلة لأفراد المجتمع الإلكتروني، ومستخدمي وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الإنترنت العالمية، وكذلك أيضا تبني الطرق والمداخل المناسبة لتنمية القيم لدى أفراد المجتمع الإلكتروني، تتحدد وتتضح تلك الأهمية في العديد من الأمور، والتي من بينها ما يلي:
- « نشر ثقافة القيم والأخلاقيات الإلكترونية، لأفراد المجتمع الإلكتروني من مستخدمي شبكة الإنترنت وتطبيقاتها وشبكات التواصل الاجتماعي من خلال الكمبيوتر، والهاتف النقال، وغيرها، والحفاظ على تلك القيم والأخلاقيات.
- « إرشاد مستخدمي الإنترنت، ووسائل الاتصالات الحديثة في المجتمعات والدول العربية، إلى إتباع وتحقيق المبادئ، والالتزام بالمعايير المثالية لاستخدام الإنترنت في الأغراض المختلفة.
- « توعية المستخدمين لمواقع وشبكات وأدوات الاتصال والتواصل الاجتماعي عبر الويب، كالفيس بوك، بالاستخدام والتوظيف المثالي والأخلاقي لتلك الوسائل؛ بما يحقق النفع والفائدة.
- «حث مستخدمي الإنترنت، على إتباع التعاليم والمبادئ والقيم الدينية والشرعية والأخلاقية، التي تبين السلوكيات والممارسات الصحية، تلك التي تحض على مكارم الأخلاق.

- « إتباع آداب الحوار، والمناقشة، والتعاون مع الآخرين، وعدم السب، أو القذف، أو تسفيه آراء ومعتقدات الآخرين، من خلال وسائل وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت.
- « الصدق وعدم الكذب، أو نشر الشائعات والفتن، وغيرها عبر الإنترنت.
- « مكافحة الجرائم الإلكترونية، من أجل تقليل وخفض معدل تلك الجرائم المختلفة، التي يرتكبها بعض المستخدمين للإنترنت.
- « المقاطعة الكاملة للمواقع الإباحية، واللاأخلاقية، على شبكة الإنترنت؛ نظراً لأنها تخالف مبادئ الدين والشريعة الإسلامية، وتؤدي إلى إصابة مشاهديها بالعديد من الأمراض الأخلاقية والنفسية، مثل ارتكاب الجرائم والانحرافات القانونية والأخلاقية.
- « إتباع مبادئ وتعاليم الاستخدام الأخلاقي الصحيح للإنترنت وأدواتها، وعدم التجسس، أو التلصص، على حسابات وأسرار الآخرين من مستخدمي الإنترنت.
- « الاحترام الكامل لكافة الأديان السماوية، وعدم التطاول على أي دين، أو الرد على السيئة بالسيئة، وذلك من خلال أخلاقيات ومبادئ الإسلام الحنيف.
- « تبني كافة الأخلاقيات والأعراف والقيم الفاضلة، التي تحكم التعامل والتواصل والتعارف والمناقشة، بين أفراد المجتمع التقليدي، وتطبيقها بقدر الإمكان على التعامل بين أفراد المجتمع الإلكتروني من مستخدمي الإنترنت ووسائل الاتصالات التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة.
- « تطبيق المعايير والمبادئ العالمية للاستخدام والتعامل الآمن مع الإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة؛ بما يحافظ على الصحة العقلية والنفسية والفكرية لمستخدمي الإنترنت في الوطن العربي، وبما يعمل على خفض معدل الإصابة بالأمراض الجسدية المختلفة.

• ثالثاً: الدراسات السابقة للبحث:

- تشتمل الدراسات السابقة للبحث الحالي على أربعة محاور وهي كما يلي:
- **المحور الأول: تكنولوجيا الفيس بوك وتوظيفها في أغراض الاتصال والتواصل الاجتماعي والأغراض التعليمية:**
- استهدفت دراسة (Kord, J. I., 2008) بحث العلاقة بين شبكات التواصل الاجتماعية من خلال الإنترنت، والتكامل الاجتماعي والأكاديمي، والعزم على إعادة الالتحاق والقيّد بالفرقة الأولى لطلاب الجامعة الشاملة الإقليمية بأمريكا، كما استهدفت هذا البحث أيضاً التحديد لعدد من المؤشرات والنتائج، التي ترتبط بالتنبؤات السلبية للتكامل الأكاديمي التي تناولتها الدراسات ذات الصلة، وأثر توظيف الفيس بوك لطلاب الجامعة على عدد من المتغيرات التعليمية التابعة، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة الإقليمية الشاملة بأمريكا، وكان عدد أفراد العينة هو (٧٦٦) فرد من الطلاب المستجدين، و(٦٩٦) فرد من الطلاب الباقين لإعادة، وذلك من الجنسين الذكور والإناث، وقد توصلت نتائج الدراسة بصفة عامة، إلى فاعلية الفيس بوك في تنشيط التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح توظيف الفيس بوك ترتبط بنوع الجنس للطلاب والطالبات، كما بينت النتائج أيضاً، فاعلية الفيس بوك في التأثير الإيجابي على المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل المعرفي، والتكامل الأكاديمي.

استهدفت دراسة (Madgea et al., 2009) بحث أثر توظيف شبكة الفيس بوك في التعليم الجامعي، على إكساب المهارات الاجتماعية، وتحقيق أهداف التعلم لدى طلاب الفرقة الأولى بإحدى الجامعات البريطانية، والذين يدرسون من خلال الويب. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الأولى الذين يدرسون مقرر في الحاسب الآلي عبر الويب، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الفيس بوك في إكساب الطلاب للمهارات الاجتماعية اللازمة للتعلم، والتفاعل الاجتماعي، وتحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية منها، وقد أشار الطلاب إلى أن الفيس بوك قد أدى إلى تعريفهم بعدد كبير من الزملاء والمتخصصين الجدد؛ مما أدى إلى تنشيط عمليات التعلم الإلكتروني التعاوني لديهم، كما ساعدهم أيضا على المتعة في التعلم في المجتمع الجامعي، وساعدهم كذلك على التدريب الإلكتروني، كما لو كانوا يتعلمون ويتدربون مع طلاب حقيقيين وجها لوجه.

واستهدفت دراسة (DeSchryver et al., 2009) بحث مقارنة كل من نظام الموديل مقارنة بالفيس بوك، لمعرفة التأثير الأفضل لأيهما، وكذلك بحث أثر توظيف الفيس بوك في المناقشات بين الطلاب أثناء دراسة المقررات الإلكترونية مباشرة على الإنترنت، وذلك في التأثير على الحضور والتفاعلات الاجتماعية بين الطلاب في بيئة التعليم الإلكتروني؛ لمعرفة العلاقة بين استخدام الفيس بوك في التواصل الاجتماعي بين الطلاب، وأيضا قوة ومتانة العلاقات الاجتماعية بين الطلاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين استخدام الفيس بوك والحضور أو التواجد الاجتماعي القوي، والتعاون الكامل بين الطلاب، كما أنه لا توجد علاقة بين الفيس بوك وبين تحقيق أهداف التعليم والتعلم كالتحصيل المعرفي وغيره من المتغيرات، كما أشارت النتائج كذلك إلى اقتصار استخدام الفيس بوك بين الطلاب فقط على مجرد التعارف بينهم، دون استخدامه في مناقشة وتداول المادة العلمية والمحتوى التعليمي الإلكتروني، والبحث والوصول للمعلومات.

واستهدفت دراسة (Freishtat, R. L., 2009) بحث فاعلية توظيف الفيس بوك في التعليم لطلاب الجامعة، وذلك في إطار المبادئ التربوية والتعليمية لمجتمع الجامعة، من خلال دراسة الطلاب بالجامعة لمقررات رقمية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، تمثلت في ثلاثة كليات من جامعة ولاية أريزونا، بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أفادت نتائج الدراسة فاعلية توظيف الفيس بوك في التعليم في مرحلة الجامعة بصفة عامة، وذلك نظرا للقوة والتأثير وإمكانية التحكم ومقابلة احتياجات المتعلم أثناء التعلم، من خلال الاستعانة بالفيس بوك في تفعيل وإثراء بيئة التعلم، بشرط توافر المعايير والمواصفات التربوية الخاصة بتخطيط وتصميم وتنظيم عمليات التعلم في ذلك المجتمع الرقمي الحديث، كما لوحظ أيضا أن التعلم عبر الفيس بوك يعزز من قدرة المتعلم على التعلم الحر، والتعبير عن آرائه بحرية تامة.

كما استهدفت دراسة (David, G., 2010) بحث فاعلية الدوافع والتعزيزات السريعة (العاجلة) من المستويات المتنوعة للفريق وفق للأهداف المحددة والجماعية للفرق الرياضية، وذلك من خلال السرعة والمباشرة لتوظيف

تكنولوجيا الفيس بوك بين أعضاء إحدى فرق كرة القدم بالجامعة، كما استهدفت الدراسة أيضا بحث فاعلية توظيف الفيس بوك في اتخاذ القرار، والمتغيرات الأخرى ذات العلاقة باللعبة كالمهارات. وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين الطلاب الذين حصلوا على أعلى مستويات في لعبة كرة القدم بالجامعة، وقد أفادت نتائج الدراسة فاعلية توظيف الفيس بوك في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الفريق، والمساعدة في القدرة على اتخاذ القرار، والمهارات المرتبطة، بصرف النظر عن المتغيرات الخاصة بالتصنيفات والإحصائيات السكانية لأعضاء الفريق، والمتغيرات المرتبطة بالزمان والمكان.

وفيما يرتبط بالعلاقة بين التحصيل الأكاديمي، واستخدام الفيس بوك في التعليم والتعلم، فقد استهدفت دراسة (Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C., 2010) بحث تلك العلاقة، حيث تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على عدد (٩٦) طالب من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، وعدد (١١٧) طالب من طلاب الدراسات العليا بإحدى الجامعات الأمريكية العامة الكبرى وهي جامعة (public Midwestern university)، وقد أفادت نتائج الدراسة بأنه لا توجد دلالات إحصائية واضحة، تشير إلى أن زيادة التحصيل المعرفي لدى الطلاب في مرحلة الجامعة أو الدراسات العليا يرجع إلى استخدام الفيس بوك في المقام الأول، لكن نتائج الدراسة أشارت إلى أن توظيف الفيس بوك في الاتصال والتواصل بين الطلاب، قد أدى إلى نتائج إيجابية فيما يرتبط بالتعرف والتواصل الاجتماعي الإلكتروني بين الطلاب وبعضهم فقط، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد يقضون وقتا طويلا في استخدام الفيس بوك أحيانا، أكثر من الوقت الذي يقضونه في إنجاز المهام الدراسية والتعليمية، وفي المتوسط كان كل طالب من طلاب العينة يجلس ما بين (١ - ١٦) ساعة أسبوعيا على الفيس بوك؛ مما يشير إلى ضرورة الاستفادة من الفيس في تدعيم وإثراء التحصيل والإنجاز الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة (Bicen, H., Cavus, N., 2011) بحث استخدامات الطلاب للفيس بوك بغرض التعلم، وذلك نظرا لأن أدوات وإمكانات الفيس بوك قد حظيت بتفضيلات الطلاب المشاركين في عينة هذا البحث؛ لاستخدامها في التفاعل والتواصل الاجتماعي، من خلال تلك الوسيلة المتطورة عبر الويب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب متطوع من طلاب قسم الكمبيوتر التعليمي والتكنولوجيات التعليمية بالجامعة؛ وذلك للمشاركة في إجراء تجربة الدراسة الحالية، وبعد قضاء الطلاب المشاركين وقتا طويلا في التعامل مع الفيس بوك للتواصل الاجتماعي الإلكتروني، تبين أن الطلاب قد استخدموا أثناء التعلم والحوار عبر الفيس بوك عدة أدوات منها الرسائل، والتخاطب (المحادثة)، والصدقات، والروابط، والأخبار، والصور، وغيرها من الأدوات شائعة الاستخدام عبر الفيس بوك، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الفيس بوك قد ساعد الطلاب على الفردية والخصوصية في التعلم، مع الإبقاء والمساعدة على توطيد وتقوية العلاقات الاجتماعية في الوقت ذاته، مما يؤكد أهمية توظيف الفيس بوك في المواقع والمؤسسات الأكاديمية والاجتماعية لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد

من البحوث المستقبلية؛ لبحث فاعلية استخدام الفيس بوك في التربية والتعليم، وبيان أهميته للطلاب أثناء القيام بأعمالهم اليومية، داخل المؤسسات التعليمية.

• المحور الثاني: تدعيم مواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب بشبكات التواصل الاجتماعي ومن بينها الفيس بوك:

استهدفت دراسة (Kabilan et al., 2010) بحث فاعلية توظيف شبكات التفاعل الاجتماعي متمثلة في الفيس بوك في تدريس اللغة الإنجليزية، في المؤسسات والمراحل التربوية العليا من خلال بيئات التعليم الإلكترونية عبر الويب، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٣٠٠) طالب بمرحلة التعليم الجامعي في دولة ماليزيا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف الفيس بوك في اكتساب المعلومات والمفاهيم، والمهارات المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تركز البحوث والدراسات المستقبلية على فاعلية توظيف الفيس بوك في المساعدة في تحقيق التعلم ذي المعنى، أثناء تعلم طلاب الجامعة للغة الإنجليزية.

وحول العلاقة بين توظيف صفحات الفيس بوك المصاحبة للمواقع التعليمية الإلكترونية، لطلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها أيضاً، اهتمت دراسة (Roblyer et al., 2010) ببحث مقارنة استخدامات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للفيس بوك، مقارنة باستخدامات الطلاب في الجامعة للفيس بوك؛ لمعرفة أثر ذلك على تطوير عمليات ومواقف الاتصال التعليمي. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٦٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وعدد (١٢٠) طالب بالجامعة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس، والطلاب في استخدام الفيس بوك لتدعيم التعليم والتعلم، فبينما يستخدم الطلاب الوسائط والأنماط والاستخدامات المتطورة في الفيس بوك، بالإضافة إلى المواقع التعليمية الأخرى عبر الويب في التعلم والاتصال الاجتماعي، فقد استخدم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الفيس بوك على نحو تقليدي، مع استخدام البريد الإلكتروني المصاحب له.

كما استهدفت دراسة (Morgan et al., 2010) بحث فاعلية بعض أنماط استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب، أثناء التعلم للمقررات الجامعية الإلكترونية، ودور هذه الشبكات في تعلم هؤلاء الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٣١٤) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود اختلاف وتفاوت في أنماط استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، واليوتيوب، وغيرها، في التعلم والتفاعل الاجتماعي، مع التأكيد على إمكانية توظيفها بكفاءة في تحقيق كافة الأهداف التعليمية والمعرفية والمهارية، وقد بلغت نسبة المؤيدين لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق وتطوير كافة أنواع التعلم نسبة (٩٧٪) من عينة الدراسة.

كما استهدفت دراسة (Wang et al., 2010) بحث فاعلية الدمج والتوظيف للمثيرات البصرية المختلفة في صفحات الفيس بوك لطلاب الجامعة، وأثرها على تنمية الصداقات والعلاقات الاجتماعية، والتعاون بين طلاب

الجامعة، والتشويق والإثارة للطلاب في البيئة الإلكترونية أيضاً، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٤٧٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتم توزيعهم على المعالجات التجريبية للبحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف الفيس بوك بصفة عامة في تنمية العلاقات الاجتماعية بين طلاب الجامعة، بما ينعكس بدوره على تفعيل عمليات وبيئات التعلم التعاوني، كما توصلت الدراسة إلى نتائج خاصة بفاعلية توظيف المثيرات البصرية في صفحات الفيس بوك وبصورة عامة فقد كان هناك متعة في التفاعل الاجتماعي عبر الفيس بوك لجميع أفراد عينة الدراسة؛ بما يمكن معه القول بوجود فاعلية لتوظيف الفيس بوك في التعلم الاجتماعي.

كما هدفت دراسة (Uzunboyly et al., 2011) إلى بحث فاعلية بيئات التعلم الحقيقي، كدراسة حالة لبيئات وأدوات الجيل الثاني للويب المتكاملة في التعليم، وكذلك بعض المتغيرات الخاصة بنظام بيئة النوافذ (الويندوز)، من خلال فتح كل أداة في موقع مختلف في نافذة مستقلة، لبحث التأثيرات والفاعلية الإيجابية لذلك على تعلم الطلاب، وانطباعاتهم ومعتقداتهم حول التعلم من خلال تلك الوسائل والأدوات الخاصة بالجيل الثاني من الويب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالب من طلاب الجامعة، والمسجلين لدراسة مقرر تطوير المواد التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود معتقدات وآراء إيجابية للطلاب حول توظيف أدوات الجيل الثاني من الويب في التعليم، ومن أهم تلك الأدوات شبكات التواصل الاجتماعي وأهمها الفيس بوك والتي تحقق فاعلية كبيرة عند استخدامها من كافة أطراف العملية التعليمية كالمعلمين والطلاب والموجهين، وغيرهم، في كل من المدارس والجامعات، كما أنها تفيد كذلك في التشويق والإثارة للمتعلمين، من خلال الإفادة من كل من أدوات وإمكانيات الويب (٠.٢)، وكذلك شبكات التواصل الاجتماعي من خلال الويب أيضاً.

وتناولت دراسة (Phosaard, S. & Posawang, P., 2011) المقارنة بين كل من الفيس بوك، ونظام الموديل في بيئات التعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت من حيث الفاعلية التعليمية، وطريقة نقل الاختبارات الإلكترونية أيضاً، وقد اشتملت عينة الدراسة على عدد من طلاب الجامعة المسجلين في دراسة مقرر برمجة الكمبيوتر، وقد تم توزيع أفراد العينة على مجموعتين تجريبيتين إحداهما تستخدم في دراستها نظام الموديل، والأخرى تستخدم الفيس بوك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، مما يشير إلى أن الفيس بوك لم يكن له تأثير في التعلم.

• المحور الثالث: استخدام الرسائل النصية الإلكترونية (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال) في التعليم:

استهدفت دراسة (Coens et al., 2010) بحث أثر توظيف أدوات وتكنولوجيا الهاتف النقال، في تنفيذ المهام التعليمية لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد كان الطلاب في المجموعة التجريبية يستخدمون الهاتف النقال في تلقي المعلومات والتعليمات والتوجيهات والإرشادات حول مهام وأنشطة التعليم وتنفيذها، بينما الطلاب في المجموعة الضابطة لا يستخدمون الهاتف النقال في

التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الهاتف النقال في التعلم من خلال الرسائل الإلكترونية.

كما استهدفت دراسة (Perumalla et al., 2011) بحث فاعلية تقديم دورات تدريبية من خلال شبكة الإنترنت، مع الاستعانة بالأدوات المختلفة للشبكة والتي من أكثرها فاعلية وتأثير البريد الإلكتروني؛ باعتباره أداة من أدوات التوجيه والتواصل بين المتدربين والمدرسين في بيئة التدريب الإلكتروني، وذلك أثناء إجراء دورة تدريبية لمجموعة من طلاب جامعة تورنتو عبر الإنترنت. وقد تم تقييم عدد (٥١) محاضرة، وجلسة تدريبية عبر الإنترنت للطلاب، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب عبر الإنترنت وذلك لإمكانات ووسائل التواصل مع المتدربين من خلال الإنترنت، والتي من أهمها البريد الإلكتروني وقد اقترحت الدراسة ضرورة تعميم تلك التجربة في التدريب من خلال الإنترنت، على طلاب المرحلة الثانوية أيضا.

واستهدفت أيضا دراسة (Herrera, C. G., Stranger, A. P., 2011) بحث أثر توظيف الرسائل المقدمة من خلال البريد الإلكتروني، أثناء تعلم الطلاب عبر مواقع الإنترنت على تحصيل طلاب الجامعة في تشيلي للمقررات الخاصة بتخصص العلوم الاجتماعية، وقد بينت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لتوظيف البريد الإلكتروني في تعليم العلوم الاجتماعية؛ لما له من تأثير في مساعدة المتعلم على أداء وتنفيذ الأنشطة التعليمية بفاعلية، كما أنه أدى إلى إحداث تأثير فعال في إعادة هيكلة وتنظيم الممارسات التعليمية، وتدعيم التواصل الاجتماعي.

واستهدفت كذلك دراسة (Liu, Y., 2011) بحث أثر توظيف رسائل النصوص الرقمية من خلال البريد الإلكتروني، أثناء الكتابة وتبادل الرسائل، من خلال تطبيق قواعد اللغة الإنجليزية الصحيحة أثناء الكتابة، وبحث أثر الفروق الخاصة باستراتيجيات الكتابة عبر البريد الإلكتروني، بين الطلاب في جامعات تايلوانية وأمريكية، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (٢٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعات التايوانية والأمريكية. وقد أفادت نتائج الدراسة وجود فروق بين كل من الطلاب في كل من تايلوان، وأمريكا، كما أفادت النتائج بوجود تأثير وفاعلية لتوظيف البريد الإلكتروني في تعلم قواعد الكتابة والتعلم للغة الإنجليزية بصفة عامة.

كما استهدفت دراسة (Fadjo et al., 2012) بحث فاعلية توظيف الهاتف النقال الذكي بكافة إمكاناته والتي من بينها الرسائل وملفات النصوص، في تعليم الأطفال أثناء التعليم بالمدارس الحكومية؛ لتحسين مهارات القراءة وكذلك مهارات الفهم أيضا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتوظيف الهاتف النقال في تطوير وتحسين مهارات القراءة، والفهم القرائي لدى الأطفال من تلاميذ المدارس.

بينما استهدفت دراسة (Chandra, V., Watters, J.J., 2012) بحث أثر استخدام أنماط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في التحصيل المعرفي، والاتجاهات نحو التعليم

الإلكتروني. وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عددها (٤٨) طالب، بينما بلغ عدد المجموعة المقارنة الأخرى (٣٢) طالب وجميعهم من بين طلاب المرحلة الثانوية في استراليا، الذين يدرسون أحد المقررات في مادة الفيزياء، حيث كانت المجموعة التجريبية تدرس من خلال الإنترنت المصحوبة بإمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي من أهمها توظيف إمكانات ورسائل البريد الإلكتروني في إطار بيئة التعليم الإلكتروني المدمج، بينما كانت المجموعة الأخرى المقارنة تدرس من خلال الإنترنت فقط. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق بين المجموعتين من حيث نتائج التعلم كالتحصيل المعرفي، بينما كانت هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية من حيث تأثيرها الإيجابي على تنمية وتطوير الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني المدمج.

واستهدفت أيضاً دراسة (Fraga, L. & Harmon, J., 2012) بحث أثر توظيف أجهزة الهاتف النقالة من ماركة (I-Pod) بما تشمل عليه من إمكانات مختلفة من بينها تبادل الرسائل والقواميس والمصطلحات في تعليم طلاب مرحلة التعليم الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية، وفهم المفردات اللغوية، والتحصيل المعرفي، والقدرة على إدراك معاني المفردات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف الهاتف النقال في تعليم اللغة الإنجليزية، من حيث فهم الطلاب لمعاني المفردات والتحصيل المعرفي، كما سجلت نتائج الدراسة حدوث نوع من التعلم النشط، من خلال المحتوى الرقمي على الهاتف النقال المتمثل في النصوص والمثيرات الأخرى.

واستهدفت دراسة (Workman et al., 2012) بحث فاعلية توظيف تكنولوجيا وإمكانات وخصائص الهاتف النقال في تدريب طلاب الجامعة المسجلين في إحدى مقررات الحاسب الآلي، على إنتاج تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، من خلال استخدام برنامج (أدوبي فلاش)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف الهاتف النقال في تدريب طلاب الجامعة على تصميم وإنتاج التطبيقات التفاعلية متعددة الوسائط، من خلال التعاون وتبادل الرسائل والوسائط بين الطلاب وبعضهم، في بيئة التعلم الإلكتروني النقال.

• المحور الرابع: تنمية المهارات العملية، والقيم الأخلاقية الإلكترونية، من خلال كل من مواقع الويب وشبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك):

استهدفت دراسة (Abdul Karim et al., 2009) البحث والوقوف على واقع قيام بعض الطلاب في التعليم الجامعي بممارسة بعض الأمور اللاأخلاقية عبر شبكة الإنترنت، مثل انتحال صفات الآخرين، والتزوير، والسرقة والانحرافات الأخلاقية الإلكترونية الأخرى، وغيرها، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٥٢) من ثلاث كليات مختلفة بإحدى الجامعات بماليزيا، وقد اعتمدت الدراسة على طريقة المسح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ممارسات غير أخلاقية في مجالات مختلفة لطلاب الجامعة على شبكة الإنترنت، ويمكن عزو تلك السلوكيات إلى عدة أمور منها افتقاد الضمير، وعدم الأمانة الأكاديمية، وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، واقترحت الدراسة ضرورة بناء وتصميم مقرر في أخلاقيات الإنترنت، والتعامل مع الكمبيوتر، والإفادة من تلك التكنولوجيات الحديثة في المجالات المختلفة، في ضوء الأخلاقيات المرتبطة.

واستهدفت دراسة (Ooijen et al., 2011) بحث فاعلية توظيف الإنترنت في إكساب طلاب كلية الطب بالجامعة مهارات استخدام أجهزة التصوير

الإشعاعي، وذلك من خلال الأجهزة الرقمية النقالة والشخصية، وتزويد الطلاب بالتعليمات والتوجيهات من خلال الأجهزة النقالة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن توظيف الإنترنت من خلال الأجهزة النقالة قد أدى إلى سهولة اكتساب طلاب الطب لمهارات التصوير الإشعاعي؛ نظرا لمستوى التفاعلية المرتفع من خلال الدمج بين تكنولوجيات الإنترنت، وإمكانات الأجهزة النقالة في التعليم.

كما استهدفت دراسة (Domínguez-F., N. Wang, L., 2011) بحث فاعلية توظيف مواقع الإنترنت التعليمية المصحوبة بالفيديو بوك، والبريد الإلكتروني في تنمية وتعزيز مهارات تكنولوجيا المعلومات عبر الإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٩٤) طالب من طلاب الجامعة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف مواقع الإنترنت التعليمية وإمكانات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، من خلال الفيديو بوك، والبريد الإلكتروني في التحصيل المعرفي، وتنمية المهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات.

بينما استهدفت دراسة (Phillips, N. K., 2011) بحث فاعلية توظيف الفيديو بوك في تنمية المهارات الخاصة ببناء العلاقات الاجتماعية من خلال التعامل مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الزائرين للمكتبات الأكاديمية الرقمية بالجامعة، وقد تم تحليل الرسائل المرسلّة من قبل أمناء المكتبات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس عبر عدد سبعة عشرة (١٧) صفحة من صفحات الفيديو بوك، التي تم إنشاؤها لتكوين علاقات أكاديمية واجتماعية مع الزائرين للمكتبة، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (١٥١) من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية توظيف الفيديو بوك، في تنمية المهارات الخاصة بالتعامل مع المكتبة، وكذلك تنمية العلاقات الاجتماعية والقيم الأخلاقية الخاصة بالتعامل بين الزائرين للمكتبة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وبين إدارة المكتبة.

واستهدفت دراسة (Kavuk et al., 2011) بحث أثر بعض الممارسات الغير أخلاقية لتلاميذ المدارس الابتدائية في التعامل مع شبكة الإنترنت، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (١٧٦١) تلميذ من المدارس الابتدائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك العديد من الممارسات الغير أخلاقية يقوم بها التلاميذ على مستوى التعليم الابتدائي؛ وقد دلت على صحة تلك النتائج عدة مؤشرات، من بينها استخدام الإنترنت بعيدا عن المنزل ورقابة الأسرة، وكذلك رصدت الدراسة أن هناك ازدياد مستمر في ممارسة الطلاب في كافة المراحل التعليمية للسلوكيات اللاأخلاقية على الإنترنت، واقترحت الدراسة بضرورة إبلاغ أسر التلاميذ بممارسات التلاميذ الغير أخلاقية عبر الإنترنت والفيديو بوك، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة الأمور القانونية في التعامل مع تلك المشكلات المرتبطة بالممارسات الأخلاقية السلبية عبر الإنترنت.

كما استهدفت دراسة (Yoon, C., 2011) بحث فاعلية نموذج مقترح لتنمية أخلاقيات التعامل واتخاذ القرار المناسب مع شبكة الإنترنت بمواقعها وروافدها وأنماط المعلومات والإمكانات المتنوعة بها، ويتكون هذا النموذج من عدة محاور

تشتمل على الضمير، والعدالة، والأحكام الأخلاقية، وغيرها من المبادئ والأخلاقيات الاجتماعية والإنسانية الأخرى، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (١١١) طالب من طلاب الجامعة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ممارسات لا أخلاقية يقوم بها طلاب الجامعة عبر شبكة الإنترنت، وأفادت النتائج بأن عناصر النموذج المقترح يمكن أن تؤثر في ضبط وتوجيه الطالب لاتخاذ القرار المناسب وعدم التعامل بطريقة لا أخلاقية على الإنترنت، ولكن أيضاً يمكن أن تحدث انتكاسة أو معضلة أمام المغريات للأخلاقية العديدة المتاحة على الإنترنت، ويعود الطالب مرة أخرى لممارسة السلوكيات اللاأخلاقية أيضاً، برغم دراسته للقيم الأخلاقية الصحيحة في النموذج المقترح في الدراسة.

واستهدفت أيضاً دراسة (Dabner, N., 2012) بحث فاعلية توظيف الفيس بوك في تنمية المهارات الخاصة بمواجهة الأزمات نتيجة بعض الأخطار والحوادث البيئية وتأثيرها على المجتمعات مثل الزلازل وغيرها، واهتمت الدراسة أيضاً ببحث توظيف وسائل وشبكات التواصل الاجتماعي في تبادل المعلومات وتنمية المهارات الخاصة بالتعامل مع الكوارث البيئية، لدى طلاب الجامعات في مؤسسات التعليم العالي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في مواجهة الأزمات البيئية من خلال نشر المعلومات والمهارات الخاصة بالتعامل مع تلك الأزمات؛ نظراً لأن معظم الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي يستخدمون تلك الشبكات في التواصل مع الآخرين.

• التعليق العام على الدراسات السابقة:

اشتمل الجزء الخاص بالدراسات السابقة في البحث الحالي على عرض وتناول لعدد من الدراسات السابقة المتنوعة، وذات الارتباط بموضوع البحث ومتغيراته المستقلة والتابعة، وذلك في كل محور من محاورها الأربعة، حيث اشتمل المحور الأول للبحث على الدراسات التي تناولت تكنولوجيا الفيس بوك وتوظيفها في أغراض الاتصال والتواصل الاجتماعي، والأغراض التعليمية الأخرى المختلفة التي يمكن توظيف الفيس والإفادة منه في تطويرها، بينما اشتمل المحور الثاني للبحث على الدراسات السابقة التي تناولت تلك الدراسات الخاصة بتدعيم مواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب بشبكات التواصل الاجتماعي، والتي من بينها الفيس بوك، حيث تم استخدام الفيس بوك في تفعيل وتحفيز عمليات التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب عينة البحث الحالي، كما اشتمل المحور الثالث من الدراسات السابقة على الدراسات التي تناولت استخدام الرسائل النصية الإلكترونية (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال) في التعليم، حيث يمكن توظيف كل منهما في تقديم المعلومات والرسائل الإلكترونية، والتوجيهات والإرشادات السريعة للمستخدمين واشتمل المحور الرابع والأخير في الدراسات السابقة في البحث الحالي على الدراسات المتصلة بتنمية المهارات العملية، والقيم الأخلاقية الإلكترونية، من خلال كل من مواقع الويب، وشبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك)، وقد استخدمت كافة الدراسات في جميع المحاور الأربعة للبحث عينات ومعالجات وأدوات ومختلفة، وتوصلت إلى نتائج متنوعة، تم الإفادة من تلك الدراسات ونتائجها في البحث الحالي.

• **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة، في البحث الحالي:**

- وتتمثل تلك الجوانب بما يلي:
- « تدعيم مقدمة البحث وفكرته الأساسية.
- « صقل وبلورة هيكل البحث، وتكوينه.
- « تدعيم الإطار النظري للبحث.
- « تدعيم الأسس الفلسفية، والنظريات التي يركز عليها البحث الحالي.
- « إعداد أدوات البحث، وتصميم مادة المعالجة التجريبية له.
- « تفسير، ومناقشة نتائج البحث.

• **رابعاً: إجراءات البحث:**

• (١) **منهج البحث، والتصميم التجريبي، ومتغيرات البحث:**

• (١-١) **منهج البحث:**

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في إعداد المحتوى التعليمي الخاص بالأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة، كما استخدم البحث الحالي أيضاً المنهج التجريبي لبحث أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة أثناء تقديم الوحدة المقترحة للبحث الحالي من خلال مواقع التعليم الإلكتروني المصحوبة بالفيديو بوك والرسائل النصية الإلكترونية، عند اعتبار التصميم التجريبي للبحث، ونمط المعالجة التجريبية المستخدمة لكل مجموعة من المجموعات التجريبية للبحث (محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة، ٢٠٠٧).

• (٢-١) **التصميم التجريبي للبحث:**

يشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين، لكل منهما مستويان، ونظراً لأن هذا البحث يهتم بتناول أنسب وأمثل المتغيرات الخاصة بالتصميم التعليمي للتعلم من خلال مواقع التعليم الإلكتروني، وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، وكذلك الرسائل النصية الإلكترونية، ولذلك فإن أنسب التصميمات التجريبية للبحث الحالي هو التصميم العاملي (٢×٢)، ويوضح الشكل رقم (٥) التصميم التجريبي للبحث الحالي.

نمط توظيف الفيس بوك في التعلم	توظيف الفيس بوك أثناء التعلم	بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم
نمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الدارسين	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)
الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الدارسين		

شكل رقم (٥) التصميم التجريبي للبحث

• (٣-١) **متغيرات البحث:**

• (١-٣) **المتغيرات المستقلة للبحث:**

- يشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين، وهما:
- « المتغير المستقل الأول: وهو نمط توظيف الفيس بوك، المصاحب لموقع التعليم الإلكتروني للبحث، وله مستويان، وهما:
- ✓ المستوى الأول: توظيف الفيس بوك في التعليم، بمصاحبة الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث.
- ✓ المستوى الثاني: بدون توظيف الفيس بوك في التعليم، والاكتفاء بالتعلم من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث فقط.

- « المتغير المستقل الثاني: وهو نمط الرسائل الإلكترونية، المصاحبة لموقع التعليم الإلكتروني للبحث، وله مستويان، وهما:
- ✓ المستوى الأول: الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.
- ✓ المستوى الثاني: الرسائل الإلكترونية من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.

• (١-٣-٢) المتغيرات التابعة:

- يشتمل البحث الحالي على ثلاثة متغيرات تابعة، وهي:
- « التحصيل المعرفي لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.
- « تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.
- « تنمية القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية.

• عينة البحث:

- اشتمل البحث الحالي على عينة قوامها (١٢٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم، والذين يدرسون مقرري في الأجهزة التعليمية (٢)، وقد تم اختيار هذه العينة عشوائياً، من بين الطلاب الذين يدرسون هذا المقرر في الفرقة الرابعة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠م - ٢٠١١م.

• (٢) إعداد مادة المعالجة التجريبية للبحث:

- قام الباحث بإتباع الخطوات والمراحل التالية؛ لإعداد مادة المعالجة التجريبية في البحث:

• (١-٢) إعداد وتصميم المحتوى التعليمي للوحدة التعليمية للبحث:

- تم إعداد المحتوى التعليمي الخاص بالوحدة التعليمية للبحث الحالي، من خلال تناول ثلاث من الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال الحديثة، وذلك بعرض كافة المعلومات والمعارف والخبرات، والمهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام تلك الأجهزة في المواقف التعليمية، وتلك الأجهزة الثلاثة هي:
- « جهاز عرض الشفافيات النقال، ماركة: {3M٢٦٦٠} 3M™2660 Overhead (Projector Portable).

- « جهاز عرض الشرائح الشفافة النقال، ماركة: (Leica Pradovit P300 / P300 IR).
- « جهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر النقال (الداقا شو)، ماركة: (Optoma).
- كما مر إعداد المحتوى التعليمي للوحدة المقترحة للبحث الحالي بالخطوات التالية:

• (١-٢-١) تحويل النصوص التقليدية للمحتوى إلى صورة إلكترونية:

- حيث تم إعداد وتنسيق النصوص في صورة رقمية، ووفقاً للوزن النسبي والمعايير الخاصة بمواصفات إعداد النصوص في مواقع التعليم الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

• (١-٢-٢) إعداد الصور الرقمية الفوتوغرافية الثابتة:

- نظراً لأن البحث الحالي يشتمل على موقع تعليمي إلكتروني يعتمد بالضرورة على تشكيلة متنوعة من الوسائط الرقمية، فقد تم إعداد والتقاط الصور الرقمية، وإنشاء مكتبة صور خاصة بكافة الصور الرقمية الثابتة للأجهزة

التعليمية الثلاثة المستخدمة في البحث؛ لتوظيفها في الموقع التعليمي للبحث لاحقاً.

- (٢-١-٣) إعداد وتصوير الفيديو الرقمي، اللازم لعرض المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الثلاثة للبحث:

يعتبر الفيديو من أهم الوسائط تأثيراً في تعليم وإكساب المهارات، ولذلك فقد روعي أثناء تصميم مادة المعالجة التجريبية للبحث الحالي، تغطية وشمول وحصر كافة جوانب المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الثلاثة المستخدمة في البحث، وذلك من خلال تصوير وإنتاج لقطات فيديو خاصة بكل منها على حده.

- (٢-١-٤) تحديد المتغيرات الرئيسة في تصميم الموقع التعليمي للبحث:

وقد تم ذلك من خلال مراعاة مستويي المتغيرين المستقلين للبحث، ووفقاً لذلك فإن محتوى الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث ثابت، من حيث المحتوى العلمي والوسائط والمثيرات التي يشتمل عليها الموقع لجميع المجموعات التجريبية في البحث، بينما يحدث الاختلاف فقط في توظيف مقابل عدم توظيف إحدى شبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب وهي الفيس بوك بمصاحبة الموقع التعليمي للبحث، حيث إن اثنتين من المجموعات التجريبية في البحث تستخدمان الموقع فقط في الدراسة بدون الفيس بوك، بينما هناك مجموعتين أخريين تستخدمان الموقع التعليمي بالإضافة إلى الفيس بوك، كما أن اثنتين من المجموعات التجريبية في البحث تستخدم الموقع التعليمي في الدراسة بالإضافة إلى تلقي الرسائل عن طريق البريد الإلكتروني، بينما المجموعتين الأخريين تتلقيان الرسائل عن طريق الهاتف النقال، وذلك وفقاً لنمط تلقي المعالجة التجريبية لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربعة للبحث.

- (٢-١-٥) تحديد أنماط التوجيه والمساعدة الخاصة بالمستخدمين لمادة المعالجة التجريبية للبحث:

نظراً لوجود فروق فردية بين الطلاب عينة البحث، فقد روعي تضمين وإتاحة عدة وسائل للمساعدة والتي من بينها المساعدة عبر التواصل بالبريد الإلكتروني أو الفيس بوك، أو بالهاتف النقال، وقد تم التنبيه على ذلك لكافة الطلاب في المجموعات التجريبية للبحث.

- (٢-٢) إعداد وتصميم الموقع الإلكتروني للبحث: وقد مر ذلك بالخطوات التالية:

- (٢-٢-١) تصميم الموقع التعليمي للبحث باستخدام أدوات البرمجة الخاصة بذلك:

فقد تم استخدام أدوات البرمجة الخاصة بتصميم مواقع الإنترنت، وكذلك البرامج المساعدة في إنتاج وتشغيل الوسائط والمثيرات الرقمية الأخرى، وبعض المواقع الإلكترونية المساعدة، التي تمت الاستفادة منها أثناء إنتاج مادة المعالجة التجريبية للبحث، ومن بين تلك البرامج والمواقع التالية:

- ◀ برنامج (web - publisher).
- ◀ برنامج (Windows Live).
- ◀ برنامج (Free Video Converter 3.1.0.0).
- ◀ برنامج النصوص (Microsoft word).
- ◀ برنامج الصوت (Sound forge).

- ◀ برنامج الصور (Adobe Photoshop).
- ◀ برنامج الفيديو (Adobe primer).
- ◀ موقع اليوتيوب (Youtube.com) والبحث بداخله.
- ◀ موقع (http://www.made-in-china.com) والبحث بداخله.
- ◀ موقع (http://www.summilux.net/projection/) والبحث بداخله.
- ◀ موقع (http://www.optomasa.com/) والبحث بداخله.
- ◀ موقع (http://www.optomasa.com/products/detail/TX779P-3D) والبحث بداخله.

• (٢-٢) إجراء عمليات المعالجة للمثيرات والوسائط الإلكترونية؛ بما يسمح باستخدامها في الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث:

وقد تم ذلك من خلال استخدام كافة البرامج المساعدة السابق ذكرها؛ من أجل إجراء عمليات المعالجة والإنتاج لفئات الوسائط التعليمية الرقمية المستخدمة في الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث الحالي، مثل النصوص والصور والفيديو وغيرها.

• (٣-٢) تصميم واجهة التفاعل للموقع التعليمي للبحث:

حيث تم مراعاة مبادئ ومعايير التصميم التعليمي أثناء تصميم واجهة التفاعل للموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، والتي من بينها البساطة والسهولة، والمرونة، والتنظيم المنطقي لتتابع المحتوى، وأزرار التفاعل على أحد جانبي الصفحة في واجهة الموقع، وكذلك في كافة صفحاته.

• (٤-٢) تحميل (رفع) الموقع على شبكة الإنترنت وتشغيله:

حيث تم رفع وتحميل الموقع التعليمي للبحث على شبكة الإنترنت، وقد تم التجريب المبدئي للموقع وتشغيله.

• (٥-٢) إتاحة الموقع لكافة طلاب المجموعات التجريبية للبحث؛ لبدء الدراسة باستخدامه:

تم إتاحة الموقع التعليمي للبحث على الإنترنت تهيئاً لاستخدامه من قبل الطلاب لبدء الدراسة للوحدة المقترحة إلكترونياً، حيث تم اختيار العنوان التالي للموقع التعليمي الإلكتروني للبحث (URL) على شبكة الإنترنت، وهو (WWW.al-azharuniversity.edu.7p.com).

• (٣-٢) إنشاء ثلاث صفحات وحسابات على الفيس بوك للبحث الحالي:

قام الباحث بإنشاء ثلاث صفحات على الفيس بوك وذلك؛ حتى يتم استخدامها من قبل الطلاب عينة البحث في المجموعة التجريبية التي تتعلم باستخدام مواقع التعليم الإلكتروني المصحوبة بشبكات التواصل الاجتماعي ممثلة في الفيس بوك في البحث الحالي، وقد قام الباحث برفع ووضع مجموعة من لقطات الفيديو والنصوص التي تتضمن تشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالة المستخدمة في البحث الحالي، وذلك على صفحات الفيس بوك الثلاثة التي تم إنشاؤها، وفيما يلي مسميات الصفحات الثلاثة على الفيس بوك، وهي:

◀ الصفحة الأولى وعنوانها هو: Instructional Media 1: وتشتمل على كافة المعلومات ولقطات الفيديو الخاصة بجهاز عرض الشفافيات النقال.

◀ الصفحة الثانية وعنوانها هو: Instructional Media 2: وتشتمل على كافة المعلومات ولقطات الفيديو الخاصة بجهاز عرض الشرائح الشفافة النقال.

« الصفحة الثالثة وعنوانها هو: Instructional Media 3: وتشتمل على كافة المعلومات ولقطات الفيديو الخاصة بجهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر (الداتا شو) النقال.

وقد تم إنشاء تلك الصفحات الثلاثة على الفيس بوك ودعمها بالمعلومات، والوسائط السمعية والبصرية، الثابتة والمتحركة المرتبطة؛ وإتاحتها للطلاب في المجموعات التجريبية التي تستعرض وتناقش وتضيف معلومات جديدة لتلك الصفحات بالإضافة إلى الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، حيث يتاح للطلاب عبر تلك الصفحات فيما يلي:

- « إبداء الآراء، وتبادل وجهات النظر والمناقشات مع الآخرين.
- « القدرة على تبادل الأفكار والتعلم الاجتماعي.
- « التحكم في الإضافة، والبناء للمحتوى الإلكتروني الخاص بموضوع الأجهزة النقالة الحديثة.
- « التواصل مع الآخرين، والاستزادة من المعلومات المرتبطة بموضوع التعلم.
- « اكتساب المعلومات والمهارات الخاصة بالتعلم عبر الفيس بوك، إلى غير ذلك من المميزات.

• (٢-٤) إنشاء حساب على البريد الإلكتروني:

وهو خاص بالبحث الحالي على كل من (Hotmail – Yahoo)، وإعلام الطلاب به وفقاً لنوع المعالجة التجريبية المستخدمة، وإضافة كافة عناوين البريد الإلكتروني للطلاب عينة البحث به؛ حتى يمكن تقديم الرسائل الإلكترونية من خلاله لأولئك الطلاب، وتقديم الدعم اللازم لهم عند الضرورة، وتنشيط التواصل بين الطلاب وبعضهم من خلال البريد الإلكتروني.

• (٢-٤) استخدام الهاتف النقال في تقديم الرسائل الإلكترونية:

وقد تم تخصيص رقمي هاتف نقال (جوال) على اثنين من شركات الهاتف النقال في جمهورية مصر العربية (فودافون – اتصالات)، بالإضافة إلى إعداد قائمة بجميع أرقام الهواتف النقالة للطلاب عينة البحث؛ لتعزيز عملية إرسال الرسائل التعليمية النصية الإلكترونية المتبادلة بينهم.

• (٣) إعداد أدوات البحث:

• (٣-١) إعداد الاختبار التحصيلي للبحث:

وقد تم اتباع الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي للبحث الحالي، وهي:

• تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي للبحث:

تمثل الهدف من الاختبار التحصيلي للبحث الحالي في إعداد اختبار تحصيلي؛ لقياس مدى تحصيل واكتساب طلاب الفرقة الرابعة في شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم، للمعلومات والمسميات والمصطلحات والمفاهيم، والجوانب والتفاصيل النظرية المرتبطة بمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة، والتي تمثلت في ثلاثة من الأجهزة التكنولوجية النقالة الحديثة وهي جهاز عرض الشفافيات النقال وجهاز عرض الشرائح النقال، وجهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر (الداتا شو) النقال.

• تحديد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي للبحث:

قام الباحث بتحديد الأهداف الإجرائية للمحتوى الرقمي للوحدة الإلكترونية المقترحة للبحث الحالي، والتي سوف يتم تقديمها من خلال الموقع

التعليمي الإلكتروني للبحث عبر الإنترنت، وذلك حتى يمكن وضع جدول المواصفات للاختبار التحصيلي للبحث الحالي، وبعد تحديد الأهداف الإجرائية وتحليل محتوى كل هدف منها، تم وضع وإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي للبحث الحالي.

• (٣-١-٢) إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولى:

روعي في وضع أسئلة وبنود الاختبار التحصيلي بجزأيه الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، أن تغطي كافة تلك الأسئلة والبنود جميع الجوانب والمفاهيم والخبرات التي تشتمل عليها المفاهيم والمعلومات الواردة في الوحدة التعليمية المقترحة للبحث الحالي، والمتمثلة في ثلاثة من الأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة، وقد تكون الاختبار التحصيلي للبحث في صورته الأولى من (٥٦) سؤال، وهي (٢٣) سؤال من أسئلة الصواب والخطأ، و(٣٣) بند من بنود الاختيار من متعدد.

• (٣-١-٤) تعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه:

تم وضع تعليمات الاختبار التحصيلي للبحث، بما يساهم في مساعدة الطلاب عينة البحث على الاستجابة عليه بطريقة سهلة وميسورة، وقد تضمنت تعليمات الاختبار التحصيلي للبحث الهدف من الاختبار، وعدد أسئلة الاختبار وبنوده، وطريقة الإجابة عنها، كما روعي في إعداد تعليمات الاختبار التحصيلي أيضاً أن تكون:

- ◀ سهلة، واضحة، ومختصرة، ومباشرة.
- ◀ مبينة للطلاب ضرورة الإجابة عن كل مفردة.
- ◀ موضحة للطلاب اختبار إجابة واحدة فقط لكل مفردة.
- ◀ مشتملة ومتضمنة للزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

وقد اشتمل اختبار التحصيل المعرفي في صورته الأولى على (٥٦) سؤال اشتملت على المستويات المعرفية الثلاث (تذكر - فهم - تطبيق)، وجاءت في شكل أسئلة الصواب والخطأ (٢٣) بند، وفي صورة بنود الاختبار من متعدد (٣٣) بند؛ حيث يتم اختيار استجابة واحدة أو أكثر من أربعة بدائل مقترحة، وتم وضع قواعد لتصحيح الاختبار تتمثل فيما يلي:

- ◀ يعطى لكل مفردة صحيحة درجة واحدة، والخطأ صفراً.
- ◀ تصحح الاختبار على أساس جمع الإجابات الصحيحة لكل طالب، لجزأي الاختبار.

• (٣-١-٥) حساب صدق وثبات الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي للبحث تطبيقاً استطلاعياً، على عينة قوامها (٣٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم، من غير المشاركين في تجربة البحث الأساسية؛ وذلك بهدف حساب كل من: صدق الاختبار - ثبات الاختبار - تحديد زمن الإجابة عن الاختبار - حساب معامل السهولة والصعوبة والتميز لمفردات الاختبار - إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة - التأكد من وضوح التعليمات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

• (٣-١-٥-١) صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين، وهما:

• صدق الحكمين:

حيث تم عرض الصورة الأولى للاختبار على السادة الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي، وتكنولوجيا التعليم؛

وذلك للاسترشاد بأرائهم حول دقة، وصلاحيّة الاختبار التحصيلي للبحث، ومعرفة آرائهم في الاختبار، بغرض الوصول إلى تحديد ما ينبغي اتخاذه وتنفيذه في الاختبار من وجهة نظرهم، تجاه ما يلي:

- « حذف أو إضافة أو تعديل مفردات الاختبار.
- « سلامة المفردات والصياغة لأسئلة وبنود الاختبار من الناحية اللغوية.
- « الدقة العلمية في إعداد أسئلة وبنود الاختبار من الجانبين النظري والعملي.
- « مدى مناسبة صياغة مفردات الاختبار لعينة الدراسة المختارة .
- « مدى مناسبة أسئلة الاختبار؛ لقياس ما وضع لقياسه.
- « دقة ووضوح تعليمات الاختبار.

• حساب الصدق الذاتي للاختبار:

وذلك عن طريق إيجاد قيمة الجذر التربيعي لمعامل الثبات للاختبار، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للاختبار المحسوب عن طريق معامل ألفا لكرونباخ (٠.٨٦)، وذلك لكل من البنود الفردية والزوجية للاختبار ككل، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن الاختبار على درجة مرتفعة من الصدق.

• (٣-١-٥) ثبات الاختبار:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، وذلك لصعوبة توافر عدة صيغ وصور متكافئة للاختبار الحالي، وقد تم تجزئة مفردات الاختبار إلى جزأين، الأول منها يشتمل على الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والثاني يشتمل على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وبالتالي يحصل الطالب على (٢٥) درجة في الاختبار، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للأرقام الفردية والزوجية، لكل اختبار بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (١): حساب معاملات ثبات اختبار التحصيل المعرفي للبحث

بنود الأرقام	معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الفردية	٠.٧٣	٠.٧٨	٠.٧٦
الزوجية	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٨٣

وقد بلغت درجة ثبات الاختبار بطريقة ألفا للأرقام الفردية (٠.٧٣) وللأرقام الزوجية (٠.٧٥)، كما بلغت درجة ثبات الاختبار وفقاً لمعادلة سبيرمان للأرقام الفردية (٠.٧٨) وللأرقام الزوجية (٠.٨١)، وبلغت درجة ثبات الاختبار وفقاً لمعادلة جتمان للأرقام الفردية (٠.٧٦) وللأرقام الزوجية، (٠.٨٣) وهذه المعاملات تشير إلى أن الاختبار أصبح على درجة مرتفعة من الثبات، بما يسمح باستخدام الاختبار كأداة لقياس التحصيل المعرفي في البحث الحالي.

• (٣-١-٥) معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار الحالي، باستخدام معادلتين معامل السهولة ومعامل الصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار التحصيلي للبحث بين (٠.٣٤ - ٠.٥١)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٤٩ - ٠.٦٦)؛ مما يعني أن الاختبار على درجة مناسبة من معاملات السهولة والصعوبة، ويؤكد تبعاً لذلك على إمكانية استخدام الاختبار بكفاءة في البحث الحالي.

كما تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي وذلك بحساب عدد الإجابات الصحيحة للسؤال الواحد في المجموعة ذات الدرجات المرتفعة، والتي تشتمل على أوراق إجابات الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار التحصيلي للبحث، ويمثلوا (٢٧٪) والذين يبلغ عددهم (٨) طلاب، من بين طلاب عينة التجربة الاستطلاعية، ثم حساب عدد الإجابات الصحيحة - للسؤال الواحد في المجموعة ذات الدرجات المنخفضة التي تضم أوراق إجابات الطلاب الذين حصلوا على أقل الدرجات في الاختبار التحصيلي للبحث، ويمثلوا (٢٧٪)، والذين يبلغ عددهم (٨) طلاب، من بين طلاب عينة التجربة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي بين (٠.٣١ - ٠.٦٤) وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة، ومناسبة لبنود الاختبار الحالي.

• (٣-٥-١) إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بالاختبار:

من خلال بعض تساؤلات الطلاب أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، عن بعض الأسئلة، فقد روعي توضيح تلك الأسئلة لهم وإزالة جوانب الغموض عنها؛ مما استلزم من الباحث القيام بإعادة بعض الصياغات التي تكرر تساؤل الطلاب عنها.

• (٣-٥-٤) زمن الإجابة عن الاختبار:

تم حساب زمن اللازم للإجابة عن الاختبار بجزأيه، وقد بلغ متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٤٠) دقيقة.

• (٣-٥-٥) الاختبار في صورته النهائية:

بعد تنفيذ وإجراء كافة التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، من حذف واختصار، وإضافة وتعديل في الصياغة، مروراً بكافة خطوات ومراحل إعداد الاختبار، والوثوق بمدى صدقه وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، مكون من (٥٠) سؤال، بدلاً من (٥٦) سؤال، وقد تكون الجزء الأول للاختبار من (٢٠) سؤال من أسئلة الصواب والخطأ، بينما تكون الجزء الثاني من (٣٠) بند من بنود وأسئلة الاختيار من متعدد، ويتوقع أن يتصف الاختبار التحصيلي للبحث بالقدرة على قياس مدى اكتساب واحتفاظ الطلاب عينة البحث بالمعلومات والمفاهيم والخبرات المرتبطة بالأجهزة التعليمية التكنولوجية النقالة الحديثة عند اعتبار كافة الجوانب المرتبطة بتشغيلها واستخدامها في العملية التعليمية.

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار التحصيل المعرفي للبحث

المستويات المعرفية	التذكر			أرقام الأسئلة
	الفهم	ما بعد الفهم	الفهم	
	٣،٥٠٦،١٣،١٢،١٤	٧،٩،١١	١٤،١٢،١٣،١٠،١٦،٢٠	
	١٩،١٨،٢٤،٢٦،١٥	١٧،٢٢،٢٥،٣٥،٣٨	٢١،٢٣،٢٧،٢٨،٢٩،٣	
	٣٢،٣٦،٤٠،٥٠،٤٤،٤٥	٤١،٤٣،٤٧،٤٩	٣٤،٣٧،٤٠،٣١،٣٣	
	١٧	١٢	٣٩،٤٢،٤٦،٤٨	عدد الأسئلة
	٥٠ سؤال من أسئلة الصواب والخطأ، وبنود الاختيار من متعدد			المجموع
	٤٢٪	٣٤٪	٢٤٪	الوزن النسبي

- (٢-٣) إعداد قائمة المهارات، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث:
روعي أن يتم تحديد قائمة بالمهارات العملية المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالية، وذلك تمهيدا لإعداد بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث الحالي، وقد مر إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية للبحث الحالي بالخطوات التالية:
- (١-٢-٣) إعداد قائمة المهارات:
حيث إن إعداد قائمة المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالية الحديثة يعد مطلباً أساسياً لإعداد بطاقة الملاحظة للأداء العملي للمهارات في البحث الحالي، وقد تم إعداد قائمة المهارات للبحث الحالي وفق الخطوات التالية:
- (١-٢-٣) تحديد الهدف من القائمة:
تمثل الهدف من إعداد قائمة المهارات في البحث الحالي، في تحديد وحصر كافة المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لتشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالية الحديثة.
- (٢-١-٢-٣) تحديد الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالية الحديثة:
تم إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية في البحث الحالي من خلال تحليل المهارات الرئيسة والفرعية الأساسية لتشغيل واستخدام ثلاثة من الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة، وهي جهاز عرض الشرائح، وجهاز عرض الشفافيات، وجهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر (الداتا شو).
- (٣-١-٢-٣) تحديد المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لتشغيل واستخدام الأجهزة:
قام الباحث بتحديد المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالية الثلاثة المستخدمة في البحث الحالي، وتصنيف القائمة في ثلاثة محاور: بحيث يشتمل كل محور منها على تتابع من المهارات الرئيسة، ويندرج تحت كل مهارة منها المهارات الفرعية المرتبطة بها، وذلك بالنسبة لكل جهاز من الأجهزة الثلاثة التعليمية الثلاثة المستخدمة.
- (٤-١-٢-٣) إعداد قائمة المهارات الأساسية والفرعية لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة في صورتها الأولية:
بعد إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية للبحث الحالي، والتي بلغت (٩٧) مهارة رئيسة وفرعية.
- (٥-١-٢-٣) عرض قائمة المهارات على المحكمين:
بعد إعداد قائمة المهارات في صورتها الأولية، قام الباحث بعرض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وذلك لإبداء آرائهم في القائمة من حيث:
« مدى شمول القائمة للمهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة الثلاثة.
« دقة الصياغة اللغوية للمهارات الرئيسة والفرعية.
« الترتيب والتنظيم العملي والمنطقي للمهارات الرئيسة والفرعية في القائمة.
- (٦-١-٢-٣) القائمة في صورتها النهائية:
بعد تنفيذ الباحث لكافة التعديلات التي أتفق السادة المحكمون على ضرورة إجرائها في القائمة، وقد تمثلت في معظمها في إضافة وحذف عدد قليل من

المهارات بالإضافة، لترتيب بعض المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المرتبطة بها وأيضا الموافقة على الطريقة التي تم إعداد القائمة بها، من حيث ترتيب عرض المهارات الرئيسة والفرعية للأجهزة الثلاثة المستخدمة في البحث الحالي، وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة جاهزة في صورتها النهائية، حيث اشتملت على عدد (٨٩) مهارة رئيسة وفرعية؛ وذلك تمهيدا لاستخدام تلك القائمة في إعداد بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية في البحث الحالي.

• (٣-٢-٢) إعداد بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالية:

نظرا لأن طبيعة البحث الحالي تتطلب إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى قدرة وامتلاك طلاب الفرقة الرابعة بشعبة المكتبات والمعلومات تكنولوجيا التعليم، لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالية الحديثة التي تتسم بالحدثة والتطور، ومع إمكانية حملها والتنقل بها من مكان آخر؛ مما يستلزم بالضرورة امتلاك الطلاب للمهارات الخاصة بتشغيل واستخدام تلك النوعية والموديلات الحديثة من الأجهزة التعليمية، فقد تم تضمين ودمج كافة المهارات التي اشتملت عليها قائمة المهارات السابقة في بناء بطاقة ملاحظة الأداء العملي للمهارات للبحث، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية لإعداد بطاقة الملاحظة، وهي كما يلي:

• (٣-٢-٢-١) تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة في البحث الحالي:

تمثل الهدف الرئيس من إعداد بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية للبحث الحالي في قياس مدى قدرة عينة من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم، على تشغيل واستخدام ثلاثة من الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقالية الحديثة؛ وذلك لضمان قدرتهم على توظيف تلك الأجهزة بعد تخرجهم في إثراء وتطوير وتفعيل مواقف التعليم والتدريس المختلفة.

• (٣-٢-٢-٢) تحديد الأدوات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة:

تم تحديد الأدوات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة المهارات التي تم التوصل إليها، والتي تم اشتقاقها من خلال مراجعة الكتلوجات الخاصة بتشغيل واستخدام كل جهاز من الأجهزة التعليمية النقالية الثلاثة التي اشتملت عليها مادة المعالجة التجريبية في البحث الحالي، وهي جهاز عرض الشفافيات النقال، وجهاز عرض الشرائح النقال، وجهاز عرض بيانات الكمبيوتر والفيديو النقال (الداتا شو)، وقد روعي في صياغة المهارات الرئيسة والفرعية في بطاقة الملاحظة أن تكون:

- « محددة بصورة إجرائية.
- « غير مركبة أي تصف سلوك واحد فقط.
- « غير منفية أي لا تحتوي على أداة نفي.
- « تعبر عن المهارة الرئيسية بشكل دقيق.
- « مرتبة ترتيبا منطقيا.

• (٣-٢-٢-٣) التقدير الكمي لأداء المهارات في بطاقة الملاحظة:

تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات لقياس مستوى أداء المهارة في ضوء مستويان فقط لأداء المهارات، وهي (أدي - لم يؤدي)، ويرجع السبب في ذلك إلى أنه قد تم تحليل المهارات الرئيسية إلى عدد من المهارات الفرعية التي يمكن

قياسها وملاحظتها، وكذلك لأن جميع المهارات مرتبطة معاً في نسق واحد بينما يختلف مستوى أو طبيعة الأداء عليها من متعلم لآخر، وفق تمكنه من أدائها وتنفيذها على النحو الصحيح، بما يسهم في تعزيز درجة الجودة لديه والتمكن في أداء المهارة، وقد تم وضع مستويان، فقط لأداء المهارة لأن طبيعة وعملية تشغيل الأجهزة التعليمية تختلف عن أداء المهارات في التخصصات والمجالات الأخرى، فكل مهارة رئيسة، أو فرعية تؤثر بالتالي في المهارات التالية لها، وتتوقف عليها، فمثلاً إذا لم يقم الطالب بتشغيل مفتاح التشغيل الرئيس فإنه لا يمكن تنفيذ المهارات الفرعية التالية لتلك المهارة، وهكذا.

• (٤-٢-٣) تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم إعداد تعليمات بطاقة ملاحظة أداء المهارات في البحث الحالي؛ بحيث تكون واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي ملاحظ يقوم بعملية الملاحظة، وقد تضمنت أن يقوم الملاحظ بقراءة البطاقة جيداً قبل القيام بعملية الملاحظة، ووضع علامة (✓) في الفراغ (أدى) وذلك إذا أدى المتعلم المهارة بطريقة صحيحة؛ بحيث يحدث تقدم في خطوات تشغيل واستخدام الجهاز، أو يضع الملاحظ علامة (X) في الفراغ (لم يؤدي)، وذلك إذا لم يؤدي المتعلم المهارة نهائياً، أو أداها بطريقة غير صحيحة.

• (٥-٢-٣) إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولى:

بعد تحديد الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة وتحليل المحاور الرئيسية إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولى، وتكونت من (٨٩) مهارة رئيسة وفرعية للأجهزة الثلاثة المستخدمة في البحث، وقد تم تصنيفها في ثلاثة محاور في بطاقة الملاحظة، وهي كما يلي:

« المحور الأول: ويشتمل على المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بتشغيل واستخدام الجهاز الأول، وهو جهاز عرض الشفافيات النقال: وقد تم تمثيله في بطاقة الملاحظة بدءاً من المهارة رقم (١) إلى المهارة رقم (٣٤).

« المحور الثاني: ويشتمل على المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بتشغيل واستخدام الجهاز الثاني، وهو جهاز عرض الشرائح النقال: وقد تم تمثيله في بطاقة الملاحظة بدءاً من المهارة رقم (٣٥) إلى المهارة رقم (٦١).

« المحور الثالث: ويشتمل على المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بتشغيل واستخدام الجهاز الثالث، وهو جهاز عرض بيانات الفيديو والكمبيوتر (الداتا شو) ماركة (أوبتيما) النقال: وقد تم تمثيله في بطاقة الملاحظة بدءاً من المهارة رقم (٦٢) إلى المهارة رقم (٨٩).

• (٦-٢-٣) صدق بطاقة الملاحظة:

تم تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ووضوح تعليماتها، ومدى دقتها؛ ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها وقد اقتضت تعديلات السادة المحكمين على إعادة صياغة بعض العبارات، ولم يتم حذف أو إضافة أي مهارات من البطاقة، وقد اتفقت آراء السادة المحكمين في مجملها، على أن بطاقة الملاحظة تشتمل على جميع الجوانب المراد ملاحظتها وقياسها.

• (٣-٢-٧) ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، وتمت الاستعانة باثنين من الملاحظين من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد شاركوا أيضاً مع الباحث في إعداد وتصوير مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة الثلاثة التي اشتملت عليها مادة المعالجة التجريبية للبحث، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومناقشتهم لمحتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق البطاقة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من المتعلمين، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متعلم ويوضح الجدول التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتعلمين الثلاثة.

جدول رقم (٣): حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتعلمين الثلاثة على بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث

معامل الاتفاق في حالة المتعلم الأول	معامل الاتفاق في حالة المتعلم الثاني	معامل الاتفاق في حالة المتعلم الثالث
٩٧%	٩٥%	٩٦%

يتضح من الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة المتعلمين الثلاثة يساوي (٩٦%)، ويشير ذلك إلى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة لقياس أداء المهارات في البحث الحالي.

• (٣-٢-٨) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس وملاحظة الأداء العملي لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة لطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم، وقد تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (٨٩) مهارة رئيسية وفرعية.

• (٣-٢-٩) إعداد مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية:

تتطلب طبيعة البحث الحالي إعداد مقياس عن القيم الأخلاقية الإلكترونية، وهي تلك القيم والأخلاقيات السائدة في البيئات والأوساط والمجتمعات الإلكترونية والرقمية، وكما يطلق عليها أخلاقيات المجتمع الإلكتروني، وهي ترتبط بالضرورة بالعمليات والإجراءات والممارسات والأنشطة والتفاعلات التي تحدث من كل فرد على حده، أو أثناء الحوار والتفاعل والتواصل والتعاون بين الأفراد في البيئات الإلكترونية، مثل مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي كالفيس بوك وغيرها عبر الإنترنت، وقد تم بناء وضبط المقياس بإتباع الخطوات التالية:

(٣-٢-١٠) الهدف من المقياس:

كان الهدف من وراء إعداد هذا المقياس هو تحديد مدى توافر، واكتساب القيم الأخلاقية لأفراد المجتمع الإلكتروني، ممثلة في مجتمع الطلاب عينة البحث الحالي باعتبارهم يمثلون فئة كبيرة من المجتمع من طلاب الجامعات.

• (٣-٢-١١) تحديد مجال المقياس:

استهدف المقياس الحالي قياس بعض القيم الأخلاقية الإلكترونية التي أكدت الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة على مدى أهميتها، وكذلك أكد عليها البحث الحالي أيضاً، وذلك عند اعتبار الجوانب المختلفة لقيم وأخلاقيات المجتمع الإلكتروني، والتي تتمثل في الجانب الديني المشتق من الشريعة

الإسلامية، والجانب الاجتماعي المشتق من المبادئ والقيم والأخلاقيات الاجتماعية للمجتمع، والجانب الإلكتروني الخاص بالتوافق مع القيم والمبادئ والأخلاقيات الإلكترونية، مثل الاستخدام والتعامل مع المواد والمواقع وشبكات الاتصال الاجتماعي الإلكتروني عبر الإنترنت، بكافة شتى صور التعامل والاستخدام. وقد تم قياس السلوكيات المرتبطة بكافة جوانب القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى المتعلم بمستويات ثلاثة، وهي: ومستوى التقبل، ومستوى التفضيل، ومستوى الالتزام، ومن هنا جاءت عبارات المقياس جميعها لتقيس التعرف على مدى توافر واكتساب القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى الطلاب عينة الدراسة، وقد تم استخدام المستويات الثلاثة لقياس القيم، استناداً إلى تصنيف كراثول وزملائه، للأهداف الوجدانية.

• (٣-٢) مفتاح تصحيح المقياس وتقدير درجته:

نظراً لأن استجابات الطلاب على مواقف وأسئلة المقياس، يفترض أنها تتسم بدرجة من الذاتية والموضوعية، فإن مفتاح التصحيح يتمثل في حساب التقدير الرقمي للعبارات بإعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الأربعة من استجابات الطلاب عن المقياس، فالاستجابة التي تشير إلى البديل السلبي تعطي درجة واحدة (١)، بينما الاستجابة التي تتضمن مستوى تقبل القيمة تعطي (٢) درجتان، أما الاستجابة التي تتضمن مستوى التفضيل للقيمة فتعطي ثلاث (٣) درجات، أما الاستجابة التي تتضمن مستوى الالتزام بالقيمة وهو أعلى مستوى تعطي أربع (٤) درجات، وقد أيد (٩٣٪) من مجموع المحكمين بإتباع النظام الرباعي في ضوء خصائص العينة.

• (٤-٣) الصورة الأولية للمقياس:

تم صياغة المقياس في صورته الأولية من عدد (٢٨) موقف تعبر عن خمسة محاور أساسية للمقياس، والتي تمثل بالضرورة خمس فئات من القيم الخاصة بالمجتمع الإلكتروني، وفيما يلي المحاور الأساسية للمقياس وهي:

- « المحور الأول: قيم دينية: قيمة حسن الخلق، قيمة الصدق، قيمة حسن المجادلة.
- « المحور الثاني: قيم أخلاقية عامة: قيمة التسامح، قيمة تقديم النصيحة والمشورة.
- « المحور الثالث: قيم اجتماعية: قيمة أدب الحوار، قيمة التعاون، قيمة تقدير واحترام الآخرين، قيمة التواصل والتفاعل الاجتماعي، قيمة المودة والتقدير، قيمة العمل الجماعي.
- « المحور الرابع: قيم اقتصادية: قيمة عدم الإفراط في الوقت والحديث، قيمة الاقتصاد في استخدام واستعراض المثيرات والوسائط الإلكترونية، قيمة الاكتفاء المعلوماتي، قيمة الرضا عن الإنجازات الإلكترونية، قيمة التحكم والتوجيه الذاتي أثناء استخدام الإنترنت والوسائل الإلكترونية.
- « المحور الخامس: قيم أخلاقية إلكترونية: قيمة احترام الخصوصية والأسرار الإلكترونية للآخرين (عبر المواقع والصفحات والبريد والأجهزة الخاصة بهم)، قيمة السلامة والأمن الإلكتروني (من خلال النظافة الرقمية والتخلص من النفايات الرقمية، وعدم نشر الفيروسات المدمرة، وبرامج التجسس المختلفة)، قيمة الاستخدام الأمثل والنافع للتكنولوجيات الإلكترونية.

• (٣-٣-٥) صدق المقياس:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية للمقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجالات علم النفس التعليمي، والمناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، ويشتمل الجدول التالي على حساب نسب اتفاق المحكمين، على عناصر التحكيم لمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث.

جدول رقم (٤): حساب نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث

عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
مدى مناسبة عبارات المقياس لقياس الأداء التي وضع من أجلها.	٩٧%
مدى وضوح تعليمات المقياس.	٩٣%
سلامة الصياغة العلمية واللغوية لعبارات المقياس.	٩٣%
مدى مناسبة الصياغة اللغوية لعينة الدراسة.	٩٥%

وقد طلب من السادة المحكمين إبداء توجيهاتهم فيما يرتبط بإضافة، أو حذف، أو تعديل ما يكون مناسباً في المقياس، وقد أبدى بعض السادة المحكمين عدد من الآراء والمقترحات التي قام الباحث بتنفيذها في المقياس، والتي كان من بينها أن أشار بعض المحكمين بحذف بعض العبارات من المقياس، وقد تم تنفيذ ذلك في الصورة النهائية للمقياس، كما أوصى بعض السادة المحكمين بضرورة إجراء بعض التعديلات العامة وبعض الصياغات للقيم، والمواقف التي تدل عليها، وكذلك توزيع القيم على محاور المقياس، وقد تم تنفيذ جميع تلك التعديلات التي سوف تؤدي إلى رفع مستوى موضوعية المقياس، ودقته وسلامته العلمية، وقد قام الباحث بإجراء كافة التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين وملاحظاتهم، وبذلك فقد أصبح المقياس جاهزاً وصالحاً للتطبيق على طلاب العينة الاستطلاعية للبحث، وقد أصبح عدد مواقف المقياس التي تقيس القيم هو (٢٥) موقف، بدلاً من (٢٨) موقف، وعند اعتبار الدرجة الكلية للمقياس فإن تلك الدرجة تكون (١٠٠) درجة، وذلك إذا أجاب الطالب على المقياس باختيار أعلى مستوى يدل على توافر ونمو القيمة لديه، وتقل الدرجة كلما اختار الطالب المستوى الأقل من القيم.

• (٣-٣-٦) التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث الحالي، في صورة ورقية، على عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة المكتبات والمعلومات تكنولوجيا التعليم، من غير المشاركين في تجربة البحث الأساسية؛ وذلك بهدف ضبط المقياس، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، كما يلي:

• (٣-٣-٦) حساب ثبات المقياس:

استخدم البحث الحالي معادلة معامل ألفا لكرونباخ، كما استخدمت أيضاً طريقة التجزئة النصفية، لحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام كل من معادلة سيرمان، ومعادلة جتمان؛ وذلك لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للمقياس للأرقام الفردية والزوجية.

جدول رقم (٥) : حساب معاملات ثبات مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث

العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة التصفية	
		سبيرمان	جتمان
الأرقام الفردية	٠.٧٤٥	٠.٨٦٥	٠.٨٧٣
الأرقام الزوجية	٠.٧٨٤	٠.٨١٣	٠.٨٢٤

وقد بلغت درجة ثبات المقياس بطريقة ألفا للأرقام الفردية (٠.٧٤٥) وللأرقام الزوجية (٠.٧٨٤)، بينما بلغ معامل ثبات المقياس وفقا لمعادلة سبيرمان للأرقام الفردية (٠.٨٦٥) وللأرقام الزوجية (٠.٨١٣)، كما بلغ معامل الثبات للمقياس أيضا لمعادلة جتمان للأرقام الفردية (٠.٨٧٣) وللأرقام الزوجية (٠.٨٢٤)، وهذه المعاملات كلها تشير إلى صلاحية استخدام مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث الحالي، كأداة للمقياس في هذا البحث.

• (٣-٧) معامل الاتساق الداخلي للمقياس:

لحساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس القيم الإلكترونية للبحث الحالي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث إن العبارات أظهرت معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وبذلك أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

• (٣-٨) زمن الإجابة عن المقياس:

تم حساب متوسط زمن الإجابة عن المقياس، وفقاً لنتائج التطبيق الاستطلاعي للمقياس، وقد تبين أن متوسط زمن الإجابة عن المواقف التي يشتمل عليها المقياس هو ثلاثون (٣٠) دقيقة.

• (٣-٩) الصورة النهائية للمقياس:

بعد إجراء وتنفيذ كافة التعديلات اللازمة على المقياس أصبح جاهزاً في صورته النهائية؛ لقياس مدى توافر واكتساب القيم الأخلاقية الإلكترونية لأفراد عينة البحث الحالي في تخصص تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال مواقف المقياس التي بلغت (٢٥) موقفاً؛ مما يعزز ويؤكد على ملائمة استخدام المقياس في البحث الحالي.

وبعد إعداد وضبط مادة المعالجة التجريبية للبحث الحالي، متمثلة في الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، عند اعتبار صاحبه مقابل عدم صاحبه، بتوظيف إحدى مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في بيئة الجيل الثاني من الويب، ممثلة في الفيس بوك، أثناء تعلم الطلاب، وكذلك أيضاً اعتبار توظيف نمطين من أنماط تقديم الرسائل الإلكترونية للمتعلمين من خلال البريد الإلكتروني عبر الويب، مقابل الرسائل الإلكترونية عبر شبكات الهاتف النقال وقد تم تبعاً لذلك توزيع الطلاب عينة البحث على المجموعات التجريبية الأربعة للبحث الحالي، وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (٦): توزيع أفراد عينة البحث على المجموعات التجريبية الأربعة للبحث

المجموعة التجريبية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
عدد الطلاب	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
المجموع الكلي	١٢٠			

وبعد توزيع أفراد عينة البحث على المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، تم تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً، وقد أعقب ذلك بدء الطلاب عينة البحث في

دراسة محتوى الوحدة التعليمية المقترحة عن الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال الحديثة للبحث، وذلك من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث عبر الإنترنت، كما تم مراعاة المتغيرات المستقلة الخاصة بكل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربعة للبحث أثناء الدراسة، وبعد انتهاء الطلاب من الدراسة للوحدة الإلكترونية وتلقى المستويات المختلفة للمتغيرين المستقلين للبحث، وفق التصميم التجريبي للبحث، تم تطبيق أدوات البحث بعديا على الطلاب ورصد وتدوين بيانات البحث، تمهيدا لعالجتها إحصائيا؛ للحصول على نتائج البحث.

• خامسا : نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

استخدم البحث الحالي الأساليب الإحصائية التالية:

« المتوسطات والانحرافات المعيارية.

« تحليل التباين أحادي الاتجاه.

« تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

« اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة.

« اختبار (ت).

« معادلة بلاك للكسب.

« معادلة معامل مربع إيتا (2 η).

• (١) نتائج البحث:

• (١-١) نتائج القياس القبلي:

• (١-١-١) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة للبحث على أدواته البحث الثلاثة في القياس القبلي:

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (٧) فيما يرتبط بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث المستقلة على أداة البحث الأولي، وهي اختبار التحصيل المعرفي، يتضح أن المجموعة التجريبية الثانية للبحث كانت أكبر مجموعة من بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث في المتوسط والانحراف المعياري، حيث بلغ متوسطها (٥,٩٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٣,٦٢٩). كما أن المجموعة التجريبية الأولى كانت هي أقل مجموعة في كل من المتوسط والانحراف المعياري؛ حيث بلغ متوسطها (٢,٧٧)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٢,٨١٢). وفيما يرتبط بالنتائج الخاصة بأداة البحث الثانية، وهي بطاقة ملاحظة أداء المهارات، كما يتضح من خلال الجدول رقم (٧) فقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية الرابعة، كانت هي أكبر مجموعة من حيث المتوسط والانحراف المعياري، حيث بلغ متوسطها (٥,٧٧)، بينما انحرافها المعياري (٤,٤٤٦). كما أن المجموعة التجريبية الثالثة كانت هي أقل مجموعة في كل من المتوسط والانحراف المعياري؛ حيث بلغ متوسطها (٤,٥٠)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٣,٧٦٧). وبالنسبة للنتائج الخاصة بأداة البحث الثالثة، وهي مقياس القيم الإلكترونية، كما يتضح من خلال الجدول رقم (٧) فقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية الثانية، كانت هي أكبر مجموعة من حيث المتوسط والانحراف المعياري، حيث بلغ متوسطها (٥,٦٧)، بينما انحرافها المعياري (٣,٩٦٠). كما أن المجموعة التجريبية الأولى كانت هي أقل مجموعة بالنسبة للمتوسط؛ حيث بلغ متوسطها (٤,١٧)، بينما كانت المجموعة التجريبية الثالثة هي أقل مجموعة في الانحراف المعياري؛ حيث بلغ انحرافها المعياري (٣,٩٥١).

جدول رقم (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس القبلي

الأدوات	مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اختبار التحصيل المعرفي	المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	2.77	2.812	.513
	المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	5.93	3.629	.663
	المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	5.17	3.611	.659
	المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	4.93	3.362	.614
بطاقة ملاحظة أداء المهارات	المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	5.50	4.416	.806
	المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	4.73	3.991	.729
	المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	4.50	3.767	.688
	المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	5.77	4.446	.812
مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية	المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	4.17	4.379	.800
	المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	5.67	3.960	.723
	المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	5.10	3.951	.721
	المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	5.23	3.559	.650

• (١-٢-١) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لتأثير المتغيرات المستقلة للبحث، على أدوات البحث الثلاثة في القياس القبلي:

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) على أداة البحث الأولى، وهي اختبار التحصيل المعرفي قد بلغت (١.٨٧١) وهي غير دالة إحصائياً، كما يتضح أن قيمة (ف) على أداة البحث الثانية، وهي بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية قد بلغت (٠.٦٣٢) وهي غير دالة إحصائياً، كما يتضح أن قيمة (ف) على أداة البحث الثالثة وهي مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية قد بلغت (٠.٧٥٨) وهي غير دالة إحصائياً؛ مما يؤكد على أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية للبحث في القياس القبلي، وبذلك فإن هناك تجانس وتكافؤ بين المجموعات التجريبية للبحث.

جدول رقم (٨): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس القبلي

الأدوات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
اختبار التحصيل المعرفي	بين المجموعات	165.933	3	55.311	1.871	غير دالة
	داخل المجموعات	1317.267	116	11.356		
	المجموع	1483.200	119			
بطاقة الملاحظة أداء المهارات	بين المجموعات	32.892	3	10.964	.632	غير دالة
	داخل المجموعات	2012.233	116	17.347		
	المجموع	2045.125	119			
مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية	بين المجموعات	35.892	3	11.964	.758	غير دالة
	داخل المجموعات	1830.900	116	15.784		
	المجموع	1866.792	119			

- (٢) نتائج القياس البعدي:
- نتائج القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للبحث:
- (١-٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي:

جدول رقم (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي

المواقع الاجتماعية	الرسائل الإلكترونية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
توظيف الفيس بوك في التعلم	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	48.93	1.780
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	48.00	2.117
التعلم بدون توظيف الفيس بوك	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	36.47	5.704
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	35.07	5.452

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (٩) فيما يرتبط بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث المستقلة على أداة البحث الأولي، وهي اختبار التحصيل المعرفي، يتضح أن المستوى الأول للمتغير المستقل الأول للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني في التعلم، كان أفضل وأعلى بالنسبة لمستويي المتغير المستقل الثاني (رسائل من خلال البريد الإلكتروني - رسائل من خلال الهاتف النقال)، وذلك بالنسبة للمتوسط، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية الأولى للبحث (٤٨،٩٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (١،٧٨٠)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية. بينما كان المستوى الثاني للمتغير المستقل الأول للبحث، عند اعتبار مستويي المتغير المستقل الثاني للبحث، كان أقل مقارنة بالمستوى الأول للمتغير الأول؛ حيث إن المجموعة التجريبية الرابعة كانت هي أقل مجموعة في المتوسط والانحراف المعياري؛ حيث بلغ متوسطها (٣٥،٠٧)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٥،٤٥٢).

• (٢-١) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي:

جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نمط توظيف الفيس بوك	4838.700	1	4838.700	276.879	.000
نمط الرسائل الالكترونية	40.833	1	40.833	2.337	.129
نمط توظيف الفيس بوك X نمط الرسائل الالكترونية	1.633	1	1.633	.093	.760
الخطأ المعياري	2027.200	116	17.476		
المجموع الكلي	219766.000	120			

يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الأول للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (٢٧٦,٨٧٩)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى فاعلية وتأثير نمط توظيف الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، في التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض الأول للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقلة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي". كما يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الثاني للبحث، والخاص بنمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (٢,٣٣٧)، ومستوى دلالة (١,١٢٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم فاعلية أو تأثير نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، في التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم رفض الفرض الثاني للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقلة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي". ويتضح أيضاً من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لأثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وهما نمط توظيف الفيس بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية أثناء التعلم من خلال مواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، قد بلغت (٠,٠٩٣)، ومستوى دلالة (٠,٧٦٠)، وهي غير دالة إحصائياً عند

مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم حدوث تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وبالتالي لا يوجد أي تأثير لتفاعل بينهما على التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم رفض الفرض الثالث للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك – بدون توظيف الفيس بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني – من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي".

• (٢-٣) المتوسطات والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي:

جدول رقم (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث، على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي

مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	48.93	1.780	.325
المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	48.00	2.117	.387
المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	36.47	5.704	1.041
المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	35.07	5.452	.995

يبين الجدول رقم (١١) أن المجموعة التجريبية الأولى هي المجموعة ذات المتوسط الأعلى، والانحراف المعياري الأقل بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسطها (٤٨,٩٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (١,٧٨٠)، كما يتضح أيضاً من خلال الجدول السابق أن المجموعة التجريبية الرابعة هي المجموعة ذات المتوسط الأقل، بينما المجموعة التجريبية الثالثة هي المجموعة ذات الانحراف المعياري الأكبر بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسط المجموعة الرابعة (٣٥,٠٧)، بينما بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الثالثة (٥,٧٠٤). ونظراً لوجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الأول للبحث، على التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث؛ وحتى يمكن توجيه الفروق بين المجموعات التجريبية للبحث؛ لتحديد ترتيب المجموعات التجريبية للبحث عند اعتبار تأثير نمط توظيف الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني على التحصيل المعرفي للطلاب، وبالتالي ترتيب هذه المجموعات من حيث التحصيل المعرفي، فقد تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة، وقد تم استخدام هذا الاختبار لتحديد في البحث الحالي، نظراً لأن المجموعات التجريبية للبحث كانت متساوية من حيث عدد الطلاب في كل مجموعة.

- (٢-٤) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة لاختبار التحصيل المعرفي: وذلك حتى يمكن توجيه الفروق بين المجموعات، وترتيبها من حيث التحصيل المعرفي لأفرادها.

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة لاختبار التحصيل المعرفي

مجموعات البحث	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	48.93	—				
المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	48.00	.933		—		
المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	36.47	12.467(*)	11.533(*)	—		
المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	35.07	13.867(*)	12.933(*)	1.400	—	

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٢,٤٦٧)، وذلك بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل المعرفي؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٤٨,٩٣)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٣٦,٤٧). كما يتضح أيضاً من خلال الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١١,٥٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث في التحصيل المعرفي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٤٨,٠٠)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٣٦,٤٧). ويتضح أيضاً من خلال الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٣,٨٦٧)، وذلك بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في التحصيل المعرفي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٤٨,٩٣)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٣٥,٠٧). وكذلك يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٢,٩٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في التحصيل المعرفي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٤٨,٠٠)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٣٥,٠٧). وفي ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة للتحصيل المعرفي كالتالي:

المجموعة الأولى، تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في النهاية، بالنسبة لأداء أفراد تلك المجموعات على اختبار التحصيل المعرفي للبحث.

- (٢-١-٥) قيمة ثابت بلاك للكسب، و معامل مربع إيتا (٢) لاختبار التحصيل المعرفي: حتى يمكن قياس كفاءة وفاعلية مادة المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي، والمتمثلة في الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، والمصحوب بكل من نمطي استخدام الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية، فقد قام الباحث بحساب كل من الكسب المعدل، وفقا لمعادلة ثابت بلاك، وكذلك حساب قيمة مربع إيتا (٢) لتقدير فاعلية مادة المعالجة التجريبية للبحث أيضا، وذلك وفقا للمعادلة الخاصة بذلك، وفيما يلي نتيجة كل منهما.

جدول رقم (١٣): نتيجة قيمة ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (٢) لاختبار التحصيل المعرفي

الأداة	الدرجة العظمى	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	ح.د	قيمة " ت "	ثابت بلاك	مربع إيتا (٢)	مستوى حجم الأثر
الاختبار التحصيلي	٥٠	٤٠.٧٢٢٢	٤٢.٧٥٥٦	١١٩	٤١.١٥٥	١.٦	٠.٩٤	كبير جداً

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣)، أن قيمة ثابت بلاك بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي للبحث، قد بلغت (١.٦)، وتشير هذه القيمة إلى حدوث نسبة مرتفعة من الكسب في التحصيل المعرفي لأفراد عينة البحث، ويرجع ذلك إلى كفاءة وفاعلية وتأثير مادة المعالجة التجريبية للبحث، وفق المتغيرين المستقلين بها. كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أيضا أن قيمة مربع إيتا (٢) لاختبار التحصيل المعرفي قد بلغت (٠.٩٤)، مما يشير إلى أن مستوى حجم الأثر لمادة المعالجة التجريبية للبحث كبير جداً، من حيث التأثير على تنمية وإكساب المعلومات والمفاهيم والخبرات المعرفية لأفراد عينة البحث، وذلك وفقا لاختبار التحصيل المعرفي للبحث.

- (٢-٢) نتائج القياس البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية للبحث:
- (٢-٢-١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث على بطاقة ملاحظة أداء المهارات في القياس البعدي:

جدول رقم (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث على بطاقة الملاحظة في القياس البعدي

نمط توظيف الفيس بوك	نمط توظيف الرسائل الإلكترونية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
توظيف الفيس بوك في التعلم	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	84.83	3.323
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	81.37	4.514
بدون توظيف الفيس بوك في التعلم	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	65.23	13.008
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	57.60	11.254

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (١٤) فيما يرتبط بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث المستقلة على أداة البحث الثانية، وهي بطاقة ملاحظة أداء المهارات، يتضح أن المستوى الأول للمتغير المستقل الأول

للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني في التعلم، كان أفضل وأعلى بالنسبة لمستوي المتغير المستقل الثاني (رسائل من خلال البريد الإلكتروني - رسائل من خلال الهاتف النقال)، وذلك بالنسبة للمتوسط حيث بلغ المتوسط المجموعة التجريبية الأولى للبحث (٨٤.٨٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٣.٣٢٣)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية. بينما كان المستوى الثاني للمتغير المستقل الأول للبحث، عند اعتبار مستوي المتغير المستقل الثاني للبحث، كان أقل مقارنة بالمستوى الأول للمتغير الأول؛ حيث إن المجموعة التجريبية الرابعة كانت هي أقل مجموعة في المتوسط؛ حيث بلغ متوسطها (٥٧.٦٠)، بينما كانت المجموعة الثالثة هي أكبر المجموعات في الانحراف المعياري، حيث بلغ انحرافها المعياري (١٣.٠٠٨).

• (٢-٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث، على بطاقة ملاحظة أداء المهارات في القياس البعدي:

جدول رقم (١٥): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث على بطاقة الملاحظة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نمط توظيف الفيس بوك	14105.008	1	14105.008	172.380	.000
نمط الرسائل الالكترونية	924.075	1	924.075	11.293	.001
نمط توظيف الفيس بوك X نمط الرسائل الالكترونية	130.208	1	130.208	1.591	.210
الخطأ المعياري	9491.700	116	81.825		
المجموع الكلي	651203.000	120			

يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الأول للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (١٧٢.٣٨٠)، ومستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى فاعلية وتأثير نمط توظيف الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، في أداء المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال، للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض الرابع للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي". كما يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الثاني للبحث، والخاص بنمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (١١.٢٩٣)، ومستوى دلالة (٠.٠٠١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم فاعلية أو تأثير نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت،

في أداء المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال، للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض الخامس للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي". ويتضح أيضاً من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) بالنسبة لأثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وهما نمط توظيف الفيس بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية أثناء التعلم من خلال مواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، قد بلغت (١,٥٩١)، ومستوى دلالة (٠,٢١٠)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم حدوث تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وبالتالي لا يوجد أي تأثير للتفاعل بينهما، على أداء المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم رفض الفرض السادس للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي".

• (٢-٣) المتوسطات والانحراف المعياري لمجموعات البحث، على بطاقة ملاحظة أداء المهارات في القياس البعدي:

جدول رقم (١٦): المتوسطات والانحراف المعياري لمجموعات البحث على بطاقة الملاحظة في القياس البعدي

مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	30	84.83	3.323	.607
المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	30	81.37	4.514	.824
المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	30	65.23	13.008	2.375
المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	30	57.60	11.254	2.055

يبين الجدول رقم (١٦) أن المجموعة التجريبية الأولى هي المجموعة ذات المتوسط الأعلى والانحراف المعياري الأقل بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسطها (٨٤,٨٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٣,٣٢٣)، كما

يتضح أيضاً من خلال الجدول السابق أن المجموعة التجريبية الرابعة هي المجموعة ذات المتوسط الأقل، بينما المجموعة التجريبية الثالثة هي المجموعة ذات الانحراف المعياري الأكبر بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسط المجموعة الرابعة (٥٧,٦٠)، بينما بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الثالثة (١٣,٠٠٨).

- (٢-٢-٤) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة لبطاقة ملاحظة أداء المهارات: وذلك حتى يمكن توجيه الفروق بين المجموعات وترتيبها من حيث أداء المهارات العملية لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة، لأفراد المجموعات التجريبية الأربعة في البحث.

جدول رقم (١٧): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة لبطاقة الملاحظة للبحث

فيما (ق) للمقارنة الطيفية بين المجموعات				المتوسط	مجموعات البحث
المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة		
_____	_____	_____	_____	84.83	المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب
3.467	_____	_____	_____	81.37	المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقل بين الطلاب
19.600(*)	16.133(*)	_____	_____	65.23	المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب
27.233(*)	23.767(*)	7.633(*)	_____	57.60	المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقل بين الطلاب

يتضح من خلال الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٩,٦٠٠)، وذلك بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى في أداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٨٤,٨٣)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٦٥,٢٣). كما يتضح أيضاً من خلال الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٦,١٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث في أداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٨١,٣٧)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٦٥,٢٣). ويتضح أيضاً من خلال الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٢٧,٢٣٣)، وذلك بين المجموعة

التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في أداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٨٤.٨٣)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٧.٦٠). وكذلك يتضح من خلال الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٢٣.٧٦٧)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في أداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٨١.٣٧)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٧.٦٠). ويتضح كذلك من خلال الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٧.٦٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثالثة، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في أداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة؛ حيث إن متوسط المجموعة الثالثة قد بلغ (٦٥.٢٣)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٧.٦٠). وفي ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة لأداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال للطلاب عينة البحث كالتالي: المجموعة الأولى، تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في النهاية، بالنسبة لأداء أفراد تلك المجموعات على بطاقة الملاحظة للبحث.

- (٢-٥) قيمة ثابت بلاك للكسب، و معامل مربع إيتا (٢) لبطاقة ملاحظة أداء المهارات:

جدول رقم (١٨) :نتيجة قيمة ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (٢) لبطاقة ملاحظة أداء المهارات

الأداة	الدرجة العظمى	متوسط درجات التطبيق القلبي	متوسط درجات التطبيق البعدي	د. ح	قيمة " ت "	ثابت بلاك	مربع إيتا (٢)	مستوى حجم الأثر
بطاقة ملاحظة	٨٩	٥.٢٨٨٩	٧٣.١٨٨٩	١١٩	٤١.٩٥٣	١.٥٧	٠.٩٧	كبير جدا

يتضح من خلال الجدول رقم (١٨)، أن قيمة ثابت بلاك بالنسبة لبطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية للبحث، قد بلغت (١.٥٧)، وتشير هذه القيمة إلى حدوث نسبة مرتفعة من الكسب لأفراد عينة البحث في أداء المهارات العملية المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال الحديثة، ويرجع ذلك إلى ذلك كفاءة وفاعلية وتأثير مادة المعالجة التجريبية للبحث وفق المتغيرين المستقلين بها. كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٨) أيضا أن قيمة مربع إيتا (٢) لبطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية للبحث، قد بلغت (٠.٩٧)؛ مما يشير إلى أن مستوى حجم الأثر لمادة المعالجة التجريبية للبحث كبير جدا، في التأثير على تنمية المهارات لدى أفراد عينة البحث.

- (٢-٣) نتائج القياس البعدي لقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث:

- (٢-١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي:

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (١٩) فيما يرتبط بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث المستقلة على أداة البحث الثالثة، وهي مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، يتضح أن المستوى الأول للمتغير المستقل

جدول رقم (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي

نمط توظيف الفيس بوك	نمط توظيف الرسائل الإلكترونية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
توظيف الفيس بوك في التعلم	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	93.03	4.279
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	91.77	5.964
بدون توظيف الفيس بوك في التعلم	الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	30	67.37	9.528
	الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	30	56.73	14.683

الأول للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني في التعلم، كان أفضل وأعلى بالنسبة لمستوي المتغير المستقل الثاني (رسائل من خلال البريد الإلكتروني - رسائل من خلال الهاتف النقال)، وذلك بالنسبة للمتوسط حيث بلغ المتوسط المجموعة التجريبية الأولى للبحث (٩٣,٠٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٤,٢٧٩)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية. بينما كان المستوى الثاني للمتغير المستقل الأول للبحث، عند اعتبار مستوي المتغير المستقل الثاني للبحث، كان أقل مقارنة بالمستوى الأول للمتغير الأول؛ حيث إن المجموعة التجريبية الرابعة كانت هي أقل مجموعة في المتوسط وأكبر المجموعات في الانحراف المعياري؛ حيث بلغ متوسطها (٥٦,٧٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (١٤,٦٨٣).

• (٢-١-٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث، على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي:

جدول رقم (٢٠): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات البحث على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نمط توظيف الفيس بوك	27633.675	1	27633.675	306.830	.000
نمط الرسائل الإلكترونية	1062.075	1	1062.075	11.793	.001
نمط توظيف الفيس بوك X نمط الرسائل الإلكترونية	658.008	1	658.008	7.306	.008
الخطأ المعياري	10447.167	116	90.062		
المجموع الكلي	755445.000	120			

يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الأول للبحث، والخاص بنمط توظيف شبكة (موقع) الفيس بوك المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (٣٠٦,٨٣٠)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى فاعلية وتأثير نمط توظيف الفيس بوك المصاحب لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض السابع للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛

ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي".

كما يتضح من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لفاعلية وتأثير المتغير المستقل الثاني للبحث، والخاص بنمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت قد بلغت (١١,٧٩٣)، ومستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم فاعلية أو تأثير نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض الثامن للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي". ويتضح أيضاً من خلال النتائج التي يشتمل عليها الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ف) بالنسبة لأثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وهما نمط توظيف الفيس بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية أثناء التعلم من خلال مواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، قد بلغت (٧,٣٠٦)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٨)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم حدوث تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وبالتالي لا يوجد أي تأثير للتفاعل بينهما على التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث، وبذلك يتم قبول الفرض التاسع للبحث، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي".

• (٢-٣) المتوسطات والانحراف المعياري لمجموعات البحث، على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي:

جدول رقم (٢١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية في القياس البعدي

مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الأولى: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	30	93.03	4.279	.781
المجموعة الثانية: توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	30	91.77	5.964	1.089
المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب.	30	67.37	9.528	1.740
المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب.	30	56.73	14.683	2.681

يبين الجدول رقم (٢١) أن المجموعة التجريبية الأولى هي المجموعة ذات المتوسط الأعلى و الانحراف المعياري الأقل بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسطها (٩٣.٠٣)، بينما بلغ انحرافها المعياري (٤.٢٧٩)، كما يتضح أيضا من خلال الجدول السابق أن المجموعة التجريبية الرابعة هي المجموعة ذات المتوسط الأقل والانحراف المعياري الأكبر، بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، حيث بلغ متوسط المجموعة الثانية (٥٦.٧٣)، بينما بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الثالثة (١٤.٦٨٣).

- (٢-١-٤) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة لمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية: وذلك حتى يمكن توجيه الفروق بين المجموعات التجريبية للبحث وترتيبها من حيث مدى تنمية وإكساب القسم الأخلاقية الإلكترونية لأفرادها.

جدول رقم (٢٢): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية

مجموعات الدراسة	المتوسط	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
المجموعة الأولى : توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	93.03	—	—	—	—
المجموعة الثانية : توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	91.77	1.267	—	—	—
المجموعة الثالثة: بدون توظيف الفيس بوك أثناء التعلم + الرسائل من خلال البريد الإلكتروني بين الطلاب	67.37	25.667(*)	24.400(*)	—	—
المجموعة الرابعة: بدون توظيف الفيس بوك في التعلم + الرسائل من خلال الهاتف النقال بين الطلاب	56.73	36.300(*)	35.033(*)	10.633(*)	—

يتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٢٥.٦٦٧)، وذلك بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٩٣.٠٣)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٦٧.٣٧). كما يتضح أيضا من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٢٤.٤٠٠)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الثالثة للبحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٩١.٧٧)، بينما متوسط المجموعة الثالثة بلغ (٦٧.٣٧). ويتضح أيضا من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٣٦.٣٠٠)، وذلك بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة

التجريبية الرابعة للبحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث إن متوسط المجموعة الأولى قد بلغ (٩٣,٠٣)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٦,٧٣). وكذلك يتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (٣٥,٠٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث إن متوسط المجموعة الثانية قد بلغ (٩١,٧٧)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٦,٧٣). ويتضح أخيراً من خلال الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بلغت قيمتها (١٠,٦٣٣)، وذلك بين المجموعة التجريبية الثالثة، والمجموعة التجريبية الرابعة للبحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة؛ حيث إن متوسط المجموعة الثالثة قد بلغ (٦٧,٣٧)، بينما متوسط المجموعة الرابعة بلغ (٥٦,٧٣). وفي ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة لمدى تنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى الطلاب عينة البحث كالتالي: المجموعة الأولى، تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في نهاية الترتيب على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث.

- (٢-٥) قيمة ثابت بلاك للكسب، و معامل مربع إيتا (٢) لمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية:

جدول رقم (٢٣): نتيجة قيمة ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (٢) لمقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية

الأداة	الدرجة العظمى	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	د. ح	قيمة "ت"	ثابت بلاك	مربع إيتا (٢)	مستوى حجم الأثر
مقياس القيم الأخلاقية	١٠٠	٥٠,٢٢٢٢	٧٨,٧٦٦٧	١١٩	٣٧,٠٤٥	١,٥٢	٠,٩٨	كبير جداً

يتضح من خلال الجدول رقم (٢٣)، أن قيمة ثابت بلاك بالنسبة لمقياس القيم الأخلاقية للبحث، قد بلغت (١,٥٢)، وتشير هذه القيمة إلى حدوث نسبة مرتفعة من الكسب لأفراد عينة البحث في القيم الأخلاقية الإلكترونية، ويرجع ذلك إلى كفاءة وفاعلية وتأثير مادة المعالجة التجريبية للبحث وفق المتغيرين المستقلين بها. كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢٣) أيضاً أن قيمة مربع إيتا (٢) لمقياس القيم الأخلاقية قد بلغت (٠,٩٨)، مما يشير إلى أن مستوى حجم الأثر لمادة المعالجة التجريبية للبحث كبير جداً، من حيث التأثير على تنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى أفراد عينة البحث.

- (٢) تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

• (١-٣) تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي:
من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي للبحث قبلياً، وتطبيق مادة المعالجة التجريبية للبحث الحالي، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي وبعدياً، فقد توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

• (٣-١) فاعلية نمط توظيف الفيس بوك المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت في التحصيل المعرفي:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقالية الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« استخدام الفيس بوك في التعلم، بمصاحبة الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث الحالي؛ قد أدى إلى إثراء المعلومات والمعارف والخبرات لدى الطلاب وذلك من خلال التبادل للمعلومات بين الطلاب وبعضهم عبر الفيس بوك ومطالعة الطلاب للمعلومات الحديثة التي يطرحها ويقدمها أقرانهم عبر الفيس بوك، وقد أدى ذلك إلى زيادة معدل التحصيل المعرفي لدى الطلاب جميعاً.

« حدوث نوع من التنافس بين الطلاب وبعضهم عبر الفيس بوك؛ وذلك من أجل محاولة كل طالب من طلاب عينة البحث أن يكون مشاركاً فعالاً في التعلم، ولذلك فهو يحاول أن يقوم بعرض وتقديم معلومات جديدة لزملائه عبر الفيس بوك أسوة بما يفعلون؛ مما أدى إلى تعزيز وزيادة المعلومات، والمفاهيم، والخبرات لدى كافة الطلاب عينة البحث الحالي.

« تقديم بعض الطلاب المشاركين في البحث، للعديد من الروابط الخاصة بالصفحات والمواقع المرتبطة بشركات، ومؤسسات إنتاج الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة، التي اشتمل عليها الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث الحالي، وتقديم فيض هائل من المعلومات والمثيرات البصرية حول تلك الأجهزة ومواصفاتها، والموديلات المتطورة منها؛ بالإضافة إلى عرض العديد من المعلومات الخاصة بأنواع أخرى مختلفة من الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة، وقد أسهم ذلك في ارتفاع معدل التحصيل المعرفي للطلاب عينة البحث، حول الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة.

« حدوث نوع من المناقشات وتبادل الآراء بين الطلاب عبر الفيس بوك حول موضوع التعلم؛ قد أدى إلى تحفيز وتنشيط الانتباه، والإدراك، والمهام والقدرات العقلية لدى المتعلمين؛ وقد نتج عنه بالضرورة زيادة معدل التحصيل المعرفي للطلاب، من خلال دمج المعلومات التي توصلوا إليها من خلال المناقشات مع أقرانهم عبر الفيس بوك، في بنيتهم المعرفية، وذاكرتهم طويلة المدى.

« إمكانات واجهة الاستخدام والتفاعل في الفيس بوك، قد أسهمت في استغراق الطلاب لوقت كبير من المناقشات والمحاورات حول الأجهزة التعليمية النقالية الحديثة، واستخداماتها في المواقع والبيئات التعليمية؛ وقد أدى ذلك إلى زيادة كم المعلومات، والمفاهيم المرتبطة بتلك الأجهزة واستخداماتها، وهو ما برهنت عليه بالفعل نتائج الطلاب على الاختبار التحصيلي للبحث.

« إمكانية دمج وتبادل وتعدد الوسائط والمثيرات السمعية والبصرية المختلفة في الفيس بوك، قد أضاف وأثري بيئة التعلم الإلكترونية المصاحبة للموقع

الإلكتروني للبحث بالعديد من المثيرات والوسائط المتنوعة، التي عملت على تدعيم مهارات التعلم المعرفي لدى الطلاب من الفيس بوك المصاحب للموقع التعليمي للبحث، وقد أدى ذلك إلى زيادة معدل التحصيل المعرفي للطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Kord, J. I., 2008)، (Freishtat, R. L., 2009)، (David, G., 2010)، (Kabilan et al., 2010)، (Roblyer et al., 2010)، (Morgan et al., 2010)، (Bicen, 2011)، (H., Cavus, N., 2011)، (Uzunboyly et al., 2011). كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (DeSchryver et al., 2009)، (Phosaard, S.), (Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C., 2010)، (Posawang, P., 2011).

• (٣-٢) عدم فاعلية نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في التحصيل المعرفي:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقال الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« يمكن أن تحمل الرسائل الإلكترونية بعض المعلومات والمفاهيم والخبرات الخاصة، والمرتبطة بالأجهزة التعليمية النقال الحديثة، وذلك بالإضافة إلى المعلومات والمفاهيم التي يشتمل عليها الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث الحالي، ولكن كم المعلومات التي أتاحتها الرسائل الإلكترونية المصاحبة للموقع التعليمي للبحث لطلاب، لم تحدث أي تأثير في زيادة معدل اكتساب وتحصيل المعلومات لدى الطلاب عينة البحث، ولذلك لم توجد فروق دالة إحصائية.

« قد تشتمل الرسائل الإلكترونية الموجهة للطلاب عينة البحث من خلال الهاتف النقال، أثناء دراستهم على العديد من التلميحات والمعلومات الموجزة والمختصرة والتوضيحات وغيرها؛ مما قد يساهم في سهولة تحصيل طلاب مجموعات البحث للمعلومات المعرفية المرتبطة بالأجهزة النقال الحديثة وتفوقهم معرفياً، بينما تشتمل الرسائل المطولة من خلال البريد الإلكتروني على صفحات وشروح مطولة، مما يتيح للطلاب كم هائل من المعلومات والمفاهيم ذات الصلة بموضوع التعلم، ولكن على الرغم من ذلك؛ ونظراً لقوة وتأثير كل من الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، ونم توظيف الفيس بوك في التفاعل والتواصل بين الطلاب عينة البحث، فلم تظهر بوضوح فاعلية الرسائل الإلكترونية في التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بالأجهزة التكنولوجية التعليمية النقال الحديثة لدى الطلاب عينة البحث.

« قد يقل تأثير كل من نمطي الرسائل الإلكترونية المستخدمة في البحث الحالي مقارنة بالمواقع التعليمية الإلكترونية، والفيس بوك عند اعتبار تقديم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة النقال الحديثة للطلاب؛ مما يعني أن تلك الرسائل الإلكترونية يمكن أن توفر بيئة تعليمية إلكترونية

مناسبة للطلاب، عند استخدامها في التعلم وحدها، ولكن نظراً لاستخدامها في البحث الحالي مقرونة بمواقع التعليم الإلكتروني والفيديو بوك، فقد أدى ذلك إلى إهمالها من قبل الطلاب نظراً لخصائص التفاعل الهائلة، والتحكم الكامل في المثيرات المعروضة إلكترونياً، والتي يتيحها كل من الفيديو بوك، والموقع التعليمي للبحث للطلاب.

« محتوى الرسائل الإلكترونية وطريقة تقديمها، ومكونات الرسالة قد يؤثر بالضرورة على اكتساب المتعلمين للمعلومات وفهم محتواها، وذلك نتيجة حدوث نوع من الاختلاف بين نمط تقديم الرسائل، ونمط تقديم المحتوى الإلكتروني الأساسي للوحدة التعليمية للبحث الحالي، والتي تقدم من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، وبذلك فقد أدى هذا الاختلاف والتنوع إلى تفضيل الطلاب للتعلم من خلال الموقع التعليمي للبحث والفيديو بوك وعدم الاهتمام بالتعلم والتحصيل المعرفي للمعلومات عبر الرسائل الإلكترونية؛ مما ترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائية على التحصيل المعرفي للطلاب ترجع إلى نمط الرسائل الإلكترونية المستخدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chandra, V., Watters, J.J., 2012). كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Coens et al., 2010)، (Perumalla et al., 2011)، (Herrera, C. G., Stranger, A., 2011)، (P., 2011)، (Fadjo et al., 2012)، (Liu, Y., 2011)، (Fraga, L. & 2012)، (Harmon, J., 2012)، (Workman et al., 2012).

• (٣-١) لا يوجد تفاعل بين كل من نمط توظيف الفيديو بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في التحصيل المعرفي:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي المستخدم؛ لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة التعليمية النقلة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيديو بوك في التعلم (توظيف الفيديو بوك - بدون توظيف الفيديو بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« مستوى التفاعل في الفيديو بوك المستخدم للتواصل بين الطلاب وبعضهم، قد أدى إلى إحداث تأثير أفضل من التعلم والتحصيل المعرفي للطلاب، بينما نمط الرسائل الإلكترونية، لم يؤدي وفقاً للنتائج إلى إحداث تأثير دال على التحصيل المعرفي للطلاب، ولذلك لم يحدث تفاعل بين كل من نمط توظيف الفيديو بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التحصيل المعرفي للمعلومات، والمعارف الخاصة بالأجهزة التعليمية النقلة الحديثة للطلاب عينة البحث.

« كل من نمط توظيف الفيديو بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية قد يؤثر عند استخدام أي منهما مستقلاً عن الآخر، في التعلم والتحصيل المعرفي لدى الطلاب، بينما لم يتم رصد وتحديد أي تفاعل دال إحصائية بينهما على التحصيل المعرفي؛ وذلك نظراً لأن أحد نمطي توظيف الفيديو بوك قد يتفوق بخصائصه وإمكاناته على الرسائل الإلكترونية عندما يجتمعان في تقديم

نفس المعلومات والمعارف، ولذلك لم تتوصل نتائج البحث إلى وجود أي تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث على التحصيل المعرفي.

« الخصائص التكنولوجية والرقمية والتعليمية، لكل من الفيس بوك والرسائل الإلكترونية، تبين أن بينهما نوع من الاختلاف والتنوع من جهة، وكذلك بينهما نوع من التشابه والتقارب من جهة أخرى، وقد أدى ذلك إلى عدم حدوث تفاعل بينهما في التأثير على التحصيل المعرفي للطلاب عينة الدراسة، مما يمكن معه القول أن هذين المتغيرين من القوة والتأثير بمكان، عند استخدام كل منهما بمفرده في البيئات والمواقف التعليمية الإلكترونية، علما بأن الفيس بوك أقوى في التأثير على التحصيل المعرفي وذلك في ضوء الأدبيات، والدراسات المرتبطة.

• (٣-١-٤) تفسير ومناقشة نتائج اختبار توكي الخاصة بالتحصيل المعرفي:

في ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة للتحصيل المعرفي كالتالي: المجموعة الأولى، تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في النهاية، بالنسبة لأداء أفراد تلك المجموعات على اختبار التحصيل المعرفي للبحث، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« المجموعة الأولى التي درست من خلال الموقع التعليمي للبحث، مصحوباً بكل من الفيس بوك، وكذلك الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني كانت هذه المجموعة أفضل المجموعات على الإطلاق على اختبار التحصيل المعرفي للبحث؛ نظراً لأن كل دراستها ومصادر تلقي المعلومات لديها والتفاعل بين أفرادها من الطلاب كان من خلال الإنترنت، وقد أدى تعدد المصادر الرقمية عبر الإنترنت بالطبع، إلى تعدد القنوات والروافد للطلاب وإثراء بيئة التعلم بالمعلومات، والمفاهيم المعرفية المتعددة، وهو ما أدى إلى تفوق هذه المجموعة على كافة المجموعات الأخرى للبحث في التحصيل المعرفي.

« بينما المجموعة الثانية والتي تختلف عن المجموعة الأولى فقط في أنها لم تستخدم الفيس بوك أثناء التعلم، جاء ترتيبها في المستوى الثاني في التحصيل المعرفي، نظراً لقلة مصادر التعلم المتاحة للطلاب في تلك المجموعة عبر الإنترنت وأهمها الفيس بوك، مقارنة بالمجموعة الأولى، بينما يتضح التأثير القوي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني.

« كما أن المجموعة التجريبية الثالثة قد جاءت في الترتيب الثالث؛ نظراً لأن المجموعة الثالثة كانت تتم الدراسة فيها بالإضافة إلى الموقع التعليمي للبحث، من خلال الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية من خلال الهاتف النقال، ويحتمل أن يكون الطلاب في تلك المجموعة قد انصرفوا عن الاهتمام بالرسائل الإلكترونية عبر الهاتف النقال؛ مما أدى إلى تبوء هذه المجموعة للمرتبة الثالثة في التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

« وجاء ترتيب المجموعة الرابعة في الترتيب الأخير للمجموعات البحث التجريبية بالنسبة للتحصيل المعرفي، علماً بأن تلك المجموعة كانت تدرس من خلال الموقع التعليمي للبحث، وبدون الفيس بوك، ومن خلال نمط

الرسائل الإلكترونية من خلال الهاتف النقال ، ويحتمل أن يكون الطلاب في تلك المجموعة قد اعتمدوا في تعلمهم المعرفي بدرجة كبيرة على الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، ولذلك جاء ترتيب هذه المجموعة في المرتبة الأخيرة على اختبار التحصيل المعرفي للبحث.

وتتفق هذه النتيجة بصفة عامة من حيث تأثير المتغيرين المستقلين للبحث على التحصيل المعرفي، مع نتائج دراسة كل من (David, G., 2010) (Bicen, H.,), (Uzunboyly et al., 2011), (Kabilan et al., 2010) (Herrera, C. G., Stranger, A. P., 2011), (Cavus, N., 2011) (Domínguez-F., N. Wang, L., 2011), (Ooijen et al., 2011) (Fraga, L. &), (Fadjo et al., 2012), (Phillips, N. K., 2011) (Harmon, J., 2012) (Dabner, N., 2012). كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (DeSchryver et al., 2009), (Kirschner, P.), (A., & Karpinski, A. C., 2010).

• (٣-٥) تفسير نتيجة كل من ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (2) الخاصة بالتحصيل المعرفي:

أشارت نتيجة ثابت بلاك إلى حدوث كسب مرتفع في التحصيل المعرفي لدى أفراد عينة البحث، ويرجع ذلك بالضرورة إلى الخصائص والإمكانات التي تتمتع بها، مادة المعالجة التجريبية للبحث، من خلال الموقع التعليمي للبحث المصحوب بكل من نمطي توظيف الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية، وقد أدى استخدام كل منهما، إلى حدوث تأثير مرتفع في تحصيل أفراد عينة البحث للمعلومات، والمفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمحتوى المعرفي في البحث. كما أشارت نتيجة معامل مربع إيتا، إلى وجود أثر كبير جداً لمادة المعالجة التجريبية للبحث، وفقاً لمستويي المتغيرين المستقلين بها على التحصيل المعرفي، ويرجع ذلك بالضرورة إلى العناصر والمكونات والمثيرات والوسائط الرقمية، المستخدمة في تقديم المحتوى المعرفي للمعلومات والمفاهيم، الخاصة بالأجهزة التعليمية التكنولوجية النقلة الحديثة في البحث الحالي. وتتفق هذه النتيجة مع المبادئ والأدبيات المرتبطة بالمجال، وكذلك مع نتائج دراسة (Phillips, N. K., 2011)، (Fraga, L. & Harmon, J., 2012).

• (٣-٢) تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالأداء المهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقلة:

من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث قبلياً، وتطبيق مادة المعالجة التجريبية للبحث الحالي، ثم تطبيق تلك القائمة بعدياً، فقد توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

• (٣-١) فاعلية نمط توظيف الفيس بوك المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في أداء المهارات العملية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات في تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقلة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« يوجد تكامل بين كل من المعلومات والمهارات التي تم تقديمها من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث، وكذلك تلك التي تم تقديمها وتبادلها بين الطلاب من خلال الفيس بوك عبر الإنترنت، وقد أدى ذلك التكامل إلى حدوث تأثير لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم من خلال الإنترنت؛ مما أدى بدوره إلى إتقان أداء الطلاب للمهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة.

« الشراء والتنوع في الوسائط والمثيرات كالصور والفيديو المصحوب بالتعليق الصوتي، والرسومات الخطية والتي زخر بها الفيس بوك، قد ساعد الطلاب على اكتساب المهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية التي تناولتها مادة المعالجة التجريبية في البحث الحالي؛ مما أسهم في تدعيم أداء الطلاب على بطاقة ملاحظة أداء المهارات في البحث.

« المناقشة وتبادل الأفكار والبحث عن المزيد من الوسائط والمثيرات وتكرار عرض المهارات من أكثر من مشارك، وبأكثر من وسيلة من خلال الفيس بوك، قد أدى إلى حدوث تراكم وإتقان في تعلم المهارات؛ مما عزز من قدرات التعلم المهاري لدى الطلاب عينة البحث، وأتاح لهم التمكن الكامل في تعلم مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Kord, J. I., 2008)، (Kirschner, P.), (Freishtat, R. L., 2009)، (DeSchryver et al., 2009)، (Bicen, H.,), (David, G., 2010)، (A., & Karpinski, A. C., 2010)، (Cavus, N., 2011).

• (٣-٢) فاعلية نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحبة للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في أداء المهارات العملية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات في تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« نمطي الرسائل الإلكترونية المستخدمين في البحث الحالي، كل منهما قد ساهم في تقديم معلومات مفيدة للطلاب تناولت المهارات العامة والتفصيلية وكذلك المهارات الدقيقة لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية وتوظيفها في التعليم والتعلم، وقد أدى ذلك بالتأكيد إلى تنمية وإكساب الطلاب للمهارات الخاصة بتشغيل واستخدام تلك الأجهزة التعليمية الحديثة.

« تعتبر الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني، والهاتف النقال بمثابة مفاتيح أو تلميحات تساعد المتعلم على التركيز والتذكر لخطوات ومهارات تشغيل الأجهزة التعليمية الواردة في الوحدة التعليمية الإلكترونية للبحث الحالي؛ مما نتج عنه حدوث تأثير لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية على تنمية وإكساب مهارات تشغيل واستخدام تلك الأجهزة لدى الطلاب عينة البحث.

« الخصائص المرتبطة بنمطي الرسائل الإلكترونية في البحث الحالي، قد أسهمت في تقديم معلومات مباشرة ومرتبطة بالجانب المهاري، أكثر من

الجانب المعرفي، واشتملت على صور تفصيلية، ولقطات فيديو ومثيرات أخرى قد أدت بالضرورة إلى تهيئة وإتاحة البيئة المناسبة للتعلم المهاري، واكتساب الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة، وقد أثبتت ذلك نتائج بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث الحالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Coens et al., 2010)، (Perumalla et al., 2011)، (Herrera, C. G., Stranger, A. P. (2011)، (Fadjo et al., 2012)، (Liu, Y., 2011)، (Fraga, L. & Harmon, J., 2012)، (Chandra, V., Watters, J.J., 2012)، (Workman et al., 2012).

• (٣-٢) لا يوجد تفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في أداء المهارات العملية:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في بطاقة ملاحظة أداء المهارات المستخدمة؛ لقياس مستوى أداء الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقلة الحديثة؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك – بدون توظيف الفيس بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني – من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« طبيعة وخصائص تنمية واكتساب المهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة، يمكن أن تتم من خلال دراسة الطلاب عبر الموقع التعليم الإلكتروني وحده فقط، ويمكن أن تتم بصورة أفضل، وأكثر تأثيراً من خلال الموقع التعليمي للبحث، المصاحب باستخدام الفيس بوك لتنشيط التعلم والتفاعل والتواصل بين الطلاب، كما يمكن بنفس القدر أن تتم عملية تنمية واكتساب المهارات في البحث الحالي من خلال نمط توظيف الرسائل الإلكترونية سواء عبر الهاتف النقال، أو من خلال البريد الإلكتروني عبر الإنترنت، ونظراً للفاعلية والقوة والتأثير لكل متغير من المتغيرين المستقلين للبحث على حده، فإن لم يتم الكشف عن أي تفاعل دال إحصائياً بينهما في البحث الحالي.

« طريقة تصميم وتنظيم وعرض المحتوى في الوحدة التعليمية للبحث المقدمة للطلاب من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني، كانت ذات شمول وتأثير مرتفع في تنمية واكتساب الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية في البحث، ولذلك لم تتوقف عملية تنمية واكتساب تلك المهارات على التفاعل بين أي من مستويات المتغيرين المستقلين للبحث.

« قد يكون هناك نوع آخر من التفاعل قد حدث بين كل من الاستعدادات العقلية والمعرفية، وأنماط التفكير المرتبطة بالتعلم المهاري لدى المتعلمين، وبين نمط المثيرات والوسائط المتعددة المستخدمة في الموقع التعليمي للبحث، وقد أدى هذا التفاعل إلى تنمية واكتساب الطلاب لمهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقلة الحديثة، وبالتالي لم يحدث على الجانب الآخر تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث الحالي في تأثيرهما على تنمية واكتساب المهارات، وذلك وفقاً لنتائج بطاقة الملاحظة للبحث الحالي.

• (٣-٤) تفسير ومناقشة نتائج اختبار توكي الخاصة بأداء مهارات تشغيل واستخدام لأجهزة النقالة الحديثة:

في ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة لأداء مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة للطلاب عينة البحث كالتالي: المجموعة الأولى، تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في النهاية، بالنسبة لأداء أفراد تلك المجموعات على بطاقة الملاحظة للبحث، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« المجموعة الأولى التي درست من خلال الموقع التعليمي للبحث، مصحوباً بكل من الفيس بوك، وكذلك الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني، كانت هذه المجموعة أفضل المجموعات على الإطلاق على بطاقة ملاحظة أداء المهارات؛ نظراً لأن هذه المجموعة قد تلقت العديد من الوسائط والطرق المختلفة والبيئات المتنوعة لتناول وعرض المهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة، وذلك مثل المحتوى الإلكتروني الموجود في الموقع التعليمي للبحث، بالإضافة إلى الحوار التفصيلي التعاوني بين الطلاب والمناقشات والمساهمات الجماعية للطلاب في التعلم المهاري من خلال الفيس بوك، وكذلك من خلال الرسائل الإلكترونية المتنوعة عبر البريد الإلكتروني؛ ونظراً لتعدد هذه المصادر التعليمية الإلكترونية، فقد كانت هذه المجموعة التجريبية هي أفضل مجموعة في الأداء للمهارات على بطاقة الملاحظة للبحث.

« وقد جاءت المجموعة الثانية والتي لم تستخدم الفيس بوك أثناء التعلم بينما استخدمت الموقع التعليمي للبحث فقط، وتلقت الرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني، جاءت في المرتبة الثانية في أداء المهارات، ويعزي ذلك إلى أن عدم استخدام تلك المجموعة للفيس بوك في المناقشة والتعلم الاجتماعي عبر الويب، قد أدى إلى انخفاض معدل أدائها للمهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالة الحديثة، على بطاقة ملاحظة أداء المهارات في البحث الحالي، وذلك مقارنة بالمجموعة الأولى.

« أما المجموعة الثالثة فقد جاءت في الترتيب الثالث لمجموعات البحث في أداء المهارات؛ وذلك نظراً لأن أفراد تلك المجموعة كانوا يدرسون باستخدام كل من الموقع التعليمي للبحث، وأيضاً من خلال الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية القصيرة من خلال الهاتف النقال، مما يتوقع منه أن استخدام رسائل الهاتف النقال هنا لم تكن ذات تأثير فعال على أداء المهارات؛ نظراً للخصائص والاعتبارات الخاصة بمعوقات التعلم من خلال الهاتف النقال، لذلك جاء ترتيب أفراد هذه المجموعة التجريبية في المرتبة الثالثة، بين أفراد باقي المجموعات التجريبية للبحث.

« أما المجموعة الرابعة فقد جاء ترتيبها، في المرتبة الأخيرة، والتي كانت تتم الدراسة فيها بالإضافة إلى الموقع التعليمي للبحث، من خلال والرسائل الإلكترونية القصيرة من خلال الهاتف النقال، وبدون الفيس بوك، وهو ما أدى إلى أن تلك المجموعة جاءت في الترتيب الأخير لمجموعات البحث التجريبية بالنسبة لأداء الطلاب بها على بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث الحالي

نظراً لعدم التفاعل والتواصل بين الطلاب بها عبر الفيس بوك، ولضعف قدرات التعلم وتصميم الرسائل النصية الرقمية من خلال الهاتف النقال، والاعتبارات المرتبطة بالتعلم النقال، ولذلك فقد جاء ترتيب أفراد تلك المجموعة، في المرتبة الأخيرة بين أفراد مجموعات البحث.

وتتفق هذه النتيجة بصفة عامة مع نتائج دراسة كل من (Roblyer et al., 2010)، (Morgan et al., 2010)، (Wang et al., 2010)، (Coens et al., 2010)، (Herrera, C. G., Stranger, A. P., Perumalla et al., 2011)، (Fadjo et al., 2012)، (Chandra, V., Watters, J.J., 2012).

• (٣-٥) تفسير نتيجة كل من ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (2) الخاصة بأداء مهارات تشغيل واستخدام لأجهزة النقال الحديثة:

أشارت نتيجة ثابت بلاك إلى حدوث كسب ملحوظ في أداء أفراد عينة البحث لمهارات تشغيل واستخدام لأجهزة النقال الحديثة، ويرجع ذلك بالضرورة إلى طبيعة ومتطلبات تشغيل واستخدام تلك الأجهزة من ناحية، وأيضاً إلى أدوات، ووسائل، وتكنولوجيات عرض المهارات من خلال الموقع التعليمي للبحث، وكذلك توظيف كل من صفحات الفيس بوك، والرسائل الإلكترونية في مادة المعالجة التجريبية في البحث الحالي. كما أشارت نتيجة معامل مربع إيتا، إلى وجود أثر كبير جداً لمادة المعالجة التجريبية للبحث، في أداء أفراد عينة البحث للمهارات العملية الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقال الحديثة، ويرجع ذلك إلى توظيف الصور والفيديو والوسائط المتعددة الأخرى في عرض المهارات العملية الخاصة بالأجهزة التعليمية التكنولوجية النقال الحديثة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Perumalla et al., 2011) (Fadjo et al., 2012).

• (٣-٣) تفسير النتائج الخاصة بتنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية:

من خلال تطبيق مقياس القيم الأخلاقية للبحث قبلها، وتطبيق مادة المعالجة التجريبية للبحث الحالي، ثم تطبيق المقياس ذاته بعدياً، فقد توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

• (٣-١) فاعلية نمط توظيف الفيس بوك المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في تنمية الأخلاقية الإلكترونية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« نمط استخدام الفيس بوك في التعاون، والمناقشة، والتحاو، وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات، بين الطلاب في البحث الحالي، قد أسهم في نقل وتبادل وتبني المداخل الخاصة بالحوار القيمي والأخلاقي بين الطلاب من خلال الفيس بوك، عند اعتبار أن الطلاب عينة البحث في مرحلة التعليم الجامعي بجامعة الأزهر، والغالبية العظمى منهم يحفظون كل أو أجزاء كبيرة من القرآن الكريم، بالإضافة إلى دراسة المواد الشرعية الأخرى على مستوى

مراحل دراسة هؤلاء الطلاب بالأزهر الشريف، ولذلك فقد أدت تلك العوامل إلى توجيه سلوك ومبادئ وأخلاقيات الحوار والاستخدام للفييس بوك بينهم وبين بعضهم أثناء التعلم، وفقا للمبادئ والأخلاق والقيم الإسلامية الفاضلة المستمدة من الشريعة الإسلامية؛ مما أدى بالطبع إلى ارتفاع معدل أداء الطلاب على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية لبحث الحالي .

« مستوى النضج المرتفع للطلاب؛ حيث إنهم في الفرقة الرابعة والأخيرة في مرحلة التعليم الجامعي، قد أدى إلى وضع رقابة وضبط ذاتي من قبل كل طالب على سلوكه وممارساته وتفاعلاته مع باقي الطلاب عبر الفييس بوك، ولذلك فقد تم التعلم والتفاعل الاجتماعي في بيئة إلكترونية تتصف بالأخلاقيات والقيم الفاضلة، يحرص الطلاب من خلالها فقط على التعلم المعرفي والمهاري، ولذلك فقد كان أداء الطلاب مرتفع على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية.

« العلم المسبق للطلاب بأن الصفحة المعدة على الفييس بوك في البحث الحالي، تقتصر فقط على الطلاب عينة البحث، وذلك بهدف التعاون وتنمية المعلومات والمهارات المرتبطة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية، وسوف يتوقف على ذلك جزء من المستقبل المهني للطلاب بعد تخرجه، قد أدى إلى حرص الطلاب على الالتزام بكافة القيم والمعايير الأخلاقية اللازمة لأفراد ومجموعات المجتمعات الإلكترونية، ومنها الحرص على استثمار الوقت، والمجادلة الحسنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Freishtat, R. L., 2009) و (Morgan et al., 2010)، (Bicen, H., Cavus, N., 2011).

• (٢-٣) فاعلية نمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في القيم الأخلاقية الإلكترونية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي لنمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« الإعداد الديني والأخلاقي للطلاب عينة البحث في التعليم قبل الجامعي والجامعي بالأزهر الشريف، قد أسهم إلى حد كبير في غرس وتنمية القيم الأخلاقية المختلفة الدينية والاجتماعية وغيرها في الطلاب عينة البحث، ولذلك فقد أدى استقبال وتلقي الطلاب عينة البحث للرسائل الإلكترونية والتعامل معها في البحث الحالي، وفقا للإطار والبناء القيمي المسبق لدى الطلاب.

« مصادر الإرسال لكل من نمطي الرسائل الإلكترونية، سواء من خلال البريد الإلكتروني، أو الهاتف النقال، تعتبر مصادر معلومة لطريق عملية الاتصال حيث تم إعداد قائمة قبل البدء في تجربة البحث بأسماء الطلاب وعنوان البريد الإلكتروني، ورقم الهاتف النقال الخاص بكل منهم، وقد تم إعداد وتوزيع تلك القائمة على جميع الطلاب المشاركين في عينة البحث، بمعرفة

بعض أفراد العينة وبمشاركة الباحث، ولذلك فقد تعامل الطلاب مع نمطي الرسائل وفقا للضوابط والقيم الأخلاقية المرتبطة بالمجتمعات الإلكترونية، مما كان له الأثر في أدائهم على مقياس القيم.

«التفاعلات والردود بين الطلاب وبعضهم بنمط الرسائل الإلكترونية في البحث الحالي، كان يركز أساسا على تنمية المعلومات والمهارات الخاصة بتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية النقالية في التعليم، ولذلك فقد كانت الرسائل بمثابة أدوات للدعم والمساندة المعرفية والمهارية للطلاب، مما أدى إلى التعامل القيمي والأخلاقي الراقى والمرتفع من الطلاب مع تلك الرسائل التي تمنحهم وتقدم لهم المعلومات والمهارات المساعدة والضرورية للتفوق الأكاديمي قبل التخرج والتفوق المهني بعد التخرج؛ ولذلك فقد كان هناك تأثير دال إحصائيا لأداء الطلاب على مقياس القيم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Abdul Karim et al., 2009)، (Wang et al., 2010)، (Phillips, N. K., 2011)، (Kavuk et al., 2011)، (Yoon, C., 2011).

• (٣-٣) يوجد تفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية المصاحب للموقع التعليمي للبحث عبر الإنترنت، في القيم الأخلاقية الإلكترونية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية المستخدم؛ لقياس مستوى القيم الأخلاقية الإلكترونية في المجتمعات الإلكترونية الافتراضية؛ ترجع هذه الفروق إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك في التعلم (توظيف الفيس بوك - بدون توظيف الفيس بوك)، ونمط توظيف الرسائل الإلكترونية في التعلم (من خلال البريد الإلكتروني - من خلال الهاتف النقال)، وذلك في القياس البعدي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

«حدث تنوع بين الوسائط والأساليب والقوالب الإلكترونية المختلفة من خلال استخدام كل من نمط توظيف الفيس بوك، ونمط الرسائل الإلكترونية المستخدمين في البحث، حيث إن طبيعة نمط التفاعل والتواصل من خلال الفيس بوك تعتمد على الإتاحة والسرعة والحرية الكاملة في التفاعل من خلال لوحة المفاتيح عبر الفيس بوك مباشرة، بينما التفاعل من خلال نمطي الرسائل الإلكترونية فيكون هناك محددات على استخدامه، تتوقف على التوافق والتزامن في الرد في نفس الوقت بين المرسل وكل مستقبل على حده وقد أدى استخدام تشكيلة متنوعة في تقديم المعلومات والتواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب في البحث الحالي، من خلال الفيس بوك (توظيفه مقابل عدم توظيفه) قد أدى ذلك كله إلى حدوث تفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك، ونمط الرسائل الإلكترونية، وقد أسهم هذا التفاعل في تعزيز أداء الطلاب، على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث الحالي.

«عدد المشاركين في التفاعل والتواصل في مجتمع الفيس بوك، أو التعلم الإلكتروني الفردي من الموقع التعليمي بدون الفيس بوك، وكذلك عدد المشاركين في تبادل الرسائل عبر البريد الإلكتروني، والهاتف النقال؛ قد أدى كل ذلك إلى حدوث تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث، وقد أثر هذا التفاعل بالضرورة في أداء الطلاب على مقياس القيم الأخلاقية للبحث.

« التنوع والمرونة والتكاملية في تلقي الطلاب للمحتوى الرقمي من خلال الموقع التعليمي للبحث مصحوبا بالفيديو بوك يتم بكفاءة؛ حيث إن هناك تتابع وترايط وتكامل منطقي في تقديم المعلومات سواء من خلال الموقع وحده، أو من خلال الموقع مصحوبا بالفيديو بوك، بينما تلقي المعلومات من خلال الموقع مصحوبا بالرسائل الإلكترونية من خلال البريد الإلكتروني، أو الهاتف النقال، يتوقف على عدة متغيرات خاصة بالرسائل الإلكترونية من بينها، عدد أو كم الرسائل، ومصدرها وجودتها، وموثوقية المحتوى، ومدى ارتباط وتكامل محتوى تلك الرسائل مع محتوى المعلومات المتاحة للطلاب من خلال الموقع أو الفيس بوك، وقد أدى هذا الاختلاف والتباين والتنوع إلى حدوث نوع من التكامل والتفاعل بين كل من نمط توظيف الفيس بوك، ونمط الرسائل الإلكترونية أثناء أداء الطلاب على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث الحالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Wang et al., 2010) و (Phillips, N. K., 2011)، (Bicen, H., Çavus, N., 2011).

• (٣-٤) تفسير ومناقشة نتائج اختبار توكي الخاصة بالقيم الأخلاقية الإلكترونية:

وفي ضوء نتائج اختبار توكي التي اشتمل عليها الجدول السابق، يمكن ترتيب المجموعات التجريبية من الأعلى إلى الأدنى بالنسبة لمدى تنمية وإكساب القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى الطلاب عينة البحث كالتالي: المجموعة الأولى تليها المجموعة الثانية، ثم المجموعة الثالثة، وتأتي المجموعة الرابعة في نهاية الترتيب على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يلي:

« المجموعة التجريبية الأولى جاءت في الترتيب الأول نظراً لتوفر ثلاث مصادر متنوعة للتعليم والتفاعل عبر الإنترنت وهي الموقع التعليمي للبحث، والفيس بوك، ورسائل البريد الإلكتروني، وكلها قد ساعدت في تقديم المعلومات من خلال مصادر إلكترونية مألوفة ومحددة لدى الطلاب، مما هيئ البيئة الإلكترونية للتعليم القائم على الأخلاق والقيم، ولذلك فقد درس الطلاب في بيئة أخلاقية وقيمية مرتفعة، يغلب عليها الطابع العلمي، وقد أدى ذلك إلى أن طلاب تلك المجموعة جاء أدائهم في المرتبة الأولى على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث، وهم يتفوقون بذلك على باقي المجموعات التجريبية، التي تشكل المجتمع الإلكتروني للبحث الحالي.

« أما المجموعة التجريبية الثانية، جاء ترتيبها بعد المجموعة الأولى من حيث أداء أفرادها على مقياس القيم، نظراً لاختفاء عملية التفاعل الاجتماعي وتبادل الآراء والقيم ومحاكاة السلوكيات الإلكترونية الجيدة بين الطلاب وبعضهم، من خلال الفيس بوك، وذلك لأن تلك المجموعة لم تستخدم الفيس بوك في التعلم الاجتماعي عبر الويب، ولذلك جاء أداء أفرادها في المرتبة الثانية على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث.

« كما أن المجموعة التجريبية الثالثة أدى استخدام أفرادها للموقع التعليمي للبحث المصحوب بالفيديو بوك من خلال الكمبيوتر، والرسائل الإلكترونية من خلال الهاتف النقال، أدى ذلك إلى حدوث ضعف أو تشتت بعيداً عن القيم، نظراً لازدواج أدوات ووسائل الاتصال الخاصة بالتفاعل بين الطلاب من خلال

الكمبيوتر، ومن خلال الهاتف النقال، كما أن فرصة اختبار ومحاكاة واكتساب القيم لديهم كانت فقط من خلال الموقع التعليمي للبحث والفيس بوك، ولذلك احتلت المرتبة الثالثة من حيث أداء طلابها على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث.

« وجاء ترتيب المجموعة التجريبية الرابعة في نهاية ترتيب المجموعات التجريبية، من حيث الأداء على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية للبحث، وذلك نظراً لأن طلابها لم يتواصلوا ويتفاعلوا مع الآخرين من خلال شبكة التواصل الاجتماعي الفيس بوك، كما أنهم أيضاً تلقوا الرسائل الإلكترونية من خلال جهاز الهاتف النقال، وهو يعتبر وسيلة أخرى خلاف وسيلة التعلم الرئيسية من الموقع التعليمي الإلكتروني للبحث وهو الكمبيوتر، ويتوقع أن تكون مواصفات الشاشة والرسائل ومستويات الخدمة وغيرها من متغيرات الاتصال عبر الهاتف النقال، يتوقع أنها لم تساعد معظم الطلاب في هذه المجموعة، على مطالعة ومتابعة رسائله بدقة نظراً للتفاوت في المواصفات بين الأجهزة الشخصية للهاتف النقال للطلاب، ولذلك فقد انخفض أداء طلاب هذه المجموعة على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، للأفراد والمجموعات الإلكترونية والافتراضية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Freishtat, R. L., 2009)، (Morgan et al., 2010)، (Kavuk et al., 2011)، (Yoon, C., 2011).

• (٣-٥) تفسير نتيجة كل من ثابت بلاك، ومعامل مربع إيتا (η 2) الخاصة بالقيم الأخلاقية الإلكترونية:

أشارت نتيجة ثابت بلاك إلى حدوث نوع من الكسب المعدل في أداء أفراد عينة على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، وقد يعود ذلك إلى أن نمط استخدام المواقع التعليمية وصفحات الفيس بوك في البحث الحالي، كان من أجل تزويد أفراد عينة البحث بالمعلومات والمفاهيم المرتبطة بالأجهزة النقال الحديثة، ولذلك فقد ساهمت شبكة الويب وأدوات التفاعل الاجتماعي بها، إلى تنظيم وضبط الحوار والمناقشة، بين أفراد عينة البحث؛ مما أسهم في تنمية القيم الأخلاقية لديهم. كما أظهرت نتيجة معامل مربع إيتا، إلى وجود أثر كبير جداً لمادة المعالجة التجريبية للبحث، في أداء أفراد عينة البحث على مقياس القيم الأخلاقية الإلكترونية، مما يشير إلى فاعلية مادة المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث، وقد يكون السبب في ذلك هو سهولة التواصل، والتفاعل الاجتماعي بين أفراد عينة البحث عبر الفيس بوك، ومن خلال الرسائل الإلكترونية، كذلك النصوص والمثيرات السمعية والبصرية الأخرى، في بيئة الويب التفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات والفلسفات الاجتماعية المرتبطة بتوظيف الفيس بوك في التواصل الاجتماعي الإلكتروني، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Morgan et al., 2010)، (Kavuk et al., 2011).

• سادساً: توصيات البحث ومقترحاته :

(١) توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يوصي البحث بما يلي:
« اهتمام القائمين على التعليم في مراحل التعليم الجامعي وقبل الجامعي بعقد الندوات والمؤتمرات، وإجراء البحوث الخاصة بالاستفادة والتوظيف

- ل مواقع الإنترنت التعليمية، عند اعتبار مصاحبتهما بأدوات الجيل الثاني، والجيل الثالث، وما سوف يليهما من أجيال الويب، وتوظيفهما في التعليم الإلكتروني والتفاعلي والافتراضي.
- « تركيز الجهود والاهتمامات التربوية والتكنولوجية والمعلوماتية التي تبحث في كيفية استثمار أوقات الطلاب، في التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وتوظيفها في أغراض التعليم والتدريب، في المقررات والمواد الدراسية العملية والنظرية.
- « إعداد ميثاق إسلامي إلكتروني يشتمل على الأخلاقيات، والقيم الدينية، والاجتماعية، والتربوية، التي تتناول وتحدد كيفية استخدام الطلاب في مراحل التعليم المختلفة في الدول الإسلامية والعربية لمواقع الإنترنت التعليمية، وشبكات وأدوات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت.
- « تطبيق مبادئ التعليم والتعلم في المجتمعات الإلكترونية والافتراضية، من خلال المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، ومن خلال الهاتف والوسائل النقالة الحديثة.
- « الاستفادة والتوظيف لنتائج البحث الحالي، والبحوث المشابهة في البيئتين العربية والأجنبية، في تطوير المعايير الخاصة بتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات التعليمية، والتعليم والتعلم الاجتماعي التفاعلي عبر الوسائل الإلكترونية والرقمية الحديثة.

(٢) مقترحات البحث:

- يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:
- « بحث فاعلية توظيف أدوات وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في التخصصات الأدبية، بالكلية النظرية والشرعية بجامعة الأزهر، والجامعات المصرية والعربية الأخرى.
- « بحث أثر استخدام ثلاثة أنماط مختلفة من شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، والتويتر وال جوجل (+) عبر الإنترنت، في تنمية المعلومات والمهارات المرتبطة باستخدام البيئات، والفصول، والمكتبات والمصادر التعليمية الافتراضية.
- « بحث فاعلية استخدام نموذج للدمج بين عدة وسائل إلكترونية للتواصل والتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت من خلال الكمبيوتر، والهاتف النقالة في تنمية المهارات المهنية المختلفة لدى المعلمين أثناء الخدمة.
- « بحث فاعلية استخدام كل من تكنولوجيا الوكيل وأساليب التحكم الرقمية عبر الويب في تنظيم عمليات التفاعل في شبكات التواصل الاجتماعي على التحصيل المعرفي وتنمية القيم الأخلاقية الإلكترونية.
- « بحث أثر تنوع أساليب تضمين القيم في تقديم المحتوى الرقمي ومتغيرات تصميم واجهة التفاعل في مواقع التعليم الإلكتروني المصحوبة بشبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات العملية الإلكترونية، ومهارات التفاعل الاجتماعي.

• مراجع البحث :

• أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد فايز أحمد سيد. (٢٠١٠). الكتاب الإلكتروني إنتاجه ونشره. المملكة العربية السعودية: الرياض، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، السلسلة الثانية (٧٤).

٢. بسيوني إبراهيم حمادة. (٢٠٠٨). دراسات في الإعلام وتكنولوجيا الاتصال والرأي العام. القاهرة: عالم الكتب.
٣. حسنى محمد نصر. (٢٠٠٩). مقدمة في الاتصال الجماهيري المداخل والوسائل. الكويت: مكتبة الفلاح، ط٣. الإقناع ومهارات الاتصال.
٤. حلمي خضر ساري. (٢٠٠٥). ثقافة الإنترنت: دراسة في التواصل الاجتماعي. الأردن: عمان، دار مجلاوي للنشر والتوزيع.
٥. دراسات. (٢٠١٢). ٥.١٠ مليار دقيقة يقضيها المستخدمون على الفيس بوك يوميا. متاح على موقع: (<http://www.dirasat.me/WorldNews.aspx>) (<http://www.dirasat.me/WorldNews.aspx>) بتاريخ (٢٠١٢/٥/٦). <http://www.dirasat.me/WorldNews.aspx>
٦. ذياب البديانة. (٢٠٠٦). الأمن وحرب المعلومات. الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٧. سعود الهواوي. (٢٠١٢). أرقام الفيس بوك الجديدة: ٩٠١ مليون مستخدم، ٤٨٨ مليون مستخدم عن طريق الهاتف. متاح على: (<http://www.tech-wd.com/wd/>) بتاريخ (٢٠١٢/٧/٢٦). <http://www.tech-wd.com/wd/>
٨. صالح محمد على أبو جادو. (٢٠٠٧). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الأردن: عمان، دار المسيرة.
٩. صحيفة الرياض الإلكترونية. (٢٠١٢). ٣.٦ ملايين شخص ضحايا لجرائم الإنترنت في المملكة. متاح على (<http://www.alriyadh.com/2012/10/20/article.html>) بتاريخ (٢٠١٢/١٠/٢٠). <http://www.alriyadh.com/2012/10/20/article.html>
١٠. عبد الحكيم عثمان العبادلة. (٢٠٠٦). أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة. دولة الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي.
١١. عبد الفتاح بيومي حجازي. (٢٠٠٧). الأحداث والإنترنت دراسة متعمقة عن أثر الإنترنت في انحراف الأحداث. القاهرة: دار الكتب القانونية.
١٢. عبد الكريم عبد الله الحربي. (٢٠٠٤). الإنترنت والقنوات الفضائية ودورها في الانحراف والجناح. المملكة العربية السعودية: الرياض - مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، ط٢.
١٣. محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة. (٢٠٠٧). مناهج البحث العلمي وتصميم البحث والتحليل الإحصائي. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٤. ويكيبيديا. (٢٠١٢). فيس بوك. (الموسوعة الحرة). متاح على: (<http://ar.wikipedia.org/wiki>) بتاريخ (٢٠١٢/٤/٢٧). <http://ar.wikipedia.org/wiki>

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

2. Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). Exploring the possibilities of using social networking sites in online learning. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2008), p. 540.
3. Abdul Karim, N. S., Zamzuri, N. H. A., Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between Internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers & Education* 53 (2009), pp. 86-93.
4. Adams, C. (2011). Life at the interface: some pedagogical significances of human-technology relations. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific* (2011), pp. 1710-1717.
5. Albion, P. (2011). Come the revolution: pre-service teachers' access to, attitudes toward, and skills with ICT. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2011), pp. 74-81.

6. Anderson, T. & Elloumi, F. (2004). Theory and practice of online learning. Printed at Athabasca University, 2004, Canada.
7. Aşkar, P. (2011). Social network analysis for e-learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28 (2011), p. 992.
8. Aubry, J. M. (2009). Motivation and instructor's self-disclosure using facebook in a french online course context. P.hd. University of South Florida.
9. Baek, K., Holton, A., Harp, D. ; Yaschur, C. (2011). The links that bind: Uncovering novel motivations for linking on Facebook. *Computers in Human Behavior* 27 (2011), pp. 2243–2248.
10. Baker, R. K. & White, K. M. (2010). Predicting adolescents' use of social networking sites from an extended theory of planned behaviour perspective. *Computers in Human Behavior* 26 (2010), pp. 1591–1597.
11. Barnes, J. & Herring, D. (2011). Learning their way: mobile devices in education. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2011), pp. 127-129.
12. Bevan, J. L., Pfyl, J., Barclay, B. (2012). Negative emotional and cognitive responses to being unfriended on Facebook: An exploratory study. *Computers in Human Behavior* 28 (2012), pp. 1458–1464.
13. Bicen, H., Cavus, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of facebook. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28 (2011), pp. 943 – 947.
14. Borup, J., Graham, C.R. & Velasquez, A. (2010). The use of asynchronous video communication to improve instructor immediacy and social presence in an online course. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2010), pp. 337-344.
15. Brito, P. Q. (2012). Tweens' characterization of digital technologies. *Computers & Education* 59 (2012), pp. 580 –593.
16. Brown, A. & Green, T. (2012). QR codes in the classroom: applications of augmented reality. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 3434-3436.
17. Budak, A. (2010). Facebook, twitter and barack obama: new media and the 2008 presidential elections. Master degree the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University.
18. Cain, J., Fink. J. L., (2010). Legal and ethical issues regarding social media and pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education* 2010; 74 (10) Article 184, pp. 1-9.
19. Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on facebook: self-promotional and anti-social behavior. *Personality and Individual Differences* 52 (2012), pp. 482–486.

20. Chandra, V., Watters, J.J. (2012). Re-thinking physics teaching with web-based learning. *Computers & Education* 58 (2012), pp. 631–640.
21. Chen, P.-S. D., Lambert, A. D.; Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education* 54 (2010), pp. 1222–1232.
22. Chilsen, P. & Wells, C. (2012). Don't just watch: creating screen media literacy in the classroom. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 1347-1352.
23. Coens, J., Reynvoet, B. & Clarebout, G. (2010). Can students really multitask? the case of mobile learning. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (2010), pp. 3732-3737.
24. Colazzo, L., Magagnino, F., Molinari, A. & Villa, N. (2008). From e-learning to social networking: a case study. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2008), pp. 670-677.
25. Cuéllar, M.P., Delgado, M. & Pegalajar, M.C. (2011). Improving learning management through semantic web and social networks in e-learning environments. *Expert Systems with Applications*, 38, (2011), pp. 4181–4189.
26. Dabbagh, N., , Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education* 15 (2012), pp. 3–8.
27. Dabner, N. (2012). Breaking ground' in the use of social media: a case study of a university earthquake response to inform educational design with facebook. *Internet and Higher Education* 15 (2012), pp. 69–78.
28. David, G. (2010). A study of the fan motives for the varying levels of team identity and team loyalty of fans from selected facebook college football team fan pages. PHD, Doctor of Education In Sport Management. United States Sports Academy.
29. Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education* 59 (2012) , pp. 19 – 29.
30. Demetriadis, S., & Pombortsis, A. (2007). E-Lectures for flexible learning: a study on their learning efficiency. *Educational Technology & Society*, 10 (2), pp. 147-157.
31. DeSchryver, M., Mishra, P., Koehleer, M., & Francis, A. (2009). Moodle vs. facebook: does using facebook for discussions in an online course enhance perceived social presence and student interaction? In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference*, (2009), pp. 329–336.
32. Ding, N. & Wang, X. (2011). The impact of displaying text information in 3d collaborative virtual environment on user's

- collaboration learning behaviors – a case study. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2011)*, pp. 1159-1166.
33. Domínguez-F., N. Wang, L. (2011). online learning communities: enhancing undergraduate students' acquisition of information skills. *The Journal of Academic Librarianship, Volume 37, Number 6*, pp. 495-503.
 34. Doube, W. (2011). The media in multimedia for learning: differentiating form from content, technology and domain. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (2011)*, pp. 2007-2014.
 35. Eley, E.K., Kumar, S. & Liu, F. (2012). Pre-service elementary teachers' use of social media: highlighting the importance of educational technology courses. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 4226-4231.
 36. Fadjo, C., Friedman, B., Black, J. & Johnson, L. (2012). Improving reading comprehension skills using a touch-based interactive mobile app. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 2519-2524.
 37. Fischer, M. (2010). Birds of a feather flock together” reloaded: homophily in the context of web 2.0 in online social networking sites such as facebook. Master of arts in communication. the graduate school of the college of charleston, USA.
 38. Fouser, R. J. (2010). From CMS to SNS: Exploring the Use of Facebook in the Social Constructivist Paradigm. *2010 10th Annual International Symposium on Applications and the Internet*, © 2010 IEEE, pp. 221-224.
 39. Fraga, L. & Harmon, J. (2012). Digital word walls and vocabulary learning: the use of ipods to facilitate vocabulary instruction with esl students. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 1778-1780.
 40. Freishtat, R. L. (2009). Learning in the technological frontier: facebook's public pedagogy and experiences with digital curriculum. PHD, arizona state university, USA, December 2009.
 41. Fuchs, C. (2009) Social **Networking** Sites and the Surveillance Society: A Critical Case Study of the Usage of studiVZ, Facebook, and MySpace by Students in Salzburg in the Context of Electronic Surveillance. Published 2009, by Forschungsgruppe Unified Theory of Information (Research Group Unified Theory of Information).
 42. Goldman, S. & Lucas, R. (2012). Issues in the transformation of teaching with technology. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of*

- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012,)* pp. 1792-1800.
43. Gordon, C. & Luke, M. (2012). Discursive negotiation of face via email: Professional identity development in school counseling supervision. *Linguistics and Education* 23 (2012), pp. 112–122.
 44. Green, T. & Bailey, B. (2010). Academic uses of facebook: endless possibilities or endless perils?. *tech trends, may/june 2010 volume 54, number 3*.
 45. Griff, E. R. & Matter, S. F. (2013). Evaluation of an adaptive online learning system. *British Journal of Educational Technology Vol 44 No 1* (2013), pp. 170–176.
 46. Gross, R., Acquisti, A. (2005). Information Revelation and Privacy in Online Social Networks (The Facebook case). *Pre-proceedings version. ACM Workshop on Privacy in the Electronic Society (WPES), 2005*.
 47. Hayati, A., Jalilifar, A. & Mashhadi, A. (2013). Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British Journal of Educational Technology Vol 44 No 1* (2013), pp. 66–81.
 48. Hayes, P. & Weibelzahl, S. (2010). Text messaging to improve instructor immediacy and its role in multiplatform e-learning systems. Copyright © 2010, IGI Global. Copying or distributing in print or electronic forms without written permission of IGI Global is prohibited.
 49. Heide, B.L.V.D. (2009). Computer-mediated impression formation: a test of the sticky cues model using facebook. P.h.d., Michigan State University.
 50. Hendrickson, K. (2012). Online teacher induction programs: efforts in teacher retention. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 385-389.
 51. Herrera, C. G., Stranger, A. P. (2011). The effect of organizational structure and publication activities on email dynamics in higher education organizations: the case of Catholic University of Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 26 (2011), pp. 116 – 129.
 52. Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of facebook. *Science Direct. Computers in Human Behavior* 27 (2011), pp. 662–676.
 53. Hossain, M.M. & Quinn, R.J. (2012). Interactive features of web 2.0 technologies and their potential impact in teaching-learning mathematics. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 3632-3636.
 54. Howland, J. & Roberts, J. (2011). Xplana and blackboard: integrating a social learning platform and lms in an online course. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in*

- Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2011), pp. 1317-1325.
55. Hsu, J.L. & Tsai, J.M. (2011). An automated navigational map: text mining approach. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific* (2011), pp. 1441-1444.
 56. Hu, H. (2012). building virtual teams with social media technologies. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 422-427.
 57. Hunt, J. A. (2009). Saving face(book): The influence of technical knowledge on predicting college students' use of privacy settings within the Facebook online social network site. Master, University of South Alabama.
 58. Inaty, J. & Atallah, F. (2012). cognitive load & multimedia use in higher learning: a united arab emirates case. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 1856-1862.
 59. Izmirli, S. & Kurt, A.A. (2011). Effects of modality and pace on motivation in multimedia learning. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2011), pp. 1959-1962.
 60. Jubelin, E J. C. (2009) Fac(book)ing a crowd?: an exploration of audience, context, privacy, and self-presentation on facebook. Master, graduate program in social anthropology, York University Toronto, Ontario.
 61. Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education* 58 (2012), pp. 162-171.
 62. Kabilan, M. K., Ahmad, N. & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education* 13 (2010), pp. 179-187.
 63. Kampana, S., Tsoilis, D. & Tsakalidis, A. (2011). A case study of an adaptive & personalized mobile e-learning. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2011), pp. 222-227.
 64. Kavuk, M., Keser, H.; Tekel, N. (2011). Reviewing unethical behaviors of primary education students' internet usage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28 (2011), pp. 1043 - 1052.
 65. Kays, T. M. (2010). Identity as performance and narrative within facebook. Master degree, Graduate School, College of Arts, Humanities, and Social Sciences, University of Arkansas, USA.
 66. Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 1237-1245.
 67. Klasnja, P., Pratt, W. (2012). Healthcare in the pocket: mapping the space of mobile-phone health interventions. *Journal of Biomedical Informatics* 45 (2012), pp. 184-198.

68. Knezek, G., Mills, L., Wakefield, J. & Hopper, S. (2012). Relationship of technology affinity to stem career perceptions in high school and college students. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 1909-1914.
69. Kord, J. I. (2008). **Understanding the facebook generation: a study of the relationship between online social networking and academic and social integration and intentions to reenroll.** PHD, Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
70. Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), pp. 2794 –2802.
71. Kwon, K. (2010). **A Network Approach to Web 2.0 Social Influence: The Influentials, Word-of-Mouth (WOM) Effect, and the Emergence of Social Network on Facebook.** P.h.d., Faculty of the Graduate School of The University at Buffalo, State University of New York.
72. Laat, M. F. D. (2006). **Networked learning.** © POLITIE, een uitgave van de Politieacademie, USA.
73. Lai, J. W. M. (2010). **Utilizing facebook application for disaster relief: social network analysis of american red cross cause joiners.** Master of Arts, College of Arts and Sciences, University of South Florida.
74. Larue, E. M. (2012). Using facebook as course management software: a case study. *Teaching and Learning in Nursing*, 7, (2012), pp. 17–22.
75. Leitch, S. & Warren, M. J. (2011). Social networking and teaching: an australian case study. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference InSITE (2011)*, pp. 315-326.
76. LeSage C., T. & Barnhill, A. (2012). Building Student Inquiry Skills with Virtual Tools. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 3681-3684.
77. Lin, M.F.G., Michko, G. & Bonk, C. (2009). Title: characteristics of youtube use and users: implications for education. In T. Bastiaens et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2009)*, pp. 2855-2862.
78. Liu, Y. & McCombs, S. (2011). student perceptions and usage of social media tools. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2011)*, pp. 1556-1560.
79. Liu, Y. (2011). Power perceptions and negotiations in a cross-national email writing activity. *Journal of Second Language Writing*, 20, (2011), pp. 257–270.

80. Lou, L. L. (2009). **Loneliness, friendship, and self-esteem: first-year college students' experience of using facebook.** Ph.D, School of Education, University at Albany, State University of New York.
81. Lynn, R. (2009). **Learning to like facebook? effects of cultural and educational capital on the use of social network sites in a population of university students.** Master of Arts in Sociology, The Graduate School at the University of Missouri – St.
82. Madgea, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning Media and Technology*, Vol. 34, No. 2, June (2009), pp. 141–155.
83. Madiba, M. (2004). Texts and Contexts in learning design: Carving out a sound pedagogy for E-learning. In J. Nall & R. Robson (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2004), pp. 1370-1374.
84. Maranto, G., Barton, M. (2010). Paradox and Promise: MySpace, Facebook, and the Sociopolitics of Social Networking in the Writing Classroom. *Computers and Composition* 27 (2010), pp. 36 – 47.
85. Mazman, S. G., Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education* 55 (2010), pp. 444- 453.
86. Mentor, D. & Murdoch, D. (2011). We are new york social media for adult education. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2011), pp. 1499-1504.
87. Moore, K., McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior* 28 (2012), pp. 267–274.
88. Morgan, E. M., Snelson, C. & Elison-B., P. (2010). Image and video disclosure of substance use on social media websites. *Computers in Human Behavior* 26 (2010), pp. 1405–1411.
89. Morgan, J. (2010). **The military and facebook.** P.h.d., Institute Graduate School of Psychology.
90. Morley, D. A. (2012). Enhancing networking and proactive learning skills in the first year university experience through the use of wikis. *Nurse Education Today* 32 (2012), pp. 261–266.
91. Moussa-Inaty, J. & Atallah, F. (2012). Multimedia use in higher education in the uae: a cognitive load theory perspective. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(2), pp. 127-142.
92. Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening facebook: how to use facebook in the college classroom. In I. Gibson et al. (Eds.),

- Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2009)*, pp. 2623-2627.
93. Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening facebook: how to use facebook in the college classroom. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2009)*, pp. 2623-2627.
 94. Nadkarni, A., Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook?. *Personality and Individual Differences* 52 (2012) 243–249.
 95. Niess, M. & Gillow-Wiles, H. (2012). Key instructional strategies in support of a community of learners in an online master's program directed toward developing technological pedagogical content knowledge. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 713-720.
 96. Nunez-V., E. R., Lovelle, J. M. C., Martinez, O. S., Garcia-D., V., Pablos, P. O. ; Marin, C. E. M. (2012). Implicit feedback techniques on recommender systems applied to electronic books. *Computers in Human Behavior* 28 (2012), pp. 1186–1193.
 97. O'Connor, E. (2012). Developing effective online collaborative science projects by using course scaffolding, a virtual world, and web 2.0 technologies. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 728-735.
 98. Oliver, M. (2013). Learning technology: Theorising the tools we study. *British Journal of Educational Technology Vol 44 No 1* (2013), pp. 31–431.
 99. Ooijen, P.M.A. V., Broekema, A.; Oudkerk, M. (2011). Design and implementation of I2Vote – an interactive image-based voting system using windows mobile devices. *International journal of medical informatics*, 80 (2011), pp.562- 569.
 100. Parscal, T., Sherman, K., Heitner, K. & Lucas, G. (2012). A new model to measure student engagement with a mobile learning tool integrating coi and FRAME. In *Proceedings of Global TIME (2012)*, pp. 31-37.
 101. PC: pcmag Encyclopedia. (2012). Definition of: facebook. available at http://www.pcmag.com/encyclopedia_term/0,1237,t=Facebook&i=57226,00.asp, 20/5/2012.
 102. Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on facebook. *Journal of applied developmental psychology* 30 (2009), pp. 227–238.
 103. Penzhorn, C. (2011). The use of social media for teaching information literacy in a mega class context. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information*

- Technology & Teacher Education International Conference (2011)*, pp. 3316-3321.
104. Perumalla, C., Mak, J., Kee, N., Matthews, S. (2011). Integrating web applications to provide an effective distance online learning environment for students. *Procedia Computer Science 3 (2011)*, pp. 770-784.
105. Peter, I., Mols, L., Elen, J. & Behets, D. (2012). Multimedia design principles in the psychomotor domain: The effect of multimedia and spatial contiguity on students' learning of Basic Life Support with task cards. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 21(2)*, pp. 111-125.
106. Phillips, N. K. (2011). academic library use of facebook: building relationships with students. *The Journal of Academic Librarianship Volume 37, Number 6, (2011)*, pp. 512-522.
107. Phosaard, S. & Posawang, P. (2011). Facebook vs. moodle: the learning effectiveness of students exposed to daily quizzes on computer programming course. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2011)*, pp. 832-839.
108. Ractham, P., Firpo, D. (2011). Using social networking technology to enhance learning in higher education: a case study using facebook. *Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences – 2011* © 2011 IEEE, pp. 1-10.
109. Redecker, C., Ala-Mutka, K.; Punie, Y. (2010). Learning 2.0 - the impact of social media on learning in europe. © European Communities, 2010 (Joint Research Centre).
110. Reed, A. (2012). Facebook: the multimedia element. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 808-818.
111. Roblyer, M.D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. & Witty, J. V. (2010). Findings on facebook in higher education: a comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education 13, (2010)*, pp. 134-140.
112. Roblyer, M.D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., Witty, J. V. (2010). Findings on facebook in higher education: a comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education 13 (2010)*. pp. 134-140.
113. Ross, C. (2010). All forms of cmc are not created equally: social capital in facebook, instant messaging and online gaming. P.h.d., Faculty of Graduate Studies through Psychology, University of Windsor, Ontario, Canada.
114. Rui, J. (2009). Intercultural friendship formation and development: a survey study based on an all- chinese sample

- about the role of facebook in the friendship between chinese and American Students. Master of Arts, Michigan State University.
- 115.Schuessler, J. & Burger, P. (2012). Reaching the remote learner through web-conferencing: a testimonial on using collaboration, self, and peer-assessment to turn the focus from grades to learning. In *Proceedings of Global TIME (2012)*, pp. 240-245.
 - 116.Schwartz, M. (2010). The usage of facebook as it relates to narcissism, self-esteem and loneliness. P.h.d., Pace University.
 - 117.Seifert, T. (2012). Social media and web 2.0 tools – modeling practices and online pedagogy. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 4303-4308.
 - 118.Seifert, T. (2012). Social media and web 2.0 tools – modeling practices and online pedagogy. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 4303-4308.
 - 119.Sim, S.Y.S., Wee, L.H.G. & Then, H.H.P. (2011). Learners' readiness: integrating social software for collaboration adaptive learning in e-learning. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific (2011)*, pp. 354-359.
 - 120.Simple Measured. (2011). The 60 + facebook insights data definitions. Available at (<http://simplymeasured.com/blog/2011/10/the-60-facebook-insights-data-definitions/>).
 - 121.Smith, A., N., Fischer, E. & Yongjian, C. (2012). How does brand-related user-generated content differ across youtube, facebook, and twitter?. *Journal of Interactive Marketing* 26 (2012), pp. 102–113.
 - 122.Smith, M. & Berge, Z. L.(2009). Social learning theory in second life. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 5, No. 2, June (2009), pp. 439-445.
 - 123.Smith, W. P., Kidder, D. L. (2010).You've been tagged! (then again, maybe not): employers and facebook. *Business Horizons* (2010) 53,(2010), pp. 491- 499.
 - 124.Son, B. & Goldstone, B. (2012). Innovative live lecture strategies for integrated interactive e-learning at devry online. In *Proceedings of Global TIME (2012)*, pp. 184-190.
 - 125.Soon, J. (2010). Did facebook absorb freewill? the role of peer pressure in the rise of facebook. Master of Science degree In Communication and Media Technologies, College of Liberal Arts.
 - 126.Special, W. P. , Li-Barber, K.T. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. *Computers in Human Behavior* 28 (2012), pp. 624–630.
 - 127.Sung, W. (2010). Analysis of underlying features allowing educational uses for collaborative learning in Social Networking Sites, Cyworld. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings*

- of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2010), pp. 1230-1235.
128. Sweeney, P. (2012). Sharing a facebook avatar constructively in the classroom. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 3785-3790.
 129. Taherdoost, H. , Sahibuddin, S., Namayandeh, M., Jalaliyoon, N. (2011). Propose an educational plan for computer ethics and information Security. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28 (2011), pp. 815 – 819.
 130. Tamashiro, R. (2011). the global forum: integrating multiple communications technologies for engaging students & instructors worldwide in critical issues. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2011), pp. 3372-3375.
 131. Teras, H., Leppisaari, I., Myllylä, M. & Vainio, L. (2012). How to support collaborative knowledge building through authentic assessment in online education?. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (2012), pp. 2410-2420.
 132. Threatt, S. R. (2009). Facebook and the ideal social marketplace: a study of the marketing benefits of social media practices. Master of Arts, faculty of the graduate school, University of Southern California.
 133. Tosun, L. P. (2012). Motives for Facebook use and expressing “true self” on the Internet. *Computers in Human Behavior* 28 (2012), pp. 1510–1517.
 134. Trushell, J. & Byrne, K. (2013). Education undergraduates and ICT-enhanced academic dishonesty: A moral panic?. *British Journal of Educational Technology Vol 44 No 1* (2013). Pp. 6–19.
 135. Turley, N. W. (2010). The face of privacy: an exploratory study of young and older facebook users. Degree of Master. university of calgary.
 136. Tynan, A. J. (2010). **Muslim american facebook users: an examination of motivation for use and the effect of use.** Master of arts, University of California.
 137. Uzunboylyu, H., Bicen, H. & Cavus, N. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education* 56 (2011), pp. 720–726.
 138. Wang, S. S., Moon-Il, S., Kwon, Ky. H., Evans, C. A. & Stefanone, M. A. (2010). Face off: Implications of visual cues on initiating friendship on Facebook. *Computers in Human Behavior* 26 (2010), pp. 226–234.

139. West, L. E. (2010). Facework on facebook: how it legitimizes community membership and enables linguistic socialization through intertextuality. Master degree, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University.
140. Williams, V. & Williams, B. (2007). Path of podcasting: the zen of social computing, continued. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2007)*, pp. 1913-1915.
141. Winkler, T., Ide, M. & Herczeg, M. (2012). interactive schoolwall: a digital enriched learning environment for systemic-constructive informal learning processes. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 3133-3140.
142. Witt, B. A., Alford, B., Bairrington B.D., Braziel R. K. & Waxman, H. (2012). Rural high school students' perceptions of their technology skills and use in classrooms. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 3141-3146.
143. Workman, R., Christ, T. & Yu, W. (2012). Creating interactive video stories for mobile devices with adobe flash cs5.5: an exploratory mixed methods case study. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 1470-1473.
144. Yoon, C. (2011). Ethical decision-making in the Internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior* 27 (2011), pp. 2401-2409.
145. Yuen, S.C.Y. & Yuen, P. (2008). Social networks in education. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2008)*, pp. 1408-1412.
146. Zhang, X. (2012). Can you hear me now? design socially enhanced classroom blogs for promoting student learning. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (2012)*, pp. 2199-2206.



البحث السادس :

**” فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتى فى تنمية مهارة الإدارة
الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم ”**

إعداد :

د / صفاء احمد محمد محمد .

**أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم مصر**

” فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي فى تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم ”

د / صفاء احمد محمد محمد

• الملخص

هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الآتى: ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي فى تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم وتمثلت عينة الدراسة فى الفرقة الرابعة كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم بمحافظة الفيوم . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث كان التصميم التجريبي قائم على المجموعة التجريبية والضابطة . وتمثلت أدوات الدراسة فى: اختبار تحصيلى وبطاقة ملاحظة وبرنامج قائم على التعلم الذاتي فى تنمية مهارة الإدارة الصفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي فى تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم وضرورة تضمين برامج إعداد المعلمات فى كلية رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده فى هذه البرامج.

• المقدمة :

الإدارة الصفية فى رياض الأطفال هى انعكاس لفلسفة النظام التربوى ككل وتسعى المعلمة من خلال إدارة الصف الى تحقيق اهداف المرحلة التعليمية وتلبية حاجات الأطفال واهتماماتهم ولذلك فان كفاءة ومهارة معلمة الروضة هى التى تجعل من الإدارة الصفية خبرات غنية تثير الاهتمامات وتشجع على التفكير وتساعد فى بناء الاتجاهات والقيم وغير ذلك من جوانب التعلم المرغوب فيها ولذا يجب العناية بتنمية مهارة إدارة الصف التعليمي لدى معلمة رياض الأطفال .

تؤكد الدراسات الحديثة أن هناك حاجة دائما إلى العمل على رفع مهارات المعلمين فى إدارة الصف ، لأهمية ذلك فى فاعلية عمليات التعليم والتعلم (منى الحسيني ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٥) .

كما تشير الدراسات الى وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال فى هذه المهارة يمكن إرجاعه الى اغفال برامج إعدادهن الأكاديمي قبل الخدمة لتدريبهن على اداء هذه المهارة فإن إرشاد المعلمة وتوجيهها يعد من أولويات المهام التي يجب أن تمارسها أثناء إعدادها من خلال البرامج الأكاديمية . ويعتمد نجاح هذه البرامج على ما تحمله من مواقف وميول والاتجاهات واساليب واستراتيجيات التعلم التى تطبق مع الطالبة المعلمة ويعد اسلوب التعلم الذاتي أحد استراتيجيات التعلم الذى يتيح امتلاك بعض الاتجاهات والقيم كحب الاستطلاع والانفتاح العقلي والتفكير الناقد وفهم المعرفة. (حسن شرف ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٩)

تعتمد برامج إعداد المعلم فى العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي ، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ، ويقوم بالعبء الأكبر فى البحث والدراسة ، وهذا الاتجاه فى تزايد نظرا للتطور التكنولوجي وظهور الشبكة العنكبوتية ، وذلك يتطلب تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بانفسهم من خلال شبكة الإنترنت ، والأقراص ، والكتب ، والأفلام التعليمية

والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى هؤلاء الطلاب على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ، ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة (Harry, G. 2006. p67)

لذا كان هنا ضرورة الى تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده في هذه البرامج في تنمية مهارة الإدارة الصفية ولهذا برزت الحاجة لهذه الدراسة.

• مشكلة الدراسة :

من خلال الملاحظة المباشرة في الواقع الحالي للممارسة الطالبة المعلمة لمهارة الإدارة الصفية في التدريب الميداني فانها تواجه بالعديد من المشكلات والصعوبات والتحديات سواء من جانب التفاعل مع الأطفال أو من جانب البيئة التعليمية أو برنامج العمل أو الوقت مما يعيق تحقيق الأهداف التعليمية المرجوه ومنهاعلى سبيل المثال ضبط قاعة النشاط و قلة الاحترام للمعلمة وعدم الانصياع للتعليمات والقيام بسلوكيات عدوانية غير مألوف تجاه الآخرين والتي تسبب ضياع الكثير من وقت التعليم والتعلم . ارتضاع صوت المعلمة وصراخها في غرفة الصف الصباح والشغب وتبادل اطراف الحديث من قبل الأطفال أثناء حديث المعلمة الإجابة بدون اذن وقطع إجابة زملائهم ، ترك الأطفال امكانهم وتجاوزهم في غرفة الصف في أثناء تواجد المعلمة ، عدم وجود مهارة طرح الاسئلة والحوار والنقاش من قبل المعلمة ، اخراج الأطفال المشاغبين الى المديرية اكثر من مرة، سوء توزيع فعاليات الانشطة على الوقت المخصص تكدر الأطفال على بعض المناضد دون غيرها ، ضعف توظيف الوسائل التعليمية ، رتابة الانشطة واساليب التعليم والتعلم ، اهمال غلق الموقف التعليمي . كما ان انعدام القدرة على الضبط يؤدي في كثير من الاحيان الى وقوع المعلمة في كثير من الاخطاء بسبب انشغالها بسلوكيات الأطفال غير المرضية مما يدفعها الى استخدام طرقا فد تضر بالعملية التعليمية . السؤال كيف يمكن للطالبات المعلمات تحسين استراتيجياتهم ومهارتهم للمحافظة على إدارة صفية ناجحة . من هنا انبثقت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم

وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي :
ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم ؟
وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية

- « ما التصور المقترح للبرنامج القائم على التعلم الذاتي للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ؟
- « ما هي مهارات الإدارة الصفية التي يمكن تنميتها للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ؟
- « ما أثر استخدام البرنامج قائم على استخدام التعلم الذاتي على تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ؟

• أهداف الدراسة :

- « الوقوف على الصعوبات التي تواجه الطالبات المعلمات في الإدارة الصفية.
- « التعرف على مدى فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال
- « الاستفادة مما يستفرد عنه الدراسة في تقديم توصيات بشأن تطوير مهارات الطالبات المعلمات

• أهمية الدراسة :

- « تقدم الدراسة قائمة بأهم مهارات الإدارة الصفية اللازمة للطالبات المعلمات في كلية رياض الأطفال وتدريبهم على استخدامها وممارستها داخل الصف حتى يتمكنوا من إتقانها ومن ثم تطوير التدريب الميداني .
- « تقدم الدراسة برنامجاً قائماً على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية لدى الطالبات المعلمات في كلية رياض الأطفال ، يمكن أن يفيد واضعي برامج إعداد معلمات رياض الأطفال .
- « تحديد الأساليب العلمية التي يمكن أن تطبقها الطالبات المعلمات في الإدارة الصفية في كلية رياض الأطفال

• فروض الدراسة :

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة لمهارة الإدارة الصفية قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الذاتي.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة الملاحظة لمهارة الإدارة الصفية بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الذاتي
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الذاتي

• حدود الدراسة :

- « تقتصر حدود هذه الدراسة على ما يلي :
- « حدود موضوعية : دراسة أثر فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم .
- « حدود مكانية : كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم بمحافظة الفيوم
- « حدود زمانية : الفصل الثاني العام الدراسي ٢٠١٢

• مصطلحات الدراسة :

- « التعلم الذاتي : عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقتن من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات مستخدماً أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل الكتب المبرمجة ووسائل وآلات التعليم والتعيينات المختلفة. (خالد عبداللطيف ٢٠٠٩، ص٢١)

- « الإدارة الصفية : هي ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تهئ جواً تربوياً ومناخاً ملائماً يمكن كلاً من المعلم

والمتعلم من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة والتي من شأنها أن تحدث تغييرا نحو الأفضل في سلوك المتعلم . (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٢٣٤).

« مهارة الإدارة الصفية : تعرف إجرائيا على أنها مدى ممارسة المعلمة لقواعد الإدارة الصفية وتطبيقها بنجاح أثناء عملية التعليم والتعلم .

• الإطار النظري :

• أولا : التعلم الذاتي :

سنتناول التعلم الذاتي من حيث مفهومه واسسه وخصائصه التربوية والنفسية وأساليبه

• مفهوم التعلم الذاتي :

لقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية. ونشأت تعريفات عديدة لمفهوم التعلم الذاتي، ومنها : أن التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا كالمواد المبرمجة ووسائل تعليمية وأشرطة فيديو وبرامج تليفزيونية ومسجلات وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والارتقاء، وتحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد. (عبد الله إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٤).

والتعلم الذاتي وفقا للمفهوم السلوكي هو محاولة الفرد القيام بسلوك واعى ومنظم الغرض منه الارتقاء بشخصية الفرد تحت الاشراف والتوجيه (Candy, Philp C , 2004 , p56). كما عرف التعلم الذاتي "كمفهوم معرفي" بأنه هدفا يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي، ويمثل الوسيط الأساسي للتعلم الذاتي ما يكتب في مجالات العلم، والفن، والأدب، والسياسية وغير ذلك وتعتبر الصحف والمجلات والإذاعة والتليفزيون والمكتبات والمعارض والسينما والمسرح ومخالطة أشخاص علي درجه من الوعي، واللجوء إلى الثقافة في ميادين المعرفة والخبرة وحضور المحاضرات والقدرات وغير ذلك من مصادر التعلم الذاتي (غبان، ٢٠٠١، ص ١٥).

ويمكن أن نلخص بعد استعراض تلك التعاريف والتي تعددت بتعدد المدارس النفسية والتربوية إلى أن : التعلم الذاتي ليس نشاطا معروفا أو نمطا سلوكيا فحسب، ولكنه اتجاهها شخصيا وأسلوب حياة "style of life" للفرد في تحقيق ذاته، فهو أسلوب يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق الأهداف الموضوعية عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، والسير من خلال مشاركته النشطة والايجابية في المواقف التعليمية، ويحصل المعرفة وفقا لقدراته واستعداداته وامكاناته الخاصة وسرعته الذاتية مع أقل توجيه من المعلم. بل إن التعلم الذاتي يحد من تكرار الأخطاء التي صاحبت الممارسات والأساليب التقليدية في التعليم والتعلم والتي مازالت مستمرة .

• الأسس العامة للتعلم الذاتي :

هناك مجموعة من الأسس العامة للتعلم الذاتي تتمثل في الأسس الفسيولوجية والأسس الإنسانية والتربوية. ثم الأسس النفسية وسوف نتناولها بشيء من التفصيل فيما يلي :

أ- الأسس الفسيولوجية للتعليم الذاتي:

يعتبر علماء النفس أن الفرد يتركز على نضج الأعضاء الداخلية، وخاصة أعضاء الجهاز العصبي ومراكزه وبدون وصول الفرد إلى مستوى معين من النضج التشريحي لا يتحقق النمو. وبالتالي لا يتحقق التعلم. ولما كان التعلم لا يسير في كل مراحل النمو. وإنما يقوده على نحو يؤدي إلى نماء الشخصية فإن هذا النماء والارتقاء ركيزته التعلم الذاتي. (الخطيب، ٢٠٠٢، ص ٥٥). ولقد أصبح من المتفق عليه أن مخ الإنسان بتكويناته لا يكون كاملاً ولكنه ينمو ويتشكل بتأثير عوامل استثارة النمو، واستيعاب الثقافة المحيطة في البيئة وأهم ما يميزه المخ البشري هو " القدرة على تكوين القدرات، وتكمن في المخ طاقات إمكانات تمثل الأساس الحيوي للنماء والارتقاء في شخصية الإنسان وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بالدراسات المتعلقة بالسيادة المخية النصفية (Russett J. 1994, p47). فقد أشار عديد من الباحثين إلى أن هذين النصفين من الدماغ يشاركان بطرق مختلفة في تحديد العديد من الأمور المرتبطة بالسلوك الإنساني حيث أبرزته الدراسات أن النصف الأيسر من المخ له السيادة في مجال معالجة العمليات العقلية العليا كال تعامل المجرّد والتعامل المنطقي والتعامل مع المثيرات اللفظية واللفظية والتعامل مع المواقف ذات الطبيعة الجزئية التحليلية الناقدة. في حين كانت سيادة النصف الأيمن في معالجة العمليات العقلية البسيطة، والمتعلقة بالنواحي والوظائف الحسية والحركية والانفعالية، والتعامل مع المواقف ذات الخيال والتفكير الابتكاري (BrookField D, 1986, p47)

ب- الأسس الفلسفية للتعليم الذاتي:

يؤكد تاريخ التربية على أن التربية متغيرة، متطورة، خضعت في تطورها للتغيرات الثقافية، والسكانية منذ بدء النمو الثقافي، والزيادة السكانية والتربية متصلة بالثقافة لأنها وسيلتها إلى تشكيل الفرد لذا كان تأثيرها بالانفجار الثقافي وبالتالي بالانفجار السكاني لأن الزيادة في السكان هي زيادة في عدد الأفراد والفرد هو هدف التربية وغايتها. وقد أشار برنارد Bernard أن الكم المعرفي يتضاعف بصورة كبيرة في فترات قصيرة لا تتعدى العشر سنوات. وازدادت المعلومات زيادة مماثلة وقد ترتب على ذلك تقادم المعلومات بسرعة جعلت من الصعب إمام العقل البشري بكل أبعادها حتى في مجال واحد وأقصى تطوير لعملية التعليمية والتربوية أن تستجيب لمغيرات العصر الذي من أبرز خصائصه انه عصر التقدم العلمي والتزاوج بين العلم التكنولوجي وأنه عصر الانفجار الثقافي (زيتون، ٢٠٠٥، ص ٩٥). وفي ضوء ما سبق ذكره كان لأمناص من ان يكون في صدارة التطور التربوي، التطور في أهداف التربية ذاتها من الحفظ والاستظهار للمعرفة إلى أهداف جديدة تقوم على التعلم المستمر مدى الحياة بالأخذ بالتعليم الذاتي لتنمية الاستعدادات وتنمية القدرة على الإبداع الخلاق لان الانفجار المعرفي يحتم ضرورة أن تقوم المدرسة بإعداد جيل يستطيع متابعة نمو المعرفة.

ج - الأسس التربوية للتعليم الذاتي:

لقد شجعت الفلاسفة التربوية الحديثة وخاصة الفلاسفة الإنسانية على تبني أسلوب التعلم الذاتي حيث أن الكثير من الأفكار الإنسانية التي نادى بها تنسّق مع منهجية التعلم الذاتي ومن أبرز تلك الأفكار :

« أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة
« أن المدرسة ما هي إلا أنها إحدى المؤسسات التي يتعلم عن طريقها الفرد ويستطيع الفرد أن يتعلم في المنزل والمكتبة والمسجد والشارع وغيره من المؤسسات التعليمية. (الششتاوي، ١٩٩٦، ص ٨٦) . وأن دور المعلم في العملية التعليمية ماهو إلا دور الوسيط الذي يسهل عملية التعلم وأن أفضل أنواع التعلم هي التي تبنى على حاجات ورغبات وميول واستعدادات وقدرات الدارسين وأن الهدف من التربية لم يعد نقل المعلومات من بل هو تكوين الشخصية المتكاملة. (Knowles, Malcolm, 1984, p47)

ونستخلص مما سبق ذكره: أن دور كل من المعلم والمتعلم قد تغير في ظل أفكار الاتجاه الإنساني فقد أصبح علي المتعلم أن يكون مشاركا نشطا في العملية التربوية؛ وأصبحت مهمة المعلم تنحصر في تيسير وتسهيل عملية التعلم؛ والعمل علي خلق الجو الذي يتسم بالحرية والأمن لتحقيق النمو والتعرف على الامكانيات والقدرات لدى المتعلم

د - الأسس النفسية للتعلم الذاتي:

ظهرت العديد من الدراسات السيكولوجية التي توضح أن هناك فروقا بين الأفراد في العمر الواحد في نواحي كثيرة؛ كالذكاء والتحصيل والفهم والإدراك ومستوي النضج والطرق التي يدرك بها الأفراد العالم والأنماط التي يتعلمون بها والميول نحو المادة الدراسية وسرعة التعلم ومستوى الدافعية وتطبيقها لهذا كانت الدعوة إلي ضرورة جعل عملية التعلم عملية فردية بحيث ينظر إلي المتعلم أنه شخص فريد في خصائصه وأنه يتعلم بطريقة أفضل تحت أسلوب وطريقة معينة (Perrent, J.C, 2000, p67). ويعد مبدأ الفروق الفردية من أهم المبادئ التي يراعيها التعلم الذاتي وذلك عن طريق التشخيص الدقيق للخصائص المميزة لكل متعلم سواء أكانت ذلك في معلوماته السابقة أو خصائصه النفسية، فكل موقف من مواقف التعلم الذاتي يحتوي على مواد اختيارية قبلية يتحدد من خلالها مستوى المهارات المدخلة لكل متعلم، بحيث يساعد ذلك على تحديد نقطة البدء التي يمكن أن يبدأ كل متعلم منها في دراسته، ثم تقديم بدائل متنوعة عن الأساليب والرسائل التي تختار من بينها ما يناسبه. (عبد الله الحميدان ، ٢٠٠٥، ص ٦٩)

• الخصائص التربوية للتعلم الذاتي :

يتبنى التربويون مفهوم التعلم الذاتي بعد ما أكدته كثير من البحوث والدراسات التي أجريت لتقويمه من أنه يتيح للمتعلم أشكالاً مختلفة من التفاعل المحسوب له في كل موقف تعليمي ويحقق الأهداف التعليمية باعتباره الأسلوب الأفضل للتعامل مع مشكلة التزايد في المعرفة الإنسانية يتميز به من خصائص ومزايا يمكن إيجازها فيما يلي:

« مراعاة الفروق الفردية : ظهرت العديد من الدراسات السيكولوجية التي أوضحت أن هناك فروقا بين الأفراد في العمر الواحد في نواحي كثيرة كالذكاء والقدرة على التحصيل والفهم والإدراك والاختلافات في الميول والاتجاهات والاهتمامات ودلت البحوث أن أفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم. وعلى هذا فالتعلم يجب أن يقابل متطلبات المتعلمين وفقا لحاجتهم

الفردية والتعلم الذاتي يقدم حلا لهذه القضية فهو يسمح للمتعلم بحرية استخدام الوقت ويسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه في سعيه لتحقيق الأهداف الموضوعية (Fuchs, B. 1997, p86)

« إيجابية المتعلم وتفاعله: أوضحت الدراسات التربوية أيضا أن التعلم الذاتي يتم من خلال نشاطا المتعلم. وأن أفضل أنواع التعلم هو القدرة على العمل والنشاط والمبنى على إيجابية المتعلم في البحث عن المعلومات والاستنتاج»
 « حرية المتعلم في الدراسة المجالات المختلفة وفقا لتوجهاته الذاتية: من أهم المبادئ التي أصبحت اليوم ركنا أساسيا في التعلم المعاصر، أن التعلم حق لكل المواطنين باختلاف مستوياتهم ومذاهبهم، ومراكزهم الاجتماعية ولذا يدعوا بعض المربين إلى إعطاء المتعلم الحرية في تقدير ما يريد أن يتعلمه (Chen, S. 1999, p96)

« التعلم الذاتي للمتعلم: يتميز التعلم الذاتي بأنه يسمح للمتعلم بتقويم وتوجيه نفسه ذاتيا، ولا ينقل الطالب من وحدة إلى أخرى إلا بعد أن يتم إتقانه للوحدة موقع الدراسة، ويعد التقويم الذاتي في رأي الكثيرين من الشروط الضرورية لتدعيم الاستقلالية لدى المتعلم. (أحيله، ٢٠٠٤، ص٣٥).

• أساليب التعلم الذاتي :

هناك العديد من التقسيمات لأساليب التعلم الذاتي، والتعلم الفردي ومنها أن التعليم الفردي ينقسم إلى أنماط عديدة منها :التعلم الذاتي، الدراسة المستقلة، التعلم بالخطو الذاتي، والتعلم الفردي الجماعي (جابر، ٢٠٠٣ ص57) . ومن أساليب التعلم الذاتي أيضا الرزم التعليمية أو الحقائق التعليمية متعددة الوسائل، الخطو الذاتي عن طريق وسيلة واحدة، الوحدات المصغرة للتدريس (الموديل) التعليم المبرمج بأنواعه، البرامج المتفرعة، البرامج الخطية، البرامج الأفقية، التعليم المصغر الذاتي، التعليم بالمراسلة التعليم المنزلي أو الجماعة المفتوحة، الألعاب التعليمية (عطا الله، ٢٠٠٤ ،ص٨٧)

• ثانيا : الإدارة الصفية :

نتناول مفهوم الإدارة الصفية، وأنماطها، نتناول أيضا مهارات الإدارة لصفية ويشمل ذلك : التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية، تنظيم البيئة المادية للصف التواصل والتفاعل الاجتماعي للصف، استثارة دافعية التعلم لدى الأطفال حفظ النظام والانضباط الصفية وإدارة الوقت، تقديم التغذية الراجعة للأطفال .

• تعريف الإدارة الصفية :

تعرف الإدارة الصفية بأنها مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية والتعليمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعية للمناهج. (عطوي ، ٢٠٠٤، ص١٨) . وكذلك بأنها أعمال المعلم لتكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي والانخراط في النشاط الفعال بالتعلم والدافعية الذاتية. (هارون، ٢٠٠٣ ، ص٣٠) . ونستنتج التعريف التالي : يقصد بها الممارسات التربوية التي يؤديها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمراريتها بما يمكن المتعلم من الحصول على خبرات تعليمية وتربوية مفيدة ومحقة الأهداف ضمن المنهج المدرسي المعتمد.

• أنماط الإدارة الصفية :

يتأثر سلوك المعلمين أثناء إدارة الصف بقدراتهم الخاصة وخلفياتهم العلمية بالنسبة لممارسة الصلاحيات المهنية التي تؤهلهم للقيام بالإدارة الصفية. كما يختلف المعلمون في الأساليب التي يتخذونها لإدارة الصف ولكن بشكل عام يمكن وصف سلوكهم في إدارة الصف ضمن الأنماط القيادية التالية:

« النمط التسلسلي: هذا النمط يقوم المعلم أثناء إدارته لصفه بممارسة الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم. استخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف. عدم السماح بالنقاش. (زيتون، ١٩٩٨م ص ٥٩٥): هذا الجو يفقد المتعلم الأمن والطمأنينة ، ويعمل على إضعاف ثقته بنفسه، يفقد فيه استقلاليته واعتماده علي نفسه وتسود الفوضى حجرة الصف (حميده وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٢٣٧).

« النمط التقليدي : ويعتمد هذا النمط على احترام كبار السن من قبل المتعلمين، على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من المتعلمين ، وأصبح منهم لساناً وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة والولاء الشخصي (Khmer and other, 2000 , p89)

« النمط الديمقراطي: يلاحظ أن المعلم الذي يتبع هذا النمط في إدارته لصفه يقوم بممارسات سلوكيات تتميز باتاحة فرصة متكافئة بين المتعلمين. وإشراك المتعلمين في المناقشة، وتبادل الرأي، والعمل على خلق جو يشعر المتعلم بالطمأنينة اللازمة للقيام بعمله بفاعلية. , Stewart-wells, 2000 p88)

« النمط الفوضوي: يسود هذا النمط عدم النظام في كل شيء، فليس هناك تخطيط من المعلم يسير عليه في عمله، كما أن شخصيته ضعيفة ومهزوزة فهو دائم التخطي والتردد في أحكامه وليس لديه أهداف واضحة ومحددة يعمل على تحقيقها، ولا يستطيع أن يحافظ على الهدوء والنظام في صفه وتبدو داخل الصف مظاهر الإحباط والضياع والعنف واللامبالاة والسخرية (Sperry , 1999 , p68)

• مهارات إدارة الصف :

• تعريف المهارة :

وقد عرف الباحثون والمختصون المهارة تعريفات مختلفة ومن التعاريف التي عددها (المنيف ٢٠٠٢،-، ص ١٢)

« المهارة هي القدرة على أداء عمل معين أو مجموعة من الأعمال بشكل متناسق، تعمل فيه مجموعة من عضلات الجسم كاستجابة لمثير خارجي بحيث يشكل هذا العمل نمطا مميزا يهدف إلى إحداث تأثير مطلوب مع الاقتصاد في الوقت والمجهود وما يستخدم من المواد .

« المهارة هي نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة

« من التعريفات السابقة يمكن تعريف المهارة تعريفاً يتناسب مع المهارات الإدارية بأن المهارة: هي أداء عمل معين يتكرر في مجال الإدارة المدرسية ينجز بدقة وإتقان وسرعة وسهولة مع اقتصاد الوقت والجهد والتكاليف.

• ابعاد الإدارة الصفية :

ينتق معظم المربون على ضرورة امتلاك المعلم اوالمعلمة للمهارات الأساسية اللازمة في إدارة الصف وذلك لما لها من دور في تنشيط العملية التعليمية داخل غرفة الصف. وتعتبر هذه المهارات من العناصر الأساسية والتي يجب أن تتوفر في المعلم اوالمعلمة من منظور تفعيل دور العملية التعليمية لكونها تؤثر بشكل مباشر على دور المتعلم في ممارسته الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي ومهارات إدارة الصف تكمن في المجالات التالية

- « التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية .
- « تنظيم البيئة المادية للصف
- « التواصل والتفاعل الاجتماعي الصف.
- « استثارة دافعية التعلم لدى المتعلم.
- « حفظ النظام والانضباط الصفي وإدارة الوقت.
- « تقديم التغذية الراجعة (Weaver, E.. 2001, p67) .

وفيما يلي تغطية هذه المهارات :

• أولا : التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية :

مفهوم التخطيط : التخطيط هو وضع الأسس للتنبؤ بالمستقبل عن طريق حسن الاختيار، ويعرف التخطيط بأنه : العملية الواعية التي تتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار يكفل تحقيق هدف معين (البدري ، ٢٠٠١ ، ص ٢٢)

• مفهوم القواعد والإجراءات :

تعرف القواعد والإجراءات كالتالي :

- « القواعد: هي التوقعات المحددة التي تتعلق بالسلوك وعادة ما تشير القواعد إلى سلوك غير مقبول، او مقبول .
- « الإجراءات: فهي مثل القواعد في توقعات السلوك، ولكنها تطبق على أنشطة معينة، وهي عادة توجه لإنجاز شيء ما .(الحيلة، ٢٠٠٢م ص٤٦)

. كما عرفت بوز (٢٠٠٣م، ص٢٤٦) الإجراءات: بأنه مجموعة سلوكيات مترابطة تنفذ في سياق معين، أو موقف نوعي. والقاعدة تحدد مجموعة المبادئ والسلوكيات الحرة أو الروتينية التي توجب على الآخرين الالتزام بها .

• أهمية التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف :

لقد أوضح علماء التربية أهمية القواعد والإجراءات الإدارية للصف وينكر (قطامي ٢٠٠٢م، ص٥٣) أن التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية يحقق مجموعة من الأهداف منها تقليل الاضطرابات السلوكية الصفية ، زيادة الفرص للانظام وفق التعليمات، التركيز على القوانين والتعليمات الصفية .إعطاء الأولوية على التغيرات التعليمية المرغوبة. وفي ضوء ما سبق تقوم المعلمة باختيار القواعد والإجراءات المناسبة للأطفال في هذه المرحلة كما نرشدها إلى كيفية صياغتها وكيف يمكن للأطفال التدرب عليها ، ومن المبادئ التي يتوجب على المعلم او المعلمة مراعاتها عند وضع القواعد والإجراءات الإدارية للصف ومنها :

- « أن تعطي الأحكام الصفية ويتم التأكيد عليها في أول يوم من السنة الدراسية، ثم المثابرة على الطلب من المتعلمين لممارستها والالتزام بها خلال الأسابيع التالية
- « أن تراعي عدم كثرة الأحكام والقوانين لمساعدة المتعلمين على تقبلها والالتزام بها
- « أن تراعي وضوح الأحكام لغة ومعنى. (فهمل، ١٩٩٩م، ص ١٩٩)

• ثانيا مهارة تنظيم البيئة المادية :

مفهوم مهارة تنظيم البيئة المادية للمصف يقصد بها مجموعة من السلوكيات أو الأداءات التدريبية التي يقوم المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، وذلك بغرض تجهيز غرفة الصف المادية وجعلها مريحة ومبهجة وميسرة لتعلم الأطفال يعتبر التنظيم الجيد لبيئة التعلم من المهام المهنية لمعلمة الروضة. فالتنظيم الجيد لبيئة التعلم ييسر أحداث تعلم فعال لطفل الروضة. (Oroszko, 2006 ,p45)

• أهمية تنظيم البيئة المادية للمصف :

- « تكمن أهمية تنظيم البيئة الصفية في أن الطلبة هم محور الاهتمام في العملية التربوية ويعتبر تنظيم البيئة المادية عنصراً مهماً في إدارة الصف لا يمكن الاستغناء عنه وفي ضوء ذلك يتضح أن تنظيم البيئة المادية للمصف تعد مهارة تتطلب الفهم والخبرة والتدريب عليها (قطامي وقطامي، ٢٠٠٥ ص ٢٧٨)
- « تنظيم الأركان التعليمية بقاعة النشاط حيث أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة تقسيم قاعة الأطفال إلى أركان يتوزع فيها الأطفال حسب اختيارهم للعمل بها، وحين ينتهي ينتقل إلى ركن آخر، والعمل في الأركان له خصائص منها تلبية ميول الأطفال المختلفة توفير فرص تعليمية مختلفة توفير فرص للتجربة والاختيار. والنمو المتكامل للطفل والأركان الأساسية التي يجب أن تتوفر في قاعة الأطفال بالروضة هي ركن المكتبة ركن الاكتشاف، ركن الفن، ركن المنزل، ركن المكعبات (فهمل، ٢٠٠٤ ص ١٣)

• ثالثاً مفهوم التواصل والتفاعل الاجتماعي :

مفهوم التواصل : هو عملية اجتماعية تقضي إلى إقامة التفاهم بين الأفراد الذين يكونون الأطراف المختلفة المشاركة في عمل تعاوني ضمن إطار جماعة محددة تقوم بأداء وظيفة اجتماعية في سياق مؤسسة أو منظمة لها أهداف معينة (بوز ٢٠٠٣، ص ١٤٤)

• أهمية التواصل والتفاعل الصفى :

يوضح قطامي والشيخ (١٩٩٢م، ص ٢٠٥) أهمية التفاعل في العملية التعليمية في الجوانب التالية، يزيد من حيوية الطلاب ونشاطهم في الموقف التعليمي، ويقدم فرصاً مناسبة لقدرات الطلاب وإمكاناتهم الذهنية، يهيئ جواً تسوده الممارسات الديمقراطية.

• أساليب التفاعل الصفى :

- « الاتصال اللفظي : ويقصد بالتواصل اللفظي عمليات الحديث المنظمة في أنماط حسب الغايات المرجوة، ويعتمد الاتصال اللفظي على اللغة والتعبيرات

الرمزية (هارون، ٢٠٠٣م، ص ٩) ونوعية الاتصال اللفظي تعتمد اعتمادا كبيرا على امتلاك المعلم المهارات اللغوية التي تعتبر مهارة التحدث إحداهما (سعد، ٢٠٠٠م، ص ٢٦٦)

«الاتصال غير اللفظي : الاتصال غير اللفظي يشير إلى استخدام الحيز أو المكان أو الحركات أو الإيماءات أو التعبيرات الجسدية أو تعبيرات الوجه أو حتى الأشكال والرسومات والصور التي تتحدث عن موضوع ما في الاتصال. كما يشمل الاتصال غير اللفظي المسافة الفاصلة بين المرسل والمستقبل إضافة إلى نبرة الصوت ونغمته وعلوه (هارون، ٢٠٠٣م، ص ٣٥٢).

• رابعا : مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الأطفال :

• مهارة استثارة الدافعية :

تشير هذه المهارة إلى مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة وبدقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به، والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف تعلم ذلك الموضوع (زيتون ٢٠٠١م، ص ٣٣٧).

• أهمية الدافعية :

تعد الدافعية في ذاتها هدفا تربويا تتشده النظم التربوية، لأن استثارتها وتوجيهها يجعل الطلاب يقبلون على أنشطة متنوعة خارج نطاق المدرسة وفي الوقت ذاته تستخدم في إنجاز أهداف تعليمية لعلاقتها بميولهم ، فتوجه انتباههم إلى بعض الأنشطة التي لها علاقة بحاجاتهم، إذ تؤثر في سلوكهم وتحثهم على العمل بشكل فعال (المحاسنة، ٢٠٠٠م، ص ٢٣)

• خامسا مفهوم مهارة الضبط والانضباط وإدارة الوقت الصفى :

مفهوم مهارة الضبط والانضباط الصفى :

هي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها، أو التعرف عليها وفهم أسباب وقت حدوثها ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تماما (زيتون، ٢٠٠١م، ص ٥٤)

مفهوم إدارة الوقت الصفى :

أنها مرادفة لترتيب وتنظيم وبرمجة إجراءات العمل التعليمي الصفى من قبل المعلم وإعادة ترتيب الأولويات وعادات العمل المهني بما يساهم في إكسابه القدرة على تعديل سلوكه وتغيير بعض عاداته السلبيه التي يمارسها في حياته المهنية لتدبير وقته التعليمي واستغلاله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف التعليمية المنوطة به بكفاءة (عيسوي، ١٩٩٩م، ص ١٣١) . ومن العناصر التي تساعد المعلمة على إدارة الوقت بطريقة فعالة وضع قوانين للصف بحيث يشارك الطلاب في وضعها ، يجب أن تعد الأنشطة اليومية إعدادا جيدا وجدولتها زمنيا العمل على تنظيم غرفة الصف بطريقة مريحة ومناسبة للتعلم . (Fager, 1999, p55)

• **سادسا : مهارة تقديم التغذية الراجعة للاطفال :**

• **تعريف التغذية الراجعة :**

يعرف نشواتي (١٩٩٦م، ص ٤٤٤) التغذية الراجعة بأنها: المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية. أن التغذية الراجعة هي المعلومات التي يزود بها المتعلم من أي مصدر بأسلوب منظم حول أدائه السابق، بهدف مساعدته على تصحيح إجابة خاطئة وتبيين إجابات صحيحة حتى يتمكن من تحسين مستوى أدائه في المهمات التعليمية اللاحقة .

• **أهمية التغذية الراجعة :**

يورد الحيلة (٢٠٠٣م، ص ٢٥) أهمية التغذية الراجعة في المواقف الصفية في النقاط التالية :

- « تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يحصل للمتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه
- « التغذية الراجعة تعزز المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم
- « إن معرفة المتعلم بأن إجاباته كانت خاطئة، والسبب لهذا الإجابة الخاطئة يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسئول عنها ومن ثم عليه مضاعفة جهوده

• **الدراسات السابقة :**

• **أولا الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بالتعلم الذاتي :**

« دراسة الجزار وعبد الله (١٩٩٨) وهي أثر استخدام طريقتين للتعلم الذاتي في اكتساب الطلاب المعلمين بعض المهارات التطبيقية لمقرر المناهج وتقبلهم لأساليب التعلم الذاتي. وتكونت العينة من ٧٥ طالبا بشعبة التربية الفنية بكلية التربية - جامعة الأزهر، وكان من أدوات الدراسة مقياس التقبل نحو أساليب التعلم الذاتي. وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن التعليم المفرد باستخدام المودبيلات التعليمية أفضل من التعليم باستخدام أسلوب المحاضرة في تعلم المهارات التطبيقية لمقرر المناهج.

« دراسة نصار (١٩٩٩) استهدفت الدراسة التي قام بها إلى تصميم وترتيب برنامج تعليمي لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي. وتكونت العينة من ٦٤ طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية - جامعة الأزهر. وتم استخدام بطاقة الملاحظة واختبار تحصيلي. وكان من أهم النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

« دراسة المقدم وآخرون (٢٠٠٢) مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في مصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستجدات التقنية. و تم بناء مقياس لقياس القابلية للتعلم الذاتي، وتطبيقه على الطلاب المعلمين بكلية التربية، مع الأخذ في الاعتبار بالتخصص الدراسي والفرقة الدراسية. وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب كليات التربية في مصر، ويعزي هذا إلى عدم توفر العوامل والمهارات الضرورية للتعلم الذاتي.

« دراسة لوبورو ستورف Borstorff & Lowe 2006 ادراك الطلاب للتعلم الذاتي ومدى فاعليته ركزت هذه الدراسة على أساليب التعلم الذاتي مثل التعليم المبرمج، والتعليم بواسطة الحاسوب، والتعلم بالوسائل السمعية والبصرية، والتعلم بالحقائب والرمز التعليمية، والتعلم بالإكتشاف للأفكار وأفاهيم المختلفة، بالإضافة إلى الحوار والمشاركة والمناقشة والاستعانة بكتب ومراجع دراسية إضافية، وزيارات ميدانية، والأبحاث والتقارير المصغرة والاشتراك في المسابقات الثقافية، إلى جانب التعليم الموجه ذاتيا ، وتكونت عينة الدراسة من ١١٣ طالب ووضحت نتائج الدراسة أن ٨٨٪ من أفراد العينة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي وتركزت أوجه القصور في امكانية التواصل مع المشرف والى ضرورة وجود مزيد من التعليمات الارشادية

« دراسة بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama 2008) دراسة تجريبية على (١٥٧) طالبا وطالبة من جامعة هاواي، منهم (٧٩) طالبا وطالبة مجموعة تجريبية، و(٧٨) طالبا وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم ذاتي في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم ذاتي كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات.

• تعليق

وهكذا تشير البحوث والدراسات السابقة إلى تزايد الإهتمام بالتعلم الذاتي كما أشارت نتائج هذه الدراسات السابقة إلى التأثيرات الإيجابية لوسائل التعلم الذاتي وأساليبه المختلفة في أنشطة التعليم خاصة ما يتعلق بتأثيرات التعلم الذاتي في جوانب التحصيل الدراسي وتنمية المهارات وتغير الإتجاهات وغيرها. كما اتضح أهمية أن يتم تدريب الطالب المعلم على أدواره الجديدة في مجال التعلم الذاتي.

• ثانيا الدراسات العربية والاجنبية التي تتعلق الإدارة الصفية :

« دراسة دلال الهدهود وفرماوي. ٢٠٠٠ واقع إدارة الطالبة المعلمة بكلية التربية الأساسية للمواقف التعليمية المتنوعة في رياض الأطفال ،هدفت إلى معرفة مستوى إدارة الطالبات المعلمات وتنظيمهن لسلوك الأطفال والبيئة التعليمية، وبرنامج العمل في المواقف التعليمية المتنوعة. كما هدفت إلى معرفة الفروق في إدارة كل جانب من جوانب الدراسة وتنظيمه في الموقف التعليمي الواحد، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة. وطبقت على عينة الدراسة وعددها ٦١ طالبة معلمة تخصص رياض أطفال. وأشارت الدراسة إلى أن إدارة الطالبات المعلمات وتنظيمهن لسلوك الأطفال، والبيئة التعليمية، وبرنامج العمل كان مناسباً. كما أسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجوانب الثلاثة في الموقف التعليمي الواحد،

« دراسة وفر, Weaver, E. 2001 . أثر تدريب معلمي الطفولة المبكرة المبتدئين على إدارة الصف الرسمية، وصممت هذه الدراسة لفحص أثر التدخل التربوي الرسمي في الإدارة الصفية في تحسين مهارات

ومعرفة المعلمين المبتدئين فيما يتعلق بالإدارة الصفية. واستخدمت الباحثة أداة الملاحظة والمقابلة، حيث أجريت المقابلة مع المديرين، ومعلمي الطلاب في الجامعات. وبينت نتائج التحليل المتعدد عدم وجود اختلاف بين المجموعتين في مجالات الإدارة الصفية التي تحافظ على بيئة التعلم الإيجابية، والتي تصلح البيئة التعليمية.

« دراسة القرالة 2003 تقديرات طلبة التربية العملية الميدانية في جامعة مؤتة لمدى امتلاكهم لمهارات التفاعل الصفّي وتطبيقهم لها. يتم تطوير أداة تكونت من (44) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد) مهارات فنية، مهارات إدارية، مهارات اجتماعية ، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لدرجة امتلاكهم لمهارات التفاعل الصفّي عالية أكثر من تقديراتهم لدرجة تطبيقهم لها كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في تقدير الطلبة

« دراسة بعاد محمد الخالص. ٢٠٠٤ أثر تأهيل معلمات رياض الأطفال على إدارة الصف وتنظيمه وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تأهيل معلمات رياض الأطفال على إدارة الصف وتنظيمه، وتكون مجتمع الدراسة من ١٢٠ معلمات رياض الأطفال في منطقة القدس وضواحيها، و٤٠ روضة. وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات التي تمارسها معلمات رياض الأطفال في إدارة الصف وتنظيمه في مجالات الدراسة هي السلوكيات التي توجد وتحقق ببيئة تعلم إيجابية، ثم السلوكيات التي تصلح بيئة التعلم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للسلوكيات التي تمارسها معلمات رياض الأطفال في إدارة الصف وتنظيمه في فقرات الدراسة تعزى إلى التأهيل .

• تعليق :

بالنظر إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بالإدارة الصفية تبين أنها اهتمت بالعوامل التي تؤثر في إدارة الصف وتنظيمه من وجهة نظر المعلمات تمثلت في المجالات الآتية: مراعاة الوقت، والأسلوب واللغة، والتخطيط والتنظيم، وتنظيم الروضة وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي ومواجهة حاجات الأطفال كما ركزت على إعداد برامج تأهيلية لإدارة الصف وجدت الباحثة أن أي منها لم تذكر استخدام استراتيجيات أو أساليب لتنمية مهارة الإدارة الصفية بالإضافة أنه لم يتم تدريب المعلمة على أدواره الجديدة في مجال الإدارة الصفية هذا كان دافعا للدراسة

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ، ولتحقيق هذا الهدف سوف تتناول الباحثة بالتفصيل الإجراءات الخاصة بالبحث ووصف للأدوات وكيفية تقنياتها والعينة وكيفية اختيارها وإتطبيق العملي للبحث وعرض لأهم الأساليب الإحصائية

• أدوات الدراسة :

١-برنامج المقترح القائم التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية (ملحق ١)
وتم اتباع الخطوات التالية لإعداد البرنامج المقترح
« تحديد الأهداف العامة للبرنامج .

- « تحديد الأهداف الخاصة بصورة إجرائية (مهاريّة وجدانيّة معرفيّة) .
- « تحديد محتوى البرنامج
- « تحديد التقنيات التربوية التي تعتمد على التعلم الذاتي ومنها:
 - ✓ التعلم الذاتي المبرمج.
 - ✓ التعلم الذاتي بالحاسب الآلي.
 - ✓ التعلم الذاتي بالحقائب و الرزم التعليمية.
 - ✓ أسلوب التعلم للإتقان

• إجراءات التقويم :

٢ - بطاقة الملاحظة (ملحق رقم ٢)

وتتضمن بطاقة الملاحظة لمهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال وتحتوى على (٥٥) عبارة موزعة على ستة مهارات، تشمل:

- (١) التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية.
- (٢) تنظيم البيئة المادية.
- (٣) التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي.
- (٤) استثارة دافعية التعلم لدى الطفل.
- (٥) حفظ النظام والانضباط الصفّي وإدارة الوقت.
- (٦) تقديم التغذية الراجعة للأطفال.

تم حساب استجابات أفراد الدراسة عن عبارات بطاقة الملاحظة وفق تدرج رباعي (٤ - ١) وتم توزيع الدرجات على العبارات كالتالي: تتحقق بدرجة كبيرة وقيمتها (٤) ، تتحقق بدرجة متوسطة وقيمتها (٣) ، تتحقق بدرجة قليلة وقيمتها (٢) ، لا تتحقق أبداً وقيمتها (١).

الصدق الظاهري : تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من الأساتذة المحكمين وذلك لتحديد مدى مناسبة العبارات لأهداف الدراسة ونتيجة لذلك فقد تم حذف وإضافة بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات. وبعد ذلك تم صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية

الصدق الداخلي : تم استخراج معامل ارتباط بيرسون وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة. ويوضح جدول رقم (١)

جدول رقم (١)

م	المهارة	العلاقة الارتباطية بين البعد/المجال والدرجة الكلية
١	التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية	.834
2	تنظيم البيئة المادية	.963
3	التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	.932
4	استثارة دافعية التعلم لدى الأطفال	.843
5	حفظ النظام والانضباط الصفّي وإدارة الوقت	.937
6	تقديم التغذية الراجعة للأطفال	.875

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠.٠١، الدلالة .

ثبات الاداة : للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معامل "ألفا كرونباخ" وذلك بحساب معامل الثبات لكل مهارة من مهارات البطاقة وحساب معامل الثبات للمهارات ككل كما يتضح جدول (٢)

جدول رقم (٢)

م	المهارة	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
1	التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية	8	.823
2	تنظيم البيئة المادية	8	.891
3	التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي	9	.875
4	استثارة دافعية التعلم لدى الأطفال	9	.946
5	حفظ النظام والانضباط الصفي وإدارة الوقت	10	.962
6	تقديم التغذية الراجعة للأطفال	9	.889
	الثبات الكلي	55	.987

يتضح من جدول رقم (2) أن معامل ثبات أبعاد الدراسة قد تراوحت بين (.82)، وبين (.88). كما بلغ معامل ثبات الأبعاد مجتمعة (.987)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة ثابتة .

تطبيق أداة الدراسة : قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة الدراسة ، حيث كان التطبيق على فترتين على التوالي وقد كانت الملاحظة الأولى (الزيارة الأولى لكل معلمة) خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢م وكانت الملاحظة الثانية (الزيارة الثانية لكل معلمة) نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام 2012 وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال تم اعتماد النسب المئوية التالية في تحديد درجة التوافر وتفسير النتائج .

◀ من ٩٠٪ فما فوق درجة توافر عالية جدا .

◀ من ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪ درجة توافر عالية .

◀ من ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪ درجة توافر متوسطة .

◀ من ٦٠٪ إلى أقل من ٧٠٪ درجة توافر منخفضة .

◀ أقل من ٦٠٪ درجة توافر منخفضة جدا .

• اختبار التحصيل (ملحق ٣) :

وقد مر إعداد اختبار التحصيل بالمراحل التالية :

◀ الهدف من الاختبار: يهدف اختبار التحصيل المعرفي إلى قياس مدى تحصيل

طالبات كلية رياض الأطفال - عينة البحث- لمهارات الإدارة الصفية

وذلك لمعرفة مدى تحقيق الطالبات لأهداف التربية العملية

◀ صياغة مفردات الاختبار: تم تقسيم مفردات الاختبار إلى قسمين : الصواب

والخطأ وبلغ عدد مفرداته (٢٠) مفردة والاختيار من متعددة وبلغ عدد

مفرداته (٢٠) مفردة . ولتفادي أثر التخمين عند الإجابة على أسئلة الصواب

والخطأ . راعت الباحثة أن تحسب درجة واحدة للسؤال الصواب والخطأ، بينما

تحسب درجتان للإجابة على سؤال الاختيار من متعدد .

◀ وضع تعليمات الاختبار: تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار في الصفحة

الأولى، وهذه التعليمات تتضمن وصفا مختصرا للاختبار، وكيفية الإجابة

عن أسئلته، كما طلب من الطالبات عدم تدوين أي إشارة في ورقة الأسئلة.

وبعد ذلك تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من

المحكمين، حيث طلبت الباحثة منهم توضيح آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، مدى ملائمة لغة ومفردات الاختبار، إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه من مفردات الاختبار. وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم عمل التعديلات الآتية: تعديل صياغة بعض المفردات، تعديل بعض المفردات حتى تتناسب مع الهدف المراد قياسه. وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (٢٠) مفردة (صواب وخطأ) (٢٠) مفردة (اختيار من متعدد) ولكل مفردة أربعة بدائل، تتضمن بديلاً واحداً صحيحاً وثلاثة بدائل خطأ، كما أرفق بالاختبار ورقة إجابة منفصلة كنموذج للإجابة تتضمن أرقام مفردات الاختبار، وأمام كل رقم سؤال أربعة بدائل: (أ- ب- ج- د) وتشير الطالبة بعلامة، أو بتظليل خانة الإجابة المختارة، وقد تم إعطاء درجة للإجابة الصحيحة في أسئلة الصواب والخطأ ودرجتان للإجابة على سؤال الاختيار من متعدد، وصفرًا للإجابة الخطأ، وبالتالي أصبحت درجة الاختبار الكلية (٦٠) درجة.

« ضبط الاختبار: بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار قامت الباحثة بالتأكد من صحة الاختبار ومناسبته لأغراض البحث الحالي وذلك من خلال حساب:

- ✓ ثبات الاختبار: قام الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من ٢٥ طالبة من طالبات كلية رياض الأطفال الفرقة الرابعة بكلية رياض الأطفال - جامعة الفيوم - بمحافظة الفيوم، وبعد رصد الدرجات وضبطها تم استخدام معادلة كيو در ريتشاردسون (صلاح الدين علام: ٢٠٠٠ م: ١٦٠) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨١)، وهي درجة ثبات مرتفعة نسبياً.
- ✓ صدق الاختبار: قامت الباحثة بعرض اختبار التحصيل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال للتحقق من صدق المحتوى. وذلك بهدف إبداء الرأي في مدى سلامة وصحة الاختبار وملاءمته لطالبات كلية رياض الأطفال الفرقة الرابعة، وبالفعل أبدى السادة المحكمون ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول صعوبة وسهولة بعض الأسئلة، وقد التزمت الباحثة بكل ما جاء في ملاحظاتهم من تعديلات واقتراحات.

تحديد زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الإرباعي الأعلى (١م). ومتوسط الإرباعي الأدنى (٢م) (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٦: ١٣٠). وقد تم حساب المتوسط الزمني ومن خلال حساب الزمن وجد أنه يساوي (٣١) دقيقة.

• التصميم التجريبي:

حيث أن الدراسة الحالي تهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية لمعلمة الروضة باستخدام برنامج قائم على التعلم الذاتي لذا فقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي وذلك من خلال مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واستخدام القياس القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم القياس البعدي لدراسة الفروق ودلالاتها بين المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة العادية والمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج القائم على التعلم الذاتي ثم استخدمت الباحثة القياس (القبلي - البعدي) للمجموعة التجريبية بهدف

تقييم مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم

• عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (٦٩) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم وقامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية وبلغ عددها (٣٥) طالبة وهي تضم طالبات الذين تعرضوا للبرنامج القائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات الصفية والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (٣٤) طالبة وهي مجموعة اكتفى بتعرضهم للأساليب التقليدية.

• ب- التطبيق العملي للدراسة :

قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي في المهارات الإدارية الصفية على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً ومعرفة مستوى الطالبات من خلال الدرجات التي حصلوا عليها. وفيما يلي جدول رقم (٣) يوضح تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارة الإدارة الصفية

جدول (٣) : يوضح الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لقياس مهارة الإدارة الصفية قبل التطبيق البرنامج .

العامل المقاس	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	دلالة (ت)
مهارة الإدارة الصفية	التجريبية	35	51.20	71.4	65	11.2	غير دلالة احصائية
	الضابطة	34	91.20	21.4			

يتضح من الجدول (٣) تجانس المجموعتين اي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البحث على المجموعة التجريبية ، مما يمكن الباحثة من اعتبار اي تغير في المجموعة التجريبية بعد التطبيق راجع الى الاستفادة من البرنامج المقترح

ثم قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية) واستمرت فترة التطبيق (١٠) اسابيع في الفترة من ٢٠١٢/٣/١ إلى ٢٠١٢/٥/١٥ على مدى فترات التربية العملية أسبوعياً.

تركزت الباحثة المجموعة الضابطة لممارسة الأساليب التقليدية.

في نهاية التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق بطاقة مهارة الإدارة الصفية والاختبار التحصيلي على كل من المجموعة التجريبية والضابطة

تم رصد درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة لكل من التطبيق القبلي والبعدي. لبطاقة ملاحظة مهارة الإدارة الصفية والاختبار التحصيلي وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

المعالجة الإحصائية: قامت الباحثة برصد الدرجات لكل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة ثم استخدمت الأساليب الإحصائية للحصول على النتائج ومن هذه الأساليب مقياس النزعة المركزية، مقياس التشتت المعياري، اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

تتناول الباحثة النتائج التي توصلت إليها بعد التطبيق لأدوات الدراسة وتفسيرها في ضوء ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية والدراسات السابقة وسوف نستعرض النتائج على النحو التالي:

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) والجدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق في درجات القياس لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

جدول (٤) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

المهارة	قبلي		بعدي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية	٢٢,٤	١٠,٣	٢٨,٢	١٠,٢	٣٢,٤	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
تنظيم البيئة المادية	٢٠,٧	٩,٢	٢٩,٦	٩,٦	٢٩,٧٣	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
التواصل والتفاعل الاجتماعي	٢٥,٧	١٠,٣	٣٥,٨	١١,٦	٣١,٥٤	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
استثارة دافعية التعلم لدى الأطفال	٢٣,٧	١٢,٣	٣٢,٤	١٢,٩	٣٠,٥٤	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
حفظ النظام والانضباط الصففي وإدارة الوقت	١٨,٧	٨,٢	٢٧,٤	٩,٣	٢٨,٥٤	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
تقديم التغذية الراجعة للأطفال	٢١,٥	١٣,٩	٢٦,٤	١٢,٩	٢٨,٤	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١
مهارة الإدارة الصفية ككل	٤٦,٢	٢١,٤	٨٤,٥	٤٢,٥	٣٩,٥٥	٣٣	دالة عن مستوى أقل من ٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة ت لمهارة الإدارة الصفية ككل = ٣٩,٥٥ عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدارة الصفية لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية وبذلك تثبت صحة الفرض الأول. كما يتضح من جدول رقم (٤) أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل مهارات الإدارة الصفية قبل وبعد التطبيق تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية لصالح التطبيق البعدي

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية ولاختبار صحة الفرض الثاني تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على

بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية كما هو مبين بالجدول رقم (٥)
جدول (٥) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومدى دلالتها للطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

المهارة	المجموعة	م	ع	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية	التجريبية	٢٨,٢	١٠,٢	٢١,٩	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٢٠,٤	٨,٧			
تنظيم البيئة المادية	التجريبية	٢٩,٦	٩,٦	٢٠,٢	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٢٢,٦	٩,٧٦			
التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	التجريبية	٣٥,٨	١١,٦	٢٣,٤	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٢٦,٦	١٣,٧٦			
استشارة دافعية التعلم لدى الأطفال	التجريبية	٣٢,٤	١٢,٩	١٩,٥	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٢١,٣٤	١٠,٩			
حفظ النظام والانضباط الصفّي وإدارة الوقت	التجريبية	٢٧,٤	٩,٣	١٦,٤	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	١٨,٩	٨,٤			
تقديم التغذية الراجعة للأطفال	التجريبية	٣٣,٣	١٢,٩	١٨,٤	٦٥	أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٢٣,٤	١١,٩٦			
مهارة الإدارة الصفية ككل	التجريبية	٨٤,٥	٤٢,٥	٤٢,٦٩	٦٥	والكل عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٤٣,٤	٢٥,٩٦			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) لمهارة الإدارة الصفية ككل = ٤٢,٦٩ عند مستوى أقل من 001.0 إذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدارة الصفية لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية.. وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) والجدول رقم (٦) يوضح دلالة الفروق في درجات القياس لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

جدول رقم (٦): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيلي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية

العامل المقاس	القياس	م	ع	درجات الحرية	قيمة (ت)	دلالة (ت)
اختبار التحصيلي قبل	قبلي	1.20	12.5	33	34.38	دالة عند مستوى أقل من 01.0
	بعدي	61.52	67.5			

يتضح من جدول رقم (٦) أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (01.0) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد التطبيق تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية لصالح التطبيق البعدي .

• تفسير النتائج :

• تفسير الفرض الأول :

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (01.0) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية هذا التقدم الذي أحرزته الطالبات في بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية إلى أن التعلم الذاتي يتيح لهم فرص نحو تعلم أشياء جديدة، واتخاذ القرارات الإبداعية، وتلك القدرات تجد فرصتها أكثر في الجهد الذاتي والنشاط المنسق من داخل الطالبة المعلمة، وهذا ما يؤكد ويدعوا إليه أسلوب التعلم الذاتي لتكتسب الطالبة المعلمة قناعة وتوجها إيجابيا نحو الطفل، وتكتسب أيضا مهارات في إدارة الصف وتنظيمه مثل : التخطيط، والتنظيم، ومتابعة الأطفال واحترامهم واستخدام أسلوب الثبات في التعامل معهم. وقد أكدت دراسة الجزار وعبد الله (1998) دراسة نصار (1999) دراسة المقدم وآخرون (2002) ان التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الطالبة المعلمة سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، وتزويدها بسلاح هام يمكنها من استيعاب معطيات العصر القادم، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه الطالبة المعلمة كيف تتعلم ما تريد أن تتعلمه. وهذا ما أكدت دراسة بيل وزانج وتاكياما (٢٠٠٨، Bail, Zhang & Tachiyama). ويمكن الاستنتاج من خلال تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي ان الطالبات المعلمات تمكن من معرفة إمكاناتها ووعيها بذاتها عندما تعلمن بأسلوب مختلف كالتعلم الذاتي مما مكنهن من امتلاك بعض الاتجاهات والقيم كحب الاستطلاع والانفتاح العقلي والتفكير الناقد وفهم المعرفة. كما اتضح ان الطالبة المعلمة تشعر بالاستمتاع والاعتماد على النفس أثناء عملية التعلم الذاتي ومرورها بمواقف عملية لممارسة الإدارة الصفية تمكنت من اختيار أفضل الحلول للوصول إلى الهدف التعليمي المنشود، بالإضافة إلى إثارة الدوافع التعليمية للأطفال وتفاعلها مع الموقف التعليمي بجدارة وتنمية شخصيتها وتفكيرها الإبداعي واتضح من خلال التفاعل مع الأطفال وهذا ما يتفق مع دراسة القرالة 2003 و دراسة لو وبورو ستورف 2006 Borstorff & Lowe

• تفسير الفرض الثاني :

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (01.0) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية يتضح أن الطالبة المعلمة التي اعتمدت على الأسلوب التقليدي لم تتمكن من تلبية الحاجات التعليمية الحقيقية لكل طفل، ولم تزود بمهارات تشخيصية للمواقف التعليمية، ولم تتمكن من قضاء وقت أطول مع الأطفال الأكثر حاجة إليها وليست لديها المقدرة على إيجاد منهج عمليا محببا إلى الأطفال، ولم تتوفر لديها درجة أعلى من الرضا المهني ولم تتمكن من أن تكون موجه ومرشده للأطفال ولم توفر الحوافز المرضية والتغذية الراجعة. بينما الطالبة المعلمة

التي تحاول تنويع وسائلهم التعليمية والتدريسية عن طريق التعلم الذاتي فلهم أدوار ووظائف مختلفة وأهمها تزويد الأطفال بالعديد من الخيارات في البيئة التعليمية من الموضوعات حتى يستطيع الأطفال أن يختاروا على أساس من القناعة الكلية بنوع الخبرة المرغوبة، وهي بهذا تقوم بدور المرشد والموجه الذي يستطيع أن يدل الأطفال على فهم أنفسهم وكيفية اختيار ما يناسبهم ونلاحظ من خلال متابعة المجموعة التجريبية أن الطالبات المعلمات أصبح لهن دور المبتكر في ممارسة المهارات الصفية سواء التعامل مع الأطفال أو الموقف التعليمي أو البيئة التعليمية في كثير من المواقف. هذا بالإضافة إلى العديد من الأدوار التي تدخل في صلب عملها كالتحليل والمناقشة والملاحظة والتقويم والمشاركة والاتصال بالأباء وإشراكهم في العديد من الخطط التعليمية كذلك إيجاد حوافز مناسبة لتعزيزها لما يقوم به الأطفال وتوفير تغذية راجعة تصل بين ما يعملها الطفل وما يتوقع من نتائج، وبالتالي فقدت الطالبات المعلمات التي اعتمدت على الأسلوب التقليدي جميع هذه الأدوار والوظائف أو أغلبها. ، وهذا ما أكدته دراسة دلال الهدهود. وفرماوي. ودراسة ويفر ٢٠٠٠، Weaver, E. 2001، دراسة الخالص، بعاد محمد بعاد. ٢٠٠٤ دراسة لو وبور Borstorff & Lowe 2006 ستورف

• تفسير الفرض الثالث :

يتضح من جدول رقم (6) أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (01.0) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد التطبيق تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارة الإدارة الصفية لصالح التطبيق البعدي . وهذا ما يؤكد أن التعلم الذاتي يؤدي إلى ارتفاع نسب التحصيل العلمي لدى الطالبات كما أشارت دراسة الجزار وعبد الله (1998) ذلك دراسة القرائة 2003_كما يتضح من دراسة لو وبور 2006 Borstorff & Tachiyam فاعلية أسلوب التعلم الذاتي وقدرته على إكساب الطلاب الاستقلالية والثقة والاعتماد على النفس. ارتفاع تحصيل الطلاب الدراسي لدى المجموعات التجريبية التي تعلمت بطريقة ذاتية وقدرتهم على تقييم أنفسهم ذاتيا.

• التوصيات :

- « تضمين برامج إعداد المعلمات في رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده في هذه البرامج
- « إعادة النظر في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال وتحسينها حيث أثبتت الدراسة الحالية أنها غير كافية لتأهيل معلمة متمكنة ومبتكرة لاستراتيجيات حديثة وأساليب تعامل تربوية.
- « ضرورة تكثيف عملية الإشراف على معلمات رياض الأطفال وتزويدهن بكل جديد في مجال التخصص

• البحوث والدراسات المقترحة :

- « إجراء دراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في الإدارة الصفية.

« إجراء دراسات حول فاعلية التعلم الذاتي في تنمية المهارات المختلفة لدى
المعلمات في رياض الأطفال

• المراجع :

• أولا : المراجع العربية :

- أحمد الخطيب، و رداح الخطيب، ٢٠٠٢ "الحقائب التدريبية"، حماده للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- إمام مختار حميده، ، أحمد النجدي. ، صلاح الدين عرفه. ، علي محيى الدين راشد. حسن حسن القرش، ٢٠٠٠. مهارات التدريس. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق
- باسل القرالة، (2003) تقديرات طلبة التربية العملية الميدانية (2) في جامعة مؤتة لمدى امتلاكهم لمهارات التفاعل الصفّي وتطبيقهم لها .رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة.
- بعاد محمد الخالص، ٢٠٠٤ أثر تأهيل معلمات رياض الأطفال على إدارة الصف وتنظيمه رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، فلسطين،
- بوز، كيلا. ٢٠٠٣ الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. دمشق: جامعة دمشق.
- حسن حسين زيتون ، ٢٠٠١، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع
- حسن شرف ، ٢٠٠٣؛ معلم المستقبل نحو أداء أفضل، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي
- خالد عبد اللطيف وحسين طه ، ٢٠٠٩ ، أساليب التعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني رؤى تربوية معاصرة ، الدار العلمية للنشر والتوزيع .
- دلال الهدهود. وفرماوي. ٢٠٠٠. واقع إدارة الطالبة المعلمة بكلية التربية الأساسية للمواقف التعليمية المتنوعة في رياض الأطفال. بحث منشور، جامعة الكويت، الكويت،
- رمزي فتحي هارون، ٢٠٠٣. الإدارة الصفية. دار وائل للطباعة والنشر، عمان
- طارق عبد الحميد البديري، ٢٠٠١. الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر، الطبعة الأولى
- عاطف عدلي فهمي، ٢٠٠٤. معلمة الروضة. الأردن: دار المسيرة، الطبعة الأولى .
- عبد الله الحميدان ابراهيم: ٢٠٠٥ التدريس والتفكير ، الطبعة الأولى ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة
- عبد الحميد نشواتي، ١٩٩٦. علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان، الطبعة الأولى،
- عطا الله، عبد الحميد زهري، ٢٠٠٤ "فاعلية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٩٥ع.

- عطوي جودت عزت ، ٢٠٠٤ . الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،
 - عمر محمود غباين ٢٠٠١ "التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية"، دار المسيرة، عمان،
 - كمال زيتون، ١٩٩٨. التدريس نماذجه ومهاراته. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى
 - كمال عبدالمجيد زيتون، ٢٠٠٥ ، "التدريس نماذجه ومهاراته"، عالم الكتب، القاهرة.
 - محمد المقدم، ؛ و ناجح محمد، ؛ و العيد جمال، (٢٠٠٣). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
 - محمد سلامة المحاسنة ، ٢٠٠٠. الدافعية وأثرها في التعلم. رسالة المعلم. بديل العديدين الأول والثاني، المجلد الأربعون
 - محمد صالح المنيف ٢٠٠٢، ،. المهارات الأساسية لمدير الإدارة المدرسية. الرياض: الطبعة الأولى
 - محمد محمود الحيلة ، ٢٠٠٣ "طرائق التدريس واستراتيجياته"، دار الكتاب الجامعي، العين،.
 - محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٤ "حقيبة في الحقائب التعليمية"، دار المسيرة، عمان، .
 - محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢، "مهارات التدريس الصفي"، دار المسيرة، عمان، .
 - مصطفى الششتاوي، (١٩٩٦). التعلم الذاتي بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بسلطنة عمان: دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد السابع، العدد (٢٥).
 - منى الحسيني، ٢٠٠٣ فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض،
 - موسى رشاد علي سعد ٢٠٠٠ .. إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقا للجنس والتخصص الأكاديمي. التعاون . الرياض: السنة الحادية عشرة، العدد الثالث والثلاثون، العددان الثاني والثالث،
 - نادر فهمي وآخرون، ١٩٩٩. التعلم والتعليم الصفي ، ط٤ ، عمان ، دار الفكر العربي والنشر والتوزيع
 - وليد أحمد جابر، ٢٠٠٣ ، "طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية" دار الفكر، عمان،.
 - يوسف قطامي،. نايفة قطامي، ٢٠٠٥. إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية دار الفكر عمان
 - يوسف قطامي،. و خالد الشيخ، ١٩٩٢. إدارة الصف والتعلم. رسالة المعلم. الأردن المجلد الرابع والأربعون،
- ثانيا المراجع الأجنبية :

- Harry, G. (2006): Supplementing classroom instruction with web-based Technologies A3usa Pacific University Conference Feb 21
- Frank M, Reich, N & Humpherys, K (2003) Respecting the needs of student in the. development of e-learning, Computers Education, Vol,90,n1
- Hill, Janette. (2000). about Distance Education at a Distance Learning: modern
- Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning, 39 (1), 54-73 .
- BrookField, Stephen D. 1986 "Understanding and Facilitating Adult Learning", Jossey Bass, Sanfrancisco,.
- Candy, Philp C. Self Dirrection For Lifelong Learning, ", Jossey Bass, Sanfrancisco, 2004
- Chen, S. (1998). Integrating internet resources into the learning of English as a foreign language in a Taiwanese high school: A Case Study. Dissertation Abstracts International, 59A, 3719.
- Fager, J^{١٩٩٩}. Characteristics of expertise in teaching differences in levels of expert teachers in solving classroom management problems. Doctoral dissertation, the university Nebraska -
- Fuchs, B. (1997). The impact of the internet on education at North Rockland high school. Dissertation Abstracts International, 58A, 1668
- Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008 Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction .Journal of Educational Computing Research, 38 (2)
- Khmer and others. 2000 Preservice teachers knowledge of effective classroom management strategies: defiant behavior. (Doctoral dissertation). Dissertation abstract international. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association,

- Klassen R.; Krawchuk, L.; & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, 33 (4), 915-931.
- Knowles, Malcolm, 1984 "Andragogy in Action", Jossey Bass, Sanfrancisco, Lincoln. Dissertation abstract international. 53(11)-3879 A ،
- Oroszko, Linda. Cesary, ٢٠٠٦ an analysis of classroom management practice employed by experienced preschool teachers, skills, context, and thought .Abell & Howell company, 300 north zeeb road, P.O. Box 1346. Ann arbor, Michigan 48106 – 1346, 1-800521-0600, 73-761-4700 ،
- Perrent, J.C, Bouhuijs, P.A. J. & Smits, J.G. M.M., "The suitability of problem Based Learning for education: They and Practice", Teaching in Higher Education, 5-July, 2000.
- Russett, J. (1994). Telecommunication and preservice teacher: The effects of using electronic mail and directed exploration of internet on attitudes. Dissertation Abstracts International, 55A, 2354.
- Sperry, Shannon Kelly. 1999 The effects of three professional development methods on preschool teachers use of class room management skills and the social behavior of at-risk preschool children.(doctoral dissertation, university of Oregon .(Dissertation abstract international, 60(10), 3634a, .
- Stewart-wells, ann Gillian. 2000 An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role class room management plays or should play in preservice education.(doctoral dissertation, university of the Claremont graduate). Dissertation abstract international, (2)61, a574
- Weaver, E. 2001. The impact of formal classroom management training on beginning early childhood teachers (doctoral dissertation, the university of Georgia).

البحث السابع :

**” خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى دراسة استطلاعية لآراء
الطالبات ”**

المصادر :

أ / منال بنت حسين بن حسن الحميدي .

قسم الإدارة التربوية والتخطيط

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

” خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى دراسة استطلاعية لأراء الطالبات ”

أ / منال بنت حسين بن حسن الحميدي

• ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى، واكتشاف توفر الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى، والتعرف على استفادة الطالبات من خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى ومستوى رضاهن عن هذه الخدمات، كذلك التعرف على مقترحات الطالبات حول تطوير خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى، والتعرف على الفروق بين وجهة نظر الطالبات حول مدى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تبعاً لاختلاف سنوات الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لذلك شملت جميع طالبات جامعة أم القرى، وقد تم أخذ عينة عرضية بحجم ٥٠ طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى تمثلت في: خدمات الإرشاد والتوجيه الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي. وأن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,٢١٢٩٦). وأن خدمات التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,١٦١). وأن خدمات التوجيه والإرشاد الاجتماعي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,١٩٤). وأن درجة استفادة الطالبات من خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي بالجامعة ضعيفة وبمتوسط (١,٢٣٧)، (١,٠٨١٥)، (١,١٩٨) على التوالي. وأن درجة مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي بالجامعة ضعيفة وبمتوسط (١,٧٠٦٦)، (١,٤٣٣٨)، (١,٠٥٧) على التوالي. وتمثلت بعض مقترحات الطالبات حول تطوير خدمات التوجيه والإرشاد في: تعريف الطالبات بخدمات التوجيه والإرشاد والإعلان عنها بمختلف الوسائل الممكنة، وأن تساهم خدمات التوجيه والإرشاد في مساعدة الطالبات على تنمية تفكيرهن، وفي ترسيخ المبادئ الإسلامية في نفوسهن، وأن تساعد الطالبات على التكيف مع بيئة الجامعة. وظهر من اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة أم القرى حول مستوى رضاهن حول الإرشاد والتوجيه يرجع لمتغير سنوات الدراسة.

• المقدمة :

تعتبر الجامعة مؤسسه اجتماعية من صنع المجتمع ، وهي تمثل قمة الهرم التعليمي ليس لكونها آخر مراحل النظام التعليمي وحسب، بل لأنها تتحمل مسؤولية كبيرة في صياغة وتكوين الشباب الجامعي علمياً ، وثقافياً ، وفكرياً ، ووجدانياً أنها أداة المجتمع في صنع قياداته في مختلف الميادين الفنية والمهنية ، والاقتصادية ، والسياسية ، والإدارية ، والثقافية ، والفكرية والتي من خلالها أما أن يتابع المجتمع مسيرة تنميته بخطى حثيثة وباندفاع وحيوية ، وإما أن يراوح مكانه مع التقدم بخطى بطيئة .

فرسالة الجامعة تنطلق من أن دورها التربوي الذي يتعلق بصقل شخصية الطالب وإكسابه المهارات والقدرات التي تمكنه من خوض غمار الحياة ، يتطلب إلى جانب الوظيفية التعليمية والبحثية الاهتمام بتنمية الطالب تنمية متكاملة متوازنة ، وهو الأمر الذي يتطلب ضرورة أن تحرص الجامعة على تهيئة المناخ المناسب لتحقيق ذلك الهدف ، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الخدمات لطلابها ، تعينهم على التحصيل الدراسي ، وتساعدهم على مواجهة ظروفهم

الأسرية والاجتماعية الخاصة، بما يمكنهم من أن يحيا حياة ممتعة يسودها الهدوء والاستقرار النفسي.

وتحتل خدمة التوجيه والإرشاد الجامعي بمكوناته المختلفة (الأكاديمية، النفسية والاجتماعية) حجر الزاوية في البناء الاجتماعي لشخصية الطالب في البيئة الجامعية، لكونها إحدى الخدمات الضرورية التي تساعد الطالب الجامعي على التكيف في الحياة الجامعية، وعلى نمو شخصيته بصورة صحية وسليمة.

إذ أن الحياة في الجامعة تمثل حياة جديدة تختلف في كثير من جوانبها عن حياة العلم والتعلم في المرحلة الثانوية، فالمواد الدراسية لدى الطالب حديثة ومتغيرة، والأساتذة مختلفون، والطالب الجامعي نفسه يختلف عن طالب المرحلة الثانوية في حاجته إلى مهارات متعددة قد لا تتوافر للطلبة الجدد مثل القراءة السريعة، وكتابة التقارير والأبحاث، ومهارات التفكير الناقد.

كما يؤكد ذلك الزيات حيث يرى: أن انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى مرحلة التعليم الجامعي يمثل انتقال إلى حياة جديدة تزخر بالتنوع والتباين الجوهري عما تلقوه خلال دراستهم خلال المرحلة الثانوية، وتشكل هذه الاختلافات نوعاً من الصعوبات التي تواجه الطلاب وتأثيرها المتعاضم على مجمل حياة الفرد، ولا بد لهم من تجاوزها من أجل متابعتهم للدراسة بنجاح (٢٠٠٢، ٢٠٠٢).

فالطلاب الجامعيون والجدد منهم على وجه الخصوص يمرون بحكم سنهم بالعديد من المشكلات الناجمة عن اجتيازهم مرحلة المراهقة ودخولهم مرحلة الرشد، والاستقلال النفسي والاجتماعي، فضلاً عن الضغوط التي تضعها الدراسة نفسها على ذهن الطالب، وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه وما ينشأ تبعاً لذلك من صعوبات نفسية ودراسية. بل أن هنالك اعتقاد شائع أن طلاب السنة الأولى في الجامعة يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم من الطلاب وذلك لحدثة عهدهم بالجامعة، وانتقالهم إلى بيئة جديدة وغير مألوفة من حيث نظام التدريس، والتنوع، وزيادة النفقات المالية، وإقامة بعضهم بعيداً عن أهلهم (البكر، ٢٠٠٢م، ٣٥٥).

وقد أكدت ذلك دراسات حديثة أجنبية أبرزت أن هناك مؤشرات تدل على زيادة حجم المشكلات لدى طلبة الجامعات، حيث تشير دراسة شاركين حول عدد المسترشدین من طلبة الجامعات الذين يطلبون المساعدة من مراكز الإرشاد النفسي والعلاجي، تبين أنها تتزايد في الثمانينيات والتسعينيات. ومعظم طلبات المساعدة تنصب على الجوانب النفسية والنمائية من حياة الشباب الجامعي (الطحان، وأبو عطية، ٢٠٠٢م، ١٣١).

ومن هنا تعد الخدمات الإرشادية التي تقدمها الجامعات لطلابها ذات أهمية كبرى، حيث أنها توفر للطلاب المناخ النفسي والاجتماعي والأكاديمي المناسب، الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم. وبالتالي أصبحت خدمة التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعات والكليات في الوقت الراهن من أهم

الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لطلابها. حيث أورد الكاظمي (١٤١٠هـ) : ٤١ بأن هذه الخدمة: "تهدف للعديد من الأغراض من أهمها: توجيه الاهتمام بصورة أساسية نحو تكيف وملائمة الطالب لكل من الحياة الجامعية بصورة عامة، والبيئة الأكاديمية الدراسية بصورة خاصة. ومساعدته على الاستفادة القصوى من كافة المميزات والخدمات المتوفرة بالجامعة".

لذا فإن مراكز التوجيه والإرشاد بالجامعات لها دور ريادي، ومؤمل منها خدمة الطلبة في نواحي عدة، مما يؤكد على أهمية تسليط الضوء على واقع الخدمات التي تقدمها مراكز التوجيه والإرشاد لمعرفة مدى استفادة ورضا الطلبة عن هذه الخدمات ومقترحاتهم لتطويرها، وهذا ما تسعى الدراسة إلى تناوله.

• مشكلة الدراسة :

تقبل الجامعات في المملكة العربية السعودية كل عام آلاف الطلاب ممن أنهوا المرحلة الثانوية، ويزداد الإقبال والطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي عاما بعد عام، مما جعل الدولة تستجيب لهذا الطلب وتولييه جل اهتمامها، فقامت بدعومه والتوسع فيه وأنشأت المزيد من الجامعات الحكومية ورصدت لذلك الميزانيات الضخمة، كما فتحت المجال أمام القطاع الخاص ليساهم في هذا التوسع.

ونتيجة لهذه الجهود فقد بلغ عدد الطلاب والطالبات المقيدين في الجامعات السعودية ومؤسسات التعليم الأخرى بالمملكة ما يقارب من (٦٠٣,٧٦٧) طالبا وطالبة (وزارة التعليم العالي، ١٤٢٧هـ). وهؤلاء الطلاب تختلف خصائصهم ومواهبهم وقدراتهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والنفسية، وبالتالي فإنهم بحاجة إلى كثير من الرعاية والتوجيه والمتابعة كي يستطيعوا أن يتكيفوا مع الحياة الجامعية، ويتغلبوا على ما قد يعترضهم من معوقات تربوية أو أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية.

ومن هنا أصبحت خدمات التوجيه والإرشاد من ضمن الخدمات الأساسية والرسمية في مؤسسات التعليم العالي، نظرا للحاجة المتزايدة لها من قبل الطلاب والطالبات سواء فيما يتعلق بشؤونهم الشخصية أو الأكاديمية أو التربوية أو الاجتماعية أو الحياتية، هذا فضلا عن حاجتهم للتوجيه والإرشاد للتغلب على المشكلات والعقبات التي تواجههم في دراستهم الأكاديمية.

حيث أكدت ذلك دراسة صوانة حول مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية، التي أظهرت أن هناك مشكلات نفسية وتربوية ومهنية واجتماعية وصحية تواجه طلبة الجامعة، والتي تبرز مدى حاجتهم إلى خدمات التوجيه والإرشاد (الطحان، وأبو عطية، ٢٠٠٢م؛ ١٣١). كما أشارت دراسة أخرى إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة في جامعة الكويت هي مشكلات تربوية، وتكيفيه واجتماعية ونفسية ومهنية (نجاتي، ١٩٧٤م؛ ٢٠٣ - ٢٢٩). في حين أظهرت دراسة أجريت على الطالبات المستجدات بجامعة الملك سعود حول الصعوبات التي تواجههن في الجامعة أن من ضمن تلك الصعوبات عدم توافر إرشاد أكاديمي (البكر، ٢٠٠٢م؛ ٣٥٣).

كما أبرزت دراسة ميدانية على طالبات جامعة الملك عبد العزيز عن عدم رضي الطالبات عن الإرشاد بوضعه الحالي في الجامعة (فتحى، وآخرون، ١٩٨٦م، ٣٦). كذلك بينت دراسة أجريت على طلاب بعض الجامعات في المملكة عن عدم رضي الطلاب عن الأنشطة والخدمات ومن ضمنها خدمة التوجيه والإرشاد التي تقدمها لهم عمادات شئون الطلاب (العمرى، ٢٠٠٨م، ٣). كما أظهرت دراسة أخرى انخفاض رضا الطلاب بجامعة اليرموك عن مستوى خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي (البشير، ٢٠٠١م، ١). هذا فضلا عن جهل بعض الطلاب الجامعيين بطبيعة الخدمات التي يقدمها مركز الإرشاد والتوجيه، حيث أظهرت دراسة كارني carney وزملاؤه عن تقييم مركز خدمات الإرشاد بجامعة (أوهايو) أن [٢٨.٦٪] من الطلبة لم تكن لديهم أية معرفة بوجود الخدمات الإرشادية (صبري، ١٤٠٦هـ، ٤٩).

ومن منطلق أهمية دور التوجيه والإرشاد الطلابي في الجامعة، في مساعدة الطلبة على التغلب على مشكلاتهم والتكيف مع البيئة الجامعية، مما يضمن لهم السير في دراستهم الأكاديمية بنجاح، لذا فإنه ينبغي الوقوف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد التي تقدمها الجامعات للطلبة، لمعرفة مدى توافرها وقياس كفاءتها ومدى الرضا عنها، وكيفية النهوض بمستوى هذه الخدمات لترقي إلى المستوى المطلوب.

وبناء على ذلك، فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على الخدمات التي تقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى، ومدى توفرها من وجهة نظر الطالبات ومدى استفادتهن ورضاءهن عنها، وما مقترحاتهن لتطوير هذه الخدمات.

• أسئلة الدراسة :

- السؤال الرئيس: ما الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى ؟
- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية:
- « هل تتوفر خدمات التوجيه والإرشاد (الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي) للطالبات بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن؟
 - « هل تستفيد الطالبات من الخدمات التي يقدمها لهن مركز التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى، وما مستوى رضاهن عن هذه الخدمات من وجهة نظرهن؟
 - « ما مقترحات الطالبات لتطوير خدمات التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن؟
 - « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تعزى لاختلاف متغير سنوات الدراسة من وجهة نظرهن ؟

وللإجابة على السؤال الرابع، تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تعزى لاختلاف متغير سنوات الدراسة من وجهة نظرهن.

• أهداف الدراسة :

- « التعرف على الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى.
- « اكتشاف توفر الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى.
- « التعرف على استفادة الطالبات من خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى ومستوى رضاهن عن هذه الخدمات.
- « التعرف على مقترحات الطالبات حول تطوير خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى.
- « التعرف على الفروق بين وجهة نظر الطالبات حول مدى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تبعا لاختلاف سنوات الدراسة.

• أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع يعتبر ذا أهمية بالنسبة للطالب الجامعي بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، وخاصة وأن الطالب ينتقل من بيئة المدرسة إلى بيئة الجامعة التي تضم أفرادا من مختلف المستويات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يظهر ضرورة تكيف الطالب مع البيئة الجديدة التي يعيشها والتي تختلف عن بيئة المدرسة. ومن هنا عدت خدمات التوجيه والإرشاد من أهم الخدمات التي يحتاجها الطالب للتغلب على العقبات والصعوبات التي تعترضه من أجل ضمان نجاحه في دراسته الأكاديمية وتحقيق تكيفه مع البيئة الجامعية.

ومما سبق تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

- « الكشف عن واقع خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطالبات حاليا.
- « الإسهام في تحسين خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى.
- « تعتبر عوناً للقائمات على مركز الإرشاد والتوجيه بجامعة أم القرى في سعيهن الدؤوب للارتقاء بمستوى خدماتهن.
- « يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل الباحثين في المستقبل لإجراء دراسات بحثية في جامعات أخرى بالمملكة.
- « تعتبر هذه الدراسة بمثابة استكمال للبحوث العلمية وبعض الدراسات النظرية التي أجريت في المملكة العربية السعودية في مجال التوجيه والإرشاد الجامعي.

• حدود الدراسة :

- « الحد الموضوعي : ينحصر موضوع الدراسة في دراسة واقع خدمات التوجيه والإرشاد التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد، واستفادة الطالبات من هذه الخدمات، ومستوى رضاهن عنها، ومقترحاتهن لتطويرها.
- « الحد المكاني : اقتصرته هذه الدراسة على طالبات جامعة أم القرى.
- « الحد الزمني : تم تطبيق الأداة وجمع المعلومات من عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ.

• التعريف الإجرائي لمصطلح البحث :

عرفت الدراسة الحالية خدمة التوجيه والإرشاد بأنها: عملية المساعدة التي تقدم للطالب من خلال الإجراءات الفنية المنظمة، التي تساعد على فهم ذاته

وبيئته، وفهم خصائصه وإمكانياته المختلفة، كما تساعد على نمو الكيان الشخصي بحيث يصبح الفرد قادراً على استثمار طاقاته وإمكانياته على أفضل نحو ممكن، محققاً التوافق والنضج، وقادراً على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات .

• الإطار النظري :

• مفهوم التوجيه والإرشاد :

• من الناحية اللغوية :

ورد التوجيه بأنه وجه كل شيء مستقبلياً، وقولك قعدت تجاهك أي تلقاءك، ويقال قاد فلان فلانا فوجه أي انقاد واتبع، والتوجيه من وجهة الشيء وجهة معينة (ابن منظور، بدون: ٥٥٥ - ٥٦٠). أما الإرشاد لغة فهو من رشد كنصر وفرح رشداً ورشاداً، والرشد الاستقامة على طريق الحق (أبادي، بدون: ٣٠٥).

• من الناحية العلمية :

لقد كثر الحديث حول مفهومي التوجيه والإرشاد، وهل هما بمعنى واحد أم بينهما اختلاف، فالبعض يرى أن هناك فرقاً بين التوجيه والإرشاد، والبعض الآخر يعتبرهما بمعنى واحد، وبهذا التباين كثرت التعاريف لهذين المصطلحين، ويقول زهران (١٩٨٢م)؛ ٩٠ أن " هناك تعريفات كثيرة للتوجيه والإرشاد، كل من وجهة نظر معينة، وكل يركز على وجهة النظر التي يركز عليها، ولكن جميعاً تهدف إل نفس الشيء، وتؤكد نفس المعنى وهذه التعريفات تحدد وتصنف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه والإرشاد النفسي".

وفيما يلي نورد بعض التعريفات للتوجيه والإرشاد: يعرف محمد وقنديل (١٤١٠هـ)؛ ١٥٧ التوجيه والإرشاد بأنهما: عمليتان تكمل إحداها الأخرى وتتلازمان وتتوحدان إجرائياً لدفع نمو الطالب في شتى نواحي نموه بما يتناسب مع إمكانياته الذاتية، وما يوفي بحاجة مجتمعه المعاش.

ويعرف التوجيه بأنه : عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم سلوكهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والاستفادة من قدراتهم وإمكانياتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بالشكل الذي يحقق لهم التوافق مع البيئة التي يعيشون فيها، لكي يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم (مرسى، ١٣٩٥هـ؛ ٤٤).

كما يعرف التوجيه كذلك بأنه: مجموعة الخدمات النفسية وأولها في الحياة العملية الناجحة، أنه يقتضي أن تساعد الفرد على أن يكون في مكانه المناسب في هيكل البناء الأسري والاجتماعي، وأن هناك أنواع من التوجيه منها التوجيه المهني، والتوجيه التربوي، والتوجيه في الصحة النفسية (الهاشمي، ١٤١٤هـ؛ ١٥).

ويعرف كود الإرشاد بأنه علاقة يرغب فيها شخص أو عدة أشخاص لهم مشكلة لمناقشتها من أجل إيجاد حل لها مع شخص آخر أو عدة أشخاص لمساعدتهم في ذلك (مكتب التربية العربي، ١٤١١هـ؛ ٢٧).

كما عرف الإرشاد بأنه: عملية يتركز من خلالها انتباه الطالب والمرشد حول مشكلات الطالب وحاجاته وقيمه واتجاهاته، فهي علاقة شخصية إنسانية بين شخصين أحدهما يعاني ولا يستطيع بمفرده مواجهة ما يعاني منه، والآخر مهني متخصص مدرب على مساعدة الآخرين بفضل ما لديه من خبرات وخلفيات علمية على مساعدة الآخرين (الأسمرى، ١٤١٠هـ: ٩).

• الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في التعليم الجامعي :

إن الله سبحانه وتعالى حينما خلق الإنسان كرمه وشرفه على سائر الكائنات وجعله اجتماعيا بطبعه فلا يستطيع العيش بمفرده دون مشاركة بني جنسه من البشر والاستعانة بهم في تلبية رغباته وسد احتياجاته، فقد أشار طاهر، وآخرون (١٤١٤هـ) إلى أن خبرات الآخرين التي يقدمونها في صورة نصائح تعتبر من المصادر ذات القيمة في مساعدة الناس وتوجيههم وإرشادهم، وقد كان لها الأثر الواضح في حياة البشرية جمعاء، لأن تفوق الإنسان على غيره من المخلوقات يرجع إلى قدرته على الاستفادة من خبراته وخبرات الآخرين وبدون هذه القدرة لم يتحقق إلا التقدم ضئيل في حياة البشر: ٢.

فلقد أودع الله سبحانه وتعالى في نفس الإنسان حب مشاركة الآخرين في أفراحهم وأتراحهم كما أن الناس جبلوا بصفة عامة على استشارة بعضهم البعض فيما يقابلهم من مشكلات اجتماعية، واقتصادية، ونفسية حيث تؤدي هذه الاستشارة إلى تخفيف ما يحس به الفرد من آلام ومنغصات (الصائغ، ١٤١٣هـ: ١٤).

فالتوجيه والإرشاد قديم قدم العلاقات الإنسانية، وطبيعة الحياة البشرية تقتضى التعاون بين الناس فيما يعرض لهم من مشكلات وعقبات، لذا نجد أن التوجيه يمارس من العصور القديمة، ولكن بصورة مختلفة وبطرق عشوائية فتارة عن طريق النصيحة، وأخرى بواسطة التجارب الذاتية للآخرين ولم يكن قاصرا على فئة معينة، بل الجميع يمارس التوجيه والإرشاد بالأسلوب الذي يرتضيه ووفق فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه، وفي حدود الضوابط والمعايير الأخلاقية والاجتماعية التي تحددها الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها الأفراد.

ونحن اليوم نحتاج إلى المزيد من الاهتمام بالتوجيه والإرشاد سواء على مستوى الأفراد، أو الجماعات، أو المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية. فدور الإرشاد ووظيفته في المجتمع الجامعي تتبع أهميته ضمن هذا النطاق في كونه حقاً لكل طالب في المؤسسات التعليمية، بل هو ضرورة إذا ما اعتبرنا أن الطالب في المرحلة الجامعية هو في أوج نموه الفكري والشخصي والذي يصاحبه أحياناً مطبات قد تشجع أو تعرقل عملية هذا النمو اعتماداً على آلية معالجتها، ومتابعتها من قبل ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد والتوجيه.

ومما لا شك فيه أن التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية هو حجر الزاوية، حيث أنه يحدد مستقبل الطالب الدراسي ثم المهني في حياته المستقبلية، ويرى عيبان، وآخرون (١٤٢٦هـ): ٣٥: أن التوجيه والإرشاد في هذه المرحلة العمرية حاجة

نفسية أساسية لدى الأفراد، حيث يحتاجون إلى المساعدة للتغلب على مشكلاتهم وتحديد مستقبلهم الأكاديمي والمهني، ويبحثون عن من يساعدهم على فهم أنفسهم ويحثهم على مواجهة مشكلاتهم بأساليب إيجابية بناءة، وهذه المرحلة العمرية تعتبر نقطة تحول في حياة الشباب من حيث الاعتمادية على الذات، وتحديد الهوية المهنية في ظل الإمكانيات والفرص المتاحة، والطالب في هذه المرحلة يعتبر في مفترق طرق يحتاج إلى التوجيه والإرشاد خصوصاً ما يتعلق بإدارة الذات والتعامل مع المستجدات والمشكلات.

من هذا المنطلق فإن يتضح أهمية الإرشاد والتوجيه للطالب الجامعي خاصة في ظل وجود صعوبات ، ومشكلات تواجه الطلبة والتي تعيق جهودهم وتعزل تقدمهم مما يتسبب في تعثرهم في مسارهم الدراسي، ومن هنا اعتبرت خدمة التوجيه والإرشاد من أهم الخدمات التي تقدمها الجامعة لطلابها لكي يجتازوا دراساتهم الجامعية بنجاح.

• مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد في التعليم الجامعي:

• أ- المبادئ والأسس العامة:

« الثبات النسبي لسلوك الإنسان: يعد سلوك الإنسان سلوكاً ثابتاً نسبياً. إن هذا السلوك هو بمثابة استجابة الفرد للمثيرات التي يتعرض لها، في أثناء تفاعله مع البيئة الذاتية والبيئة الخارجية، سواء كانت هذه الاستجابة متمثلة في السلوك اللفظي أو العقلي أو الجسمي (الحركي) أو الانفعالي أو الاجتماعي. ويهتم التوجيه والإرشاد بالتعامل مع السلوك الإرادي للطالب بطبيعة الحال، لأنه هو يخضع لعملية التغيير. وإن المقصود بصفة الثبات النسبي أن سلوك الطالب أو الطلاب يكون ثابتاً ومتشابه إلى حد كبير إذا ما تكررت المثيرات نفسها التي نتج عنها هذا النوع من السلوك أو غيره.

« إمكانية التنبؤ بسلوك الإنسان: بما أن سلوك الإنسان ثابت نسبياً كما سبق ذكره، فإن بالإمكان أن نتنبأ بهذا السلوك، خاصة إذا تمكنا من معرفة المثيرات التي تؤدي إلى نوع السلوك، لاسيما إذا تكررت الظروف نفسها وتشابهت العوامل المصاحبة لحدوث المثيرات، وكان الشخص عادياً.

« مرونة السلوك الإنساني: يتصف السلوك الإنساني بصفة المرونة، وأنه قابل للتعديل والتغيير، فلو اكتفينا بالقول أن سلوك الإنسان ثابت لأدّى هذا إلى قبول سلوك الشخص الناتج عن المثيرات التي يتعرض لها، سواء كان هذا السلوك سلوكاً عادياً أو منحرفاً، بمعنى أنه يكون سلوكاً جامداً لا يخضع للتعديل، وبالتالي لا يكون هناك إمكانية لتقويم السلوك المنحرف، ووصف هذا السلوك بالمرونة، جعل القائمين على العمل الإرشادي والتربوي والإداري وغيرهم متفائلين بإمكان تغيير سلوك الفرد وتعديله عن طريق العوامل المؤثرة في هذا السلوك سواء بتغييرها أو تعديلها أو تنميتها أو تعزيزها. فهذا المبدأ يجعل القائمين على العمل الإرشادي يشعرون بالتفاؤل، والاطمئنان، والأمل في إمكان المساعدة في تغيير الأشكال المنحرفة والمضطربة من السلوك الإنساني.

« دلالة السلوك الظاهري للإنسان على ما بداخله: يشير السلوك الظاهري للإنسان غالباً إلى ما لديه من مشاعر وانفعالات وآلام ومعاناة وأفكار واتجاهات نتيجة لأي سبب من الأسباب.

« فأنماط السلوك الظاهري الذي يبدو على الطلاب ما هو إلا أعراض لأسباب داخلية مطلوب اكتشافها من قبل المرشد والمعالج النفسي والمساعدة في علاجها.

« فردية الإنسان وتميزه: بالرغم من مشاركة الطالب للآخرين من الطلاب وتشابه معهم في المقومات الإنسانية من دوافع وانفعالات واتجاهات ومدرجات عامة وأفكار ومعتقدات وأنماط من السلوك المتعدد وغير ذلك، فإن كل طالب يعتبر شخصا مميزا في كثير من نوعية تلك المقومات ودرجاتها.

« السلوك الإنساني سلوك اجتماعي: يتأثر الفرد منذ ولادته بالحياة والمناخ الاجتماعي المحيط به وما فيه من أنماط سلوكية اجتماعية، ويزداد تأثر الفرد بهذا المناخ بازدياد نموه وتتابعه، بحيث يكتسب الأدوار المنوطة به وأنواع السلوك لكل دور من هذه الأدوار، فضلا عن اكتسابه مجموعة من المعايير والعادات والتقاليد والدين المتبع، وغير ذلك مما هو ذو طابع اجتماعي بحيث يعد ابتعاده وانحرافه عما اكتسبه خروجاً عن السلوك المألوف، ويجعله ذلك في داخل دائرة الانحراف النفسي، لذا يجب على المرشد النفسي أن يأخذ في الاعتبار كلا من تميز الطالب واجتماعيته المرتبطة بشتى أنواع السلوك الاجتماعي التي تهيمن على المحيط الذي يعيش فيه.

« استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد: لدى الطالب الاستعداد والدافعية لمعرفة نفسه والاستبصار فيها وحل المشكلات التي تواجهه، فوجود هذا الاستعداد المسبق وهذه الدافعية تجعل الفرد جادا في السعي لحل مشكلاته، وإشباع حاجاته وإزالة العقبات التي تقف أمامه، الأمر الذي يجعل من العمل الإرشادي مع الفرد ناجحا ومثمرا ولاسيما إذا كان محتاجا إليه وراعبا في الاستفادة منه.

« حق الفرد في الاستفادة من التوجيه والإرشاد: بما أن الفرد عضو في جماعة وهذه الجماعة تفرض عليه حقوقا متعددة وأنماطا من السلوك التي يجب عليه الالتزام بها، وبما أن الفرد يحتاج إلى العمل الإرشادي في أي وقت من الأوقات وفي أي أمر من أمور حياته، فإنه من الواجب على المجتمع أن يوفر له كافة السبل للحصول على الخدمات الإرشادية اللازمة والاستفادة منها سواء كان ذلك في المجال التعليمي أو الوظيفي أو المهني أو غير ذلك.

« استمرار العملية الإرشادية: إن الإنسان في حاجة إلى عملية التوجيه والإرشاد في جميع مراحل العمر، فالطفل والطالب والعامل والموظف يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد، فعملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة مادام الشخص على قيد الحياة، ويواجه بعض المشكلات والمعوقات المختلفة، وهذا يتطلب من القائمين على العمل الإرشادي الاستمرار في مساعدة المحتاجين إليهم ومتابعاتهم، ودراسة المشكلات القائمة والمشكلات المحتملة التي يمكن أن تواجههم.

• ب- المبادئ والأسس الفلسفية:

« طبيعة الإنسان: حاولت عدد من النظريات النفسية أن توضح طبيعة الإنسان من أجل فهمه، وإعطاء تصور عن حقيقته وجوهره، فمثلا يرى أنصار بعض النظريات في علم النفس كنظرية التحليل النفسي: إن الإنسان ذا طبيعة

عدوانية، وهو محكوم بالغرائز ويدفع لإشباعها، في حين يرى أصحاب النظرية السلوكية أن الإنسان محايد تؤثر فيه الظروف والعوامل المحيطة به، ولديه القابلية لكي يتعلم من البيئة المحيطة به، سواء تعلم سلوكا مقبولا أو غير مقبول، أما أنصار النظرية الإنسانية فأنهم يرون أن الإنسان خير بطبيعته، لكنه يكون معرضا لبعض الضغوط التي تؤثر في سلوكه وتجعل منه سلوكا منحرفا، فمثلا تلك النظريات تساعد المرشدين على تفسير طبيعة الطلاب وكيفية التعامل معهم.

« حرية الفرد: تعتبر الحرية الفردية مبدأ مهما من مبادئ التوجيه والإرشاد، فالإنسان حر في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، دون أن يتعرض لأي تدخل أو ضغط من المرشد أو فرض أهداف عليه أو تحديد وسائل معينة للوصول إلى أهدافه.

« أن الاستفادة من العملية الإرشادية هو الطالب لذا يجب احترام ذاتيته ومساعدته على فهم نفسه وتحقيق ذاته. ونفس الوقت ينبغي أن لا تتعارض حرية الطالب مع حريات الآخرين أو تخالف التعاليم الدينية والأخلاقية والقوانين المتبعة وأن لا تكون سببا في إلحاق الأذى للآخرين (جمل الليل، ١٤١٩هـ، ٢٨: ٣٥).

• ج - الأسس والمبادئ النفسية والتربوية:

« مراعاة الفروق الفردية: إن الفرد متميز وله سماته الشخصية التي تختلف في وجودها أو نسبة وجودها لديه عن بقية الأشخاص الآخرين. كذلك يختلف الأفراد في مجموعهم عن بعضهم البعض في جميع مظاهر الشخصية، سواء في الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، وهذا ما يسمى بمبدأ الفروق الفردية، لذا لا بد على المرشد أن يدرك لهذه الفروق الموجودة بين الطلاب، وأن يكون متريثا مع الحالات التي يتعامل معها حتى يتعرف على خصائصها، وبالتالي يستطيع تحديد أسباب مشكلاتها والطرق العلاجية المناسبة لها.

« الفروق بين الجنسين: توجد فروق بين الجنسين، كما هو الأمر بالنسبة للفروق بين الأفراد، فهناك مجموعة من الفروق بين الذكور والإناث في النواحي الجسمية والاجتماعية، وفي الأدوار التي يقوم بها كل من الجنسين وهناك فروق في القدرات والاتجاهات وفي بعض المعايير الاجتماعية التي تلتزم بها كل مجموعة، مثل نوعية العمل، ودرجته والملبس والعادات والأعراف الاجتماعية، فحاجات كل فئة تختلف عن الأخرى، وطموحاته تختلف عن طموحات الأخرى، ولهذا لا تكون كل طريقة علاج وكل اختيارات أو حلول للمشكلات مناسبة لأصحاب الفئتين، لذا كان التوجه العام إلى أن من يقوم بممارسة العمل الإرشادي في المؤسسات التعليمية يجب أن يكون من الجنس نفسه الذي تنتمي إليه المجموعة والتي تقدم لها المساعدة الإرشادية إليها نظرا لكونها أكثر فهما لاحتياجات جنسه وظروفه (محمود، ١٤١٨هـ، ٥٤: ٥٥).

« تحقيق مطالب النمو: يتطلب النمو السوي للطالب في مرحلة من مراحل نموه أن يحقق مطالب النمو التي تبين مدى تحقيق الطالب لذاته، وإشباع حاجاته وفقا لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو

ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الطالب، كما أن عدم تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى شقاء الطالب وفشله. وتختلف مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى، فمطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي والمهارات الأساسية وتحقيق الأمن الانفعالي والثقة بالنفس وبالأخرين، أما في المراهقة تختلف مطالب النمو من حيث تميزها بتقبل التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والتوافق معها، وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية للإنسان، واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الاستعداد لذلك ومع معرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم. أما في مرحلة الرشد تتسم مطالب النمو باتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة وتربية الأولاد والتوافق المهني وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية، وفي مرحلة الشيخوخة تتلخص مطالب النمو بالتوافق مع الضعف الجسدي، والتكيف مع التقاعد عن العمل وتنمية العلاقات الاجتماعية القائمة. ولهذا على المرشد أن يدرك جميع التغيرات ومظاهرها التي تحدث في جميع المراحل النمائية بدءاً من الطفولة إلى الشيخوخة، لمعرفة مدى مناسبة سلوك المسترشد ومظاهر شخصيته ومشكلاته مع المرحلة النمائية التي يمر بها في الوقت الحاضر، وبالتالي يتمكن من اكتشاف الحاجات غير المشبعة والتعامل المناسب مع مشكلة الفرد في نهاية الأمر (زهران، ١٩٨٢م: ٦٧- ٧٠).

« اختلاف التوجيه والإرشاد عن التعليم: رغم أن عملية التوجيه والإرشاد وعملية التعلم عمليتان متكاملتان فإن هناك فروق بينهما، فالتعلم يهتم بالمواد الدراسية وطرق تدريسها، في حين أن عملية التوجيه والإرشاد تهتم بمساعدة الأفراد سواء كانوا طلاباً في المدرسة أو الجامعة بتحقيق حاجاتهم وحل مشكلاتهم التي تحدث بسبب التغيرات النمائية والمشكلات والمعوقات التي تصادفهم في دراستهم (جمال الليل، ١٤١٩هـ: ٤٥).

• د- الأسس والمبادئ الاجتماعية:

تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك الطالب إضافة إلى ميوله واتجاهاته، لأن الطالب يتأثر بالجماعة والسلوك الفردي اجتماعي، كما تؤثر ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها الطالب من عادات وتقاليد وأعراف في ذلك الطالب، وبالتالي على المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم المسترشد وفهم دوافع سلوكه (زهران، ١٩٨٢م: ٧١- ٧٢).

• ج- الأسس العصبية والفيولوجية:

على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقته بالسلوك وخاصة الجهاز العصبي المركزي، الذي هو الجهاز الرئيسي الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى، ويتحكم في السلوك الإرادي للإنسان من خلال الرسائل العصبية الخاصة التي تنقل له الإحساسات الداخلية والخارجية ويستجيب بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم. فالجهاز العصبي الذاتي اللاإرادي يعمل بشكل لا شعوري أي لا تتدخل إرادة الإنسان في ذلك وهو مسئول عن السلوك الغير إرادي مثل حركة الأمعاء، وهذا الجهاز يسيطر على جميع أجهزة الجسم التنفسي، والهضمي، والدوري والتناسلي، وجهاز الغدد والجلد، وهو يعمل وقت تعرض الجسم للخطر بما يشبه إعلان حالة الطوارئ.

فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الآخر فالحالة النفسية تؤثر على العمليات الفسيولوجية، فالغضب يؤدي إلى زيادة دقات القلب، والحزن يؤدي إلى انسكاب الدمع، كما أن الأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن وإلى القلق وعند زيادة انفعال الغضب واستمراره يتأثر الجهاز العصبي بشكل لا إرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية (السيكوسوماتية) كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقولون العصبي والصداع النفسي وقرحة المعدة والسكري والربو وغيرها من الأمراض العضوية، فالمرشد الماهر ينتبه دائماً إلى شكوى الطالب ويتعرف على مصادر انفعالاته (جمل الليل، ١٩٩٨م، ٤٩:).

• نظريات التوجيه والإرشاد:

يتفق المشتغلون بالتوجيه والإرشاد على أن المرشد بحاجة كبيرة للتعرف على النظريات التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد، وذلك يعود لأهمية تطبيقاتها أثناء الممارسة المهنية للعمل الإرشادي حيث أن هذه النظريات تمثل خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني والتي وضعت في شكل إطارات عامة تبين الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها المسترشد كما ترصد الطرق المختلفة لتعديل ذلك السلوك وما يجب على المرشد القيام به لتحقيق ذلك الغرض. وهذه النظريات كثيرة مما حدا بأحد علماء النفس بتشبيهها بالغابة الكثيفة الأشجار، لذا تم الاقتصار على أهم هذه النظريات وهي كالتالي:

١. نظرية الذات :

وتعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر وقد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد (العميل)، وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهرة وحيويته، لذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد (العميل) كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله.

٢. نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

صاحب هذه النظرية ألبرت إليس وهو عالم نفسي إكلينيكي أهتم بالتوجيه والإرشاد، والإرشاد الزوجي والأسري، وترى هذه النظرية بأن الناس ينقسمون إلى قسمين، واقعيون، وغير واقعيين، وأن أفكارهم تؤثر على سلوكهم فهم بالتالي عرضة للمشاعر السلبية مثل القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم ألا واقعي وحالتهم الانفعالية والتي يمكن التغلب عليها بتنمية قدرة الفرد العقلية وزيادة درجة إدراكه.

٣. النظرية السلوكية :

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسييران مجموعة

الاستجابات الشرطية ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد . وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فإن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة

٤. نظرية التحليل النفسي :

وقد حظيت هذه النظرية بشهرة واسعة عند ظهورها في الدراسات النفسية وخاصة في مجالات الإرشاد النفسي والصحة النفسية ، وترى هذه النظرية بأن الوعي الإنساني صنف على مستويين هما الشعور واللاشعور، وكما أن تصورهما للشخصية يقوم على ثلاثة أبعاد هي:

« اللهو وهو مستقر الغرائز والدوافع الأولية ومستودعها .
« الأنا العليا وهي مستقر الضمير أو القيم أو الأخلاق والمثل العليا فهي بمثابة سلطة عليا داخلية تراقب وتحاسب.

« الأنا وتحتل مكانا وسطا بين مستقر الغرائز ومستقر المثل العليا فهي مراكز الشعور والتفكير المشرف على السلوك ويعمل على التوفيق ما بين (اللهو) الدنيا و(الأنا العليا). <http://www.qassimedu.gov.sa/edu/>

• أهداف التوجيه والإرشاد في التعليم الجامعي :

١ - تحقيق الذات :

لا شك أن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الطالب لتحقيق الذات والعمل مع الطالب يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل أو متأخرا دراسيا أو متفوقا أو جانحا، ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.

٢ - تحقيق التوافق :

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الطالب وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الطالب ومقابلة متطلبات البيئة. ويجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته. ومن أهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي:

« تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الفطرية والعضوية والفسولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة.

« تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله ،وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

« تحقيق التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة، والاستعداد علميا وتدريبيا لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح، أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

« تحقيق التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسيرة المعايير الاجتماعية ،وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة

وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي التوافق الأسري .

٣- تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام الشامل للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الطالب، ويلاحظ هنا فصل تحقيق الصحة النفسية كهدف عن تحقيق التوافق كهدف ويرجع ذلك إلى أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين؛ فالطالب قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف، ولكنه قد يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يساير البيئة خارجيا ولكنه يرفضها داخليا. ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العمل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض.

٤- تحسين العملية التربوية والتعليمية:

إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد هي الجامعة والمدرسة، ومن أكبر مجالاته مجال التربية. وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي، له مكونات منها احترام الطالب كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الجامعة أو المدرسة، والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية الطلاب من كافة جوانبها وبحقق تسهيل عملية التعليم. ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

« إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب والتعزيز وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها الطالب كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.

« عمل حساب الفروق الفردية، وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.

« إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة الطالب لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي، والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعليمه كيف يحلها.

« توجيه الطلاب إلى طريقة المذاكرة، والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح (محمود، ١٤١٨هـ، ٣٧-٤٢)، (زهران، ١٩٨٢م، ٣٤-٣٧) <http://www.minbr.com/altwjih.php>

• أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد في التعليم الجامعي:

بما أن مهنة التوجيه والإرشاد هي مهاد تطبيقي لعلم النفس ونظرياته، وتخصص يدرس بدرجات علمية، ولأن هذه المهنة إلى جانب كبير من الأهمية والخطر في العلاقة مع المسترشد والإطلاع على أسرارها، فيتوجب أن يكون لها قواعد أخلاقية يتقيد بها كل من يمارس هذه المهنة، لأن هذه القواعد هي التي تنظم عمل المرشد وتضع الخطوط العامة التي تساعد على توخي الوقوع فيما يلحق الضرر بالآخرين، وكذلك تساعد على توفير الحماية للمهنة من داخلها في حال وقوع انحرافات مع بعض زملاء المهنة. و سنعرض بعض أخلاقيات المرشد التربوي وهي على النحو التالي:

١. مبادئ عامة :

- « أن يتحلى المرشد التربوي بالأخلاق الفاضلة قولاً وعملاً، وأن يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو كلل أو يأس.
- « أن يتحلى المرشد بالمرونة في التعامل مع حالات الطلاب، وعدم التقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية، فالمرونة المطلوبة هي الوسيلة التي يمكن للمرشد أن يتقبل ويسمع أصوات الطلاب واحتياجاتهم ومطالبهم.
- « أن يتميز المرشد التربوي بالإخلاص وتقبل العمل في مجال التوجيه والإرشاد كرسالة وليس كوظيفة بعيدا عن الرغبات والطموحات الشخصية. لأن الوظيفة تقود المرشد إلى أداء عمل هو ملزم به دون محاولة الإبداع والتطوير، والرسالة هي التي تبني الشخص لقضية ما والإيمان بأنها مهمة وسامية.
- « أن يبتعد المرشد عن التعصب كافة، والالتزام بأخلاقيات العمل المهني.
- « ألا يستخدم المرشد أدوات فنية أو أساليب مهنية لا يجيد تطبيقها وتفسير نتائجها، وهنا لا مجال للاجتهاد على حساب الآخرين.
- « عدم استخدام أجهزة التسجيل سواء كان عن طريق الكاسيت أو الفيديو أو أي أجهزة أخرى إلا بإذن مسبق من الطالب وبموافقته.
- « عدم تكليف أحد من الزملاء غير المرشدين في المؤسسة التعليمية بالقيام بمسؤولياته الإرشادية نيابة عنه.
- « عدم استفزاز الطالب للكشف عن مشكلته مما يضعف الثقة بينهما.

٢. السرية :

نظرا لأن المرشد سوف يتعرض لأسرار الطالب في حياته العامة، والخاصة ولأفراد أسرته من خلال التعامل مع دراسة حالته، فعليه المحافظة على سرية المعلومات التي يحصل عليها وعندما يخفق المرشد في المحافظة على سرية المعلومات فقد أخل بشرط أساسي ومهم جدا من شروط وأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد .

٣. العلم والمعرفة :

أن تتوفر لدى المرشد معلومات وافية عن طبيعة البشر وسلوكياتهم ومراحل نموهم والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم، وأساليب التعامل مع تلك المشكلات، والنظريات التي تفسر السلوك والأسباب المؤدية إلى المشكلات وكذلك معرفة واقع المجتمع والمؤسسة التي يعمل بها، وأن يعمل بشكل دائم ودائب على تطوير ذاته في الجوانب الإرشادية وذلك من خلال :

- « الدورات التدريبية والتعليم المستمر.
- « المشاركة في المؤتمرات والندوات المختلفة.
- « مواكبة المجالات المتخصصة والمراجع الحديثة.
- « الاستفادة من خبرات الآخرين والزملاء في المهنة الدراسات العليا.

٤. الخبرة :

تعتبر الخبرة الجانب الأدائي في عملية الإرشاد، لذا يحتاج المرشد إلى مجموعة من المهارات وفي مقدمتها مهارة تكوين العلاقة الإرشادية التي تشمل على مهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير، وتكوين الألفة مع المسترشد وتوفير

البيئة الإرشادية الآمنة، ثم مهارات دراسة المشكلة وتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار طريقة الإرشاد ثم تقويم العملية الإرشادية.

٥. رعاية مصلحة المسترشد :

بما أن المسترشد هو شخص لديه مشكلة، ويحاول أن يجد المساعدة من المرشد بشأنها، فعلى المرشد أن يساعده على الوصول إلى بر الأمان وأن يبذل المرشد كل ما في وسعه لمساعدته على النمو والنجاح وتجاوز المشكلات، وتصحيح الأخطاء الإدراكية والسلوكية وتحسين مشاعره وتبني القيم الايجابية، وهو في جانب موقفه الإرشادي عليه أن يدافع عن مصالح المسترشد ويمنع أي أذى قد يلحق به، وأن يراعي عند إعدادهِ للتقارير ما أوّثمن عليه من قبل المسترشد.

٦. العلاقة الإرشادية :

العلاقة الإرشادية جانب مهم من جوانب العملية الإرشادية فهي علاقة مهنية شخصية وتستوجب الحصول على المعلومات التي تساعد المرشد والمسترشد على فهم هذا المسترشد وظروفه وواقعه والمتغيرات التي من حوله ، فهذه العلاقة يجب أن تصان عن كل ما من شأنه زعزعة الثقة مع المسترشد (الفسفوس، ٢٠٠٧، ٤٠: - ٤٩).

• مجالات التوجيه والإرشاد :

١ - الإرشاد التربوي :

• مفهومه :

عرف عقل (١٤١٧هـ)، ٤٤: الإرشاد التربوي بأنه: " عملية إنسانية تتضمن خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى الطلاب لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق والإنتاجية والأكاديمية". ويعرف أيضا بأنه: عملية مساعدة الطالب على التبصر بمشكلاته التربوية وذلك من خلال معرفته بذاته وقدراته للوصول إلى الحل الملائم الذي يساهم في وضع أهداف مستقبلية تساهم في تحقيق ذاته (ربيع، ٢٠٠٥م، ٤٣:).

• أهمية الإرشاد التربوي :

يحتاج كل طالب إلى خدمات الإرشاد التربوي، وذلك نتيجة لما قد يواجهه من مشكلات سواء داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها، فالمعلوم أن الطالب باعتباره إنسان يعيش في محيطين محيط خاص، وهو محيط المؤسسة التعليمية، ومحيط عام هو محيط المجتمع، ولاشك أنه يجابه في هذين المحيطين مشكلات عديدة لا تقتصر على المشاكل التربوية من ضعف تعلقه بالمنهج ونشاطاتها، بل تمتد إلى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وبما أن الغرض الرئيسي من التربية معونة الأفراد لتمكينهم من إدارة أنفسهم وحل مشاكلهم والقيام بالإبداع والتطور للحياة الكريمة، لذلك يبرز دور المرشد التربوي في محيط المؤسسة التعليمية بوجه خاص لتقديم المساعدة والعون للطالب للتخلص من مشكلاته وتحقيق النجاح والتكيف النفسي. ويرى محمد وشريف (١٩٨٦م)، ١٦: أن: الإرشاد التربوي يعد من أكبر مجالات الإرشاد وخاصة بين طلبة المدارس الثانوية والجامعات، وهو يتضمن تلك المساعدات التي يقدمها

المرشد التربوي إلى الأفراد بحيث يساعدهم على النمو في الاتجاه السليم، والذي يجعلهم مواطنين ناجحين قادرين على تحقيق ذواتهم في الميادين الدراسية وبحيث يتوافق الفرد فيها محققا أفضل درجات الشعور بالرضا والسعادة.

ويندرج تحت الإرشاد التربوي في الجامعات ما يلي :

أ- الإرشاد الأكاديمي :

• مفهومه :

هو عبارة عن: مساعدة الطلاب على التعرف قدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم، والالتحاق بها والنجاح فيها، والتغلب على الصعوبات الدراسية التي قد تعترضهم في حياتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات ومع الكلية ومع المجتمع (رمضان، ٢٠٠٤م، ٢١٩).

• أهداف الإرشاد الأكاديمي :

« تطوير الخطط التربوية: هذا الهدف يضع الأساس لمحاولات الإرشاد الذي يسعى لخدمة الطلبة بمساعدة المرشد، حتى يتمكن الطلبة من توجيه الخبرات التربوية بما يتناسب مع احتياجاتهم، ويتفق مع أهداف المؤسسة.

« الإعداد للعمل والحياة العامة: ينتقل الطلبة بعد الدراسة الجامعية إلى خبرات أخرى، فدور الإرشاد هو مساعدة الطلبة على تقويم قدراتهم والهدف من التحاقهم بالتعليم العالي، وكذلك العمل على الربط بين التربية وعالم العمل.

« اختيار المقررات الدراسية والخبرات التربوية: للمرشد الأكاديمي دور مهم في مساعدة الطلبة في اختيار المقررات الدراسية بما يتناسب وتخصص الطالب وبما يتوافق مع قدراته، وكذلك مساعدته للاستفادة من الخبرات التربوية الموجودة في المؤسسة.

« تفسير المتطلبات الأكاديمية للمؤسسة: يكمن دور المرشد في تعريف الطالب بالتخصصات، والتخصصات المساندة، والدرجات العلمية، والخبرات التربوية المتنوعة والمتاحة في المؤسسة، ولاشك أن مثل تلك المعلومات توفر على الطالب الوقت والجهد الذي قد يبذله الطالب بسبب عدم توفر المعرفة الكاملة لديه بكل ما يتعلق بمتطلبات تخصصه.

« مساعدة الطالب على تطوير مهارة اتخاذ القرار: قد يتبادر إلى ذهن الطالب في أثناء دراسته العديد من الأسئلة منها: هل أريد تغيير التخصص؟ إذا فعلت ذلك كم يستغرق الوقت لإنهاء متطلبات التخصص الجديد؟ وغيرها من الأسئلة، فالإرشاد الفعال هو الذي يساهم في تنمية مهارة الطالب في الإجابة عن تلك الأسئلة واتخاذ القرار المناسب، وذلك حتى يتمكن الطالب من إنهاء دراسته الأكاديمية بنجاح (الكندري، ٢٠٠٦م، ٦١).

• الإرشاد الأكاديمي خلال السنوات الدراسية :

إن الطالب بحاجة مستمرة للإرشاد الأكاديمي طيلة سنوات دراسته في الجامعة، فحاجات الطلبة إلى الإرشاد الأكاديمي خلال السنوات الدراسية بالجامعة هي النحو التالي:

« السنة الأولى: تعد هذه السنة الدراسية من السنوات ذات الأهمية في حياة الطالب المقبل على الدراسة في المرحلة الجامعية، حيث يكون لدى الطالب المستجد الكثير من الأفكار والتوقعات الجيدة عن الجامعة والمرشدين، وبناء على تلك الأفكار يكون الطالب قد خطط لطموحاته ورغباته التي يسعى إلى تحقيقها من أجل مواصلة دراسته الجامعية، كما يوجد طلبة آخرون قبلوا في الجامعة لكنهم في حقيقة الأمر يفتقرون إلى كثير من المعلومات والخبرات، فدور المرشد يكمن هنا في تبصير هؤلاء الطلبة بكيفية تحقيق طموحاتهم إضافة إلى تزويدهم بالمعلومات اللازمة لتحقيق أهدافهم.

« السنة الثانية: قد يواجه بعض الطلبة الدارسين في السنة الثانية من المرحلة الجامعية كثيرا من التغيرات في المجال الأكاديمي، ومن المؤشرات التي توضح هذه التغيرات هو حديثهم عن تغيير التخصص أو ترك الدراسة لمزاولة العمل، أو طرح أسئلة تتعلق بالتحويل إلى مؤسسة أخرى، إضافة إلى وجود الكثير من المشكلات الشخصية، وهنا يركز دور المرشد في مساعدة الطلاب في التغلب على هذه المصاعب، وذلك بعقد مقابلات معهم لتعرف التطور في المجال الأكاديمي، وتشجيعهم نحو تعزيز قدراتهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

« السنة الثالثة: يتوقع من الطلبة في هذه السنة أنهم قد رسخوا دراستهم الأكاديمية، واكتسبوا المهارات الدراسية الضرورية لتحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإنجاز الأكاديمي، فدور المرشد هنا هو التركيز على توفير بيئة مناسبة، لكي يتمكن الطالب من تقويم تطوره الأكاديمي، وتعرف إنجازاته العلمية، وتكوين علاقات مع الموظفين في المؤسسة.

« السنة الرابعة: هي السنة التي يصل فيها الطالب إلى إنهاء دراسته الأكاديمية، والكثير من الطلبة الذين حققوا الرضا بشأن خبراتهم التربوية هم الذين نجحوا أكاديميا ويفكرون في اختيار الوظيفة نتيجة لحصولهم على التوجيه الصحيح والمعلومات الملائمة فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وذلك منذ بداية السنة الأولى من دراستهم الجامعية. ودور المرشد في هذه السنة الانتقالية - التي ينتقل فيها الطالب نحو الوظيفة أو مواصلة دراسته العليا - هو عقد حلقة نقاشية عن التخطيط الأكاديمي والمهني، وذلك بتعريف الطالب كيفية البحث عن الوظيفة أو كيفية التقديم للدراسات العليا، ومن الأهمية أيضا أن يعرف طلبة السنة الرابعة إذا كانوا متطلبات التخرج وجوانب النقص في الأمر.

• الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي:

هناك عديدة من الطلبة بحاجة إلى إرشاد أكاديمي، وهذه الفئات هي:

« الطلبة الذين لم يختاروا تخصصاتهم أو الوظيفة التي يريدون ممارستها مستقبلا.

« الطلبة الراغبين في تغيير تخصصاتهم وذلك لأسباب التالية :

✓ قلة المعلومات: فبعض الطلبة لديهم معلومات محددة عن التخصصات أو الوظائف المتاحة، أو ربما يختار بعضهم تخصصا معينا دون أن يكون لديه إلمام كاف بهذا التخصص.

- ✓ التأثير الخارجي: قد يضطر بعض الطلبة لاختيار تخصصات معينة نتيجة لتعرضهم لضغوط من قبل الوالدين ، أو الأصدقاء ، أو أفراد الأسرة.
- ✓ أسباب تطويرية: قد يلجأ بعض الطلبة إلى تغيير تخصصاتهم نظرا لتطور قدراتهم وتحقيقهم للاستقلالية.
- ✓ الصعوبة الأكاديمية: عدم قدرة بعض الطلبة على الاستمرار في تخصصات معينة بعد التحاقهم بها نظرا لصعوبتها، ومن ثم يصبحون غير قادرين على مواصلة الدراسة في هذه التخصصات.
- ◀ الطلبة المحولون هم الذين ينتقلون من مؤسسة أكاديمية إلى أخرى، هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة للإرشاد الأكاديمي من أجل مساعدتهم على اختيار التخصص الملائم، بما يتناسب وميولهم وقدراتهم. فالطلبة المحولين قد تكون لديهم معلومات محدودة قبل التحويل أو بعده، فهم بحاجة إلى الإرشاد لمساعدتهم على تحقيق الانسجام بين دراستهم السابقة ومتطلبات المؤسسة الجديدة، كذلك الطلبة المحولين من قسم إلى آخر بحاجة إلى الإرشاد لاختيار ما يناسب ميولهم وقدراتهم (الكندري، ٢٠٠٦م: ٦٣).

ب- الإرشاد النفسي :

• مفهومه :

هي عملية مساعدة المسترشد على أن يعرف نفسه وقدراته ويكتشف إمكانياته وقدراته ويصل إلى فهم كامل لذاته، بحيث يستطيع أن يستغل إمكانياته وقدراته أفضل استغلال بما يحقق التكيف والسعادة له، وهو يتطلب وجود فرد متخصص في مجال الإرشاد. ويعرف زهران (١٩٨٢م):، ١٠ الإرشاد النفسي بأنه : "خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع ح المشكلات الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته أو التوافق معها".

• أهميته :

يعتمد الإرشاد النفسي على مجموعة من الأسس التي تعمل على تنظيم عمل المرشد، وتمثل القاعدة التي يتم عليها اختيار الأساليب الإرشادية.

ويعتمد المرشد في عمله في بعض الظروف على انتقاء طريقة أو أسلوب علاجي أو إرشادي معين يشقت من نظريته في تناول المشكلات أو السلوك المراد تعديله، ويعتبر انتقاء المرشد لقواعد طريقته أو أسلوبه العلاجي أو الإرشادي بمثابة حجر الزاوية في أمر نجاح أسلوبه الإرشادي، فهي تعطيه خريطة الطريق الموضحة لمسيرة المرشد كيف يتجه، ولمن يتجه، إلى جانب أنها تعطى تبريرا لعمل المرشد وتدعمه بالتصور التنبؤي (إلى حد ما) لنتائج عمله الإرشادي.

فالعلاقة التفاعلية بين المرشد، وصاحب المشكلة تضع أيدينا على الهدف الأساسي الذي يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيقه، والذي يتحدد من خلال التعريف الذي وضعه مرسى (١٩٨٠م):، ١٥ - ١٦ والذي يتناول الإرشاد النفسي على أنه: "يرتكز على المشكلات التي لم تصل بعد بالفرد إلى الانحراف أو الاضطراب النفسي الذي يظهر في الأمراض النفسية التي يهتم بها العلاج النفسي". وبالنظر إلى هذا التعريف يلاحظ أن الإرشاد النفسي يسعى إلى

تحقيق هدف أساس يتجلى في مساعدة الفرد الذي يطلب المساعدة لكي يتغلب على المشكلات التي تواجهه أو أن يخفف من حدتها قدر الإمكان.

ويعد الإرشاد النفسي دعماً للعملية التعليمية التي يمر بها الفرد أثناء عملية الإرشاد النفسي، حيث يتم تنظيم الموقف الاستشاري موقفاً تعليمياً يؤدي بالفرد إلى تنمية استبصاره سواء كان ذلك فيما يتعلق بدوافعه وأفكاره، وقيمه واتجاهاته، أم فيما يختص بأنماط سلوكه وأساليب تعامله مع الآخرين أو مع نفسه، ولعل ذلك مما يجعل الإرشاد النفسي يتفق في هذه المرحلة إلى حد ما وبشكل ما من الأشكال مع العلاج النفسي.

واعتماداً على هذا الهدف لعملية الإرشاد النفسي يحقق أغراض الإرشاد التي يرمى إليها لتحقيق الأبعاد التالية:

« البعد الاستقراري: ويتمثل في مساعدة صاحب المشكلة على حل ما قد يعترضه من مشكلات شخصية واجتماعية واقتصادية وصحية ونفسية والتي قد تؤثر على حياته وتقلل من قدراته على العمل والإنجاز.

« البعد التنسيقي: ويهدف إلى تحقيق هدف هام من أغراض الإرشاد النفسي وهو مساعدة (المسترشد) على التعرف على إمكاناته وميوله، والفرص المتاحة له ومدى قدرته على توظيف هذه الفرص، وكيف يقوم بعملية التنسيق مع كل ما يراه محققاً للفائدة في هذا الاتجاه من خلال فريق العمل الذي يتكون من الأساتذة والأطباء والإداريين والمختصين الاجتماعيين والأسرة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.

« البعد التكيفي: وتنحصر مهمة المرشد النفسي في المساعدة كي تلائم برامج التعليم حاجات الطلاب النفسية، وميوله وتطلعاتهم وآمالهم الخاصة والعامة وذلك بأن يمد الأسرة الأكاديمية بالمعلومات اللازمة المتعلقة بتلك الميول والاتجاهات نتيجة للاختبارات والبحث التي يجب أن يجريها في هذا المجال بين الحين والآخر.

• الحاجة إلى الإرشاد النفسي :

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد، وكل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد، ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي، ولقد حدث تقدم علمي وتكنولوجي كبير، وحدث تطور في التعليم ومناهجه، وحدثت زيادة في أعداد الطلاب في الجامعات. وحدثت تغيرات في العمل والمهنة فنحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه عصر القلق، هذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد، وفيما يلي تفصيل ذلك:

فترات الانتقال: يمر كل فرد خلال مراحل نموه بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه والإرشاد، وأهم الفترات الحرجة عندما ينتقل الفرد من المنزل إلى المدرسة وعندما يتركها، وعندما ينتقل من المدرسة للجامعة ويتركها وعندما ينتقل من الدراسة إلى العمل وعندما يتركه، وعندما ينتقل من حياة العزوبة إلى الزواج وعندما يحدث طلاق أو موت، وعندما ينتقل من الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد، ومن الرشد إلى سن القعود والشيخوخة. إن فترات الانتقال الحرجة هذه قد يتخللها صراعات وإحباطات وقد يلونها القلق

والخوف من المجهول والاكتئاب، وهذا يتطلب إعداد الضرد قبل فترة الانتقال ضمانا للتوافق مع الخبرات الجديدة، وذلك بإمداده بالمعلومات الكافية وغير ذلك من خدمات الإرشاد النفسي، حتى تمر فترة الانتقال بسلام.

• التغيرات الأسرية:

يختلف النظام الأسري في المجتمعات المختلفة حسب تقدم المجتمع وثقافته ودينه، ويظهر هذا الاختلاف في نواح عدة مثل نظام العلاقات الاجتماعية في الأسرة ونظام التنشئة الاجتماعية... إلخ. ونحن نلمس آثار هذا الاختلاف في الدراسات الاجتماعية المقارنة بين المجتمعات الغربية، ومقارنة النظام الأسري، في المدينة والقرية والبادية... وهكذا.

• التغير الاجتماعي:

يشهد العالم في العصر الحاضر قدرا كبيرا من التغير الاجتماعي المستمر السريع، ويقابل عملية التغير الاجتماعي عملية أخرى هي عملية الضبط الاجتماعي Social control التي تحاول توجيه السلوك بحيث يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها، وهناك الكثير من عوامل التغير الاجتماعي أدت إلى زيادة سرعته عن ذي قبل مثل: الاتصال السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي وسهولة التزاوج بين الثقافات، ونمو الوعي وحدوث الثورات والحروب... إلخ. ومن أهم ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:

- « تغير بعض مظاهر السلوك، فأصبح مقبولا بعض ما كان مرفوضا من قبل وأصبح مرفوضا ما كان مقبولا من قبل.
- « إدراك أهمية التعليم في تحقيق الارتفاع على السلم الاجتماعي. الاقتصادي.
- « التوسع في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل.
- « زيادة ارتفاع مستوى الطموح، وزيادة الضغوط الاجتماعية للحراك الاجتماعي الرأسي إلى أعلى.
- « وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية وخاصة بين الكبار والشباب حتى ليكاد التغير الاجتماعي السريع يجعل كلا من الفريقين يعيش في عالم مختلف.

• التقدم العلمي والتكنولوجي:

يشهد العالم الآن تقدما علميا وتكنولوجيا تتزايد سرعته في شكل متوالية هندسية، وأصبح التقدم العلمي والتكنولوجي يحقق في عشر سنوات ما كان يحققه في خمسين سنة، ولقد حقق في الخمسين سنة الماضية ما حققه في المائتين سنة السابقة، والتي حقق فيها مثل ما حققه التقدم العلمي منذ فجر الحضارة. ومن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي ما يلي:

- « زيادة المخترعات الجديدة، واكتشاف الذرة واستخدامها في الأغراض السلمية وظهور الانفاثات والصواريخ وغزو الفضاء.
- « سياسة الميكنة والضبط الآلي في مجال العلم والعمل والإنتاج.
- « تغير الاتجاهات والقيم والأخلاقيات وأسلوب الحياة.
- « تغير النظام التربوي والكيان الاقتصادي والمهني.
- « زيادة الحاجة إلى إعداد صفوة ممتازة من العلماء لضمان استمرار التقدم العلمي والتكنولوجي وتقدم الأمم.

« زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له وظهور علم المستقبل Futurology ونحن نعلم أن التقدم العلمي يتطلب توافقاً من جانب الفرد والمجتمع ويؤكد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد خاصة في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية والإنتاجية من أجل المواكبة والتخطيط لمستقبل أفضل.

• تطور التعليم ومفاهيمه :

لقد تطوّر التعليم وتطوّرت مفاهيمه، ففيما مضى كان المعلم أو المتعلم أو الشيخ أو الأستاذ والطالب يتعاملون وجهاً لوجه في أعداد قليلة، ومصادر المعرفة والمراجع قليلة وكان المدرس يهتم بنقل التراث وبالمادة العلمية يلقيها للتلاميذ، وكانت البحوث التربوية والنفسية محدودة، والآن تطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه والأنشطة التي تتضمنها كما ظهرت أنواع عديدة للتعليم كال التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد وغيرها من أنواع التعليم.

• عصر القلق :

نحن نعيش في عصر يُطلق عليه الآن " عصر القلق " . ونسمع الآن عن " أمراض الحضارة " إن المجتمع المعاصر مليء بالصراعات والمطامع ومشكلات المدنية وعلى سبيل المثال كان الناس فيما مضى يركبون الدواب وهو راضون والآن لديهم السيارات والطائرات ولكنهم غير راضين يتطلعون إلى الأسرع حتى الصاروخ ومركبات الفضاء.

إن الكثيرين في المجتمع الحديث يعانون من القلق والمشكلات التي تظهر الحاجة إلى خدمات الإرشاد العلاجي في مجال الشخصية ومشكلاتها (زهران، ١٩٨٢م: ٢٩- ٣٤). <http://www.ec18.net/index.php>

• أهدافه :

تقديم المساعدة النفسية اللازمة للطلاب وخصوصاً ذوي الحالات الخاصة، من خلال الرعاية النفسية المباشرة والتي تتركز على فهم شخصية الطالب وقدراته واستعداداته وميوله وتبصيره بمرحلة النمو التي يمر بها ومتطلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية ومساعدته على التغلب على مشكلاته (ربيع، ٢٠٠٥م: ٢٤١) (دوليب، ١٤٠٤هـ، ١٣٠) (محضر، ١٤٠٩هـ، ١٧).

كما يهتم الإرشاد النفسي بدراسات حالات الطلاب ذات الصبغة النفسية، وعلاج بعض المشكلات النفسية التي قد يعاني منها بعض الطلاب مثل الانطواء والخجل وعدم الثقة بالنفس، ومتابعة هذه الحالات وفق الأصول العلمية لعلاجها (صائغ، ١٤١٣هـ، ٢٦).

ج- الإرشاد الاجتماعي :

• مفهومه :

هو الاهتمام بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة للطلاب وعلاقته بالمجتمع ومساعدة الطالب على تحقيق التوافق مع ذاته ومع الآخرين سواء أكان في الأسرة أو الجامعة أو البيئة الاجتماعية (حمزة، ١٩٨٢م: ٢٠٣).

• أهدافه :

يهدف الإرشاد الاجتماعي إلى تزويد الطلاب بمعلومات عن آداب الحياة، وآداب التفاهم والتعامل مع الآخرين على هدى من الدين الإسلامي، كما يهدف هذا النوع من الإرشاد إلى تنمية وتقوية روح الجماعة عند الطلاب حتى تغرس في نفوسهم الرغبة في مشاركة المجتمع في أماله والأمة (ربيع، ٢٠٠٥م، ٢٣٩).

فالتوجيه والإرشاد الاجتماعي يسمو بالفرد إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والتعامل مع فئات المجتمع بشكل إيجابي وبناء بعيداً عن العزلة والانطواء حيث يرى (بن مانع، ١٤١٦هـ، ٢٨) : أنه لا يكفي أن تكون اتجاهات الفرد ايجابية نحو الآخرين بل لابد من تنمية المهارات الاجتماعية المطلوبة التي تجعل التفاعل معهم فعالاً ومقبولاً وفي مقدمتها مهارة تفهم الآخرين والتعاطف الموضوعي معهم.

كما يهدف كذلك إيجاد المحيط المناسب الذي يكتسب فيه الطالب الخبرة العملية لمهارات التعامل مع الآخرين على هدى من تعاليم الدين الحنيف الذي يأمر المسلم أن يتعامل مع أخيه المسلم برفق وصدق ومحبة (الصائغ، ١٤١٣هـ، ٢٥).

• الحاجة إلى الإرشاد الاجتماعي :

- تتمثل الحاجة إلى خدمة الإرشاد الاجتماعي لطلبة الجامعة فيما يلي:
- « المساهمة في توفير المناخ الاجتماعي لطلاب الجامعة بما يناسب طبيعة وخصائص فئاتهم العمرية.
- « توعية الطلبة اجتماعياً وسلوكياً بما يساهم في بناء شخصياتهم.
- « مساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات سواء أكانت (شخصية، أو أسرية، أو دراسية) على حل تلك المشكلات، وتذليل العقبات التي تعترض مسيرة حياة الطلاب الجامعية .
- « تنمية قدرات الطلبة على القيادة والتبعية من خلال برامج اجتماعية متخصصة.
- « المساهمة في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات لمساعدتهم على مواجهة الضغوط التي يعانون منها (اجتماعياً - دراسياً - في العلاقات الاجتماعية).
- « مساعدة الطلبة المستجدين على التوافق مع الحياة الجامعية، ومساعدة طلبة السكن على التوافق مع حياة السكن الجامعي.
- « معالجة الظواهر الاجتماعية والسلوكية في الجامعة وتقديم التوصيات الخاصة بالحل.
- « مساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التكيف الاجتماعي في الحياة الجامعية.
- « إكساب الطلبة مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لمن يفتقرون لتلك المهارات.

د- الإرشاد المهني:

• مفهومه:

هو عبارة عن عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار حرفة، والإعداد لها وممارستها والتقدم فيها (القذافي، ١٩٩٧م، ٢٤٥). وعرفها زهران (١٩٨٢م)، ٣٨٣ بأنه: " عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته، بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته

وميوئه ومطامحه وظروفه الاجتماعية وجنسه، والإعداد والتأهيل لها والدخول في العمل، والتقدم والترقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني".

• أهداف الإرشاد المهني:

أن الإرشاد المهني يهدف إلى وضع الفرد المناسب في المكان المناسب، أي تحقيق الملائمة بين الفرد والمهنة التي يختارها بما يحقق التوافق المهني ويعود على الفرد والمجتمع بالمنفعة. فالإرشاد المهني يساعد الفرد على فهم حقيقة إمكانياته وميوئه واختيار المهنة التي تناسبه بما يحقق له الاستقرار والتكيف النفسي والاجتماعي، ويجعل منه عنصرا فاعلا ومؤثرا في المجتمع (زهران، ١٩٨٢م: ٣٨٣).

والإرشاد المهني يحقق هدفين هما:

« مساعدة الأفراد على التكيف مع البيئة.

« تيسير عملية الاقتصاد الاجتماعي عن طريق الاستخدام الصحيح والموجه للقوى العاملة (العيسوي، ١٩٨٦م: ٩٥).

إذا الهدف الأساسي للإرشاد المهني هو مساعدة المسترشد في الحصول على المعلومات اللازمة عن المهن ومميزاتها وما تتطلبه كل مهنة من استعدادات وقدرات وميول ليتمكن من الاختيار الصحيح لها.

• الخدمات الإرشادية المهنية التي يمكن أن تقدمها الجامعة :

« تقديم المعلومات المهنية بخصوص شروط المهنة: المؤهلات، المكان، التنقلات الحوافز، والمخاطر.

« تعريف الطلاب بأنفسهم وقدراتهم وأهدافهم باستخدام الوسائل المتاحة.

« توفير معلومات كافية عن المهن التي يمكن أن يعمل فيها الطالب بعد تخرجه.

« دعوة الخريجين للتحدث عن خبراتهم في العمل.

« تنظيم مقابلات وعقد الندوات لأصحاب الأعمال للقاء الطلاب والتحدث معهم عن طبيعة بعض المهن والمهارات المطلوبة لكل مهنة، إضافة إلى تقديم إرشادات للطلاب تتعلق بكيفية التصرف في مقابلات العمل وتبصيرهم بإمكانية تغير طبيعة المهن، والحاجة إلى تجديد المعارف والمهارات بما يتناسب وتغير طبيعة تلك المهن (الدهشان، ٢٠٠٣م: ١٢).

٢- إرشاد الشباب :

هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه نمو الشباب نفسيا وتربويا ومهنيا واجتماعيا، والمساعدة (زهران، ١٩٨٢م: ٤١٨). أن مرحلة الشباب تمثل مرحلة انتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتتميز بخصائص نفسية وانفعالية خاصة قد تسودها بعض المعاناة، أو الإحباطات، أو الضغوط الاجتماعية نظرا لما قد يتعرض له الشباب من مشكلات في الأسرة، أو المدرسة أو المجتمع وهي مرحلة النضج الجنسي، وهي مرحلة الاختيار المهني، لذلك كانت من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان، والتي هو فيها بحاجة ماسة إلى خدمات الإرشاد المختلفة (الصاوي، وبستان، ١٩٩٩م: ٥٢). ويهدف إرشاد الشباب إلى مساعدتهم لتحقيق نمو سليم متكامل، وتوافق سوي وشامل وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية.

٣- الإرشاد التأهيلي:

هو من المجالات الحديثة للإرشاد وتركز خدماته مع المعاقين سواء كانت الإعاقة نفسية أو بدنية، لاسيما إذا علمنا أن الإعاقة غالباً ما يصاحبها مشاكل انفعالية كمشاعر العدوان أو غيرها، ويهدف الإرشاد التأهيلي إلى تنمية الاتجاهات الواقعية البارزة لدى المعاق اتجاه عاقته، ويمتد الإرشاد التأهيلي إلى هؤلاء المرضى النفسيين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة بحيث يكون إعادة تأهيلهم عملية ضرورية لاستئناف حياتهم العادية (محمد وشريف، ١٩٨٦م: ١٨- ١٩).

٤- الإرشاد الديني والقيمي:

يهتم هذا الإرشاد بتزويد الأفراد المعلومات اللازمة لضبط سلوكهم في إطار القيم الدينية والأخلاقية، وللإجابة عن استفساراتهم أو ما قد يعانون من مشكلات عندما تتعارض القيم الدينية والأخلاقية مع ألوان سلوكهم اليومي، أو السلوك الممارس في بيئاتهم ومجتمعاتهم باعتبار أن الشباب في هذه المرحلة تتنازع ألوان مختلفة من الصراع الفكري المرتبط بالجوانب الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السياسية، ويحتاج إلى الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تشغل باله وفكره عن هذا التعارض وبين ما يدعو إليه دينهم وبين الممارسات اليومية التي يشاهدونها من حولهم (العمرى، ٢٠٠٨م: ٣٩).

خلاصة القول : من خلال العرض السابق لعملية التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية يمكن أن نلاحظ ما يلي:

- « أهمية التوجيه والإرشاد للإنسان في جميع مراحل نموه وبالذات في مرحلة الشباب.
- « أن عملية التوجيه والإرشاد ترمي إلى تحقيق عدد من الأهداف التي تؤدي إلى نمو الفرد نمواً سليماً في جميع الجوانب (الاجتماعية، والنفسية، والعلمية).
- « تنطلق عملية التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية من أسس علمية واضحة تستطيع من خلالها تحقيق الأهداف المرسومة.
- « عند ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد يجب على العاملين بها المحافظة على أخلاق وضوابط المهنة.
- « يحتاج الطالب الجامعي إلى عملية التوجيه والإرشاد بمجالاته المتعددة (الإرشاد الأكاديمي . والإرشاد النفسي . والإرشاد الاجتماعي . والإرشاد المهني) لكي يكون نموه متكاملًا من الناحية الاجتماعية والنفسية والعلمية.

• نشأة عمادة شؤون الطلاب بجامعة أم القرى :

في بداية عام ١٣٩١ / ١٣٩٢ هـ صدر قرار انضمت بموجبه كليتي الشريعة والتربية بمكة المكرمة لتكونا شطرا لجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة . وكانت الانطلاقة الأولية لعمادة شؤون الطلاب في نفس العام بإدارة تعنى بالإشراف على الأنشطة الصفية في المجالات الاجتماعية والثقافية والرياضية التي ينظمها الطلبة أنفسهم ويدعمها المسئولون. ومع بداية العام الدراسي ١٣٩٤ هـ / ١٣٩٥ هـ حولت الإدارة إلى فرع لعمادة مستقلة ورافق ذلك إنشاء قسم الإسكان ليتولى مسؤولية إيواء ورعاية الطلاب القادمين من خارج مدينة مكة المكرمة. في العام ١٣٩٥ / ١٣٩٦ هـ تم افتتاح أول وحدة سكنية بسكن الطالبات في المقر الحالي لعمادة الدراسات الجامعية بحي الزاهر . وفي العام ١٣٩٦ / ١٣٩٧ هـ أصبح لفرع العمادة بمكة المكرمة قسم للمنح الدراسية امتدادا لما هو قائم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

وفي عام ١٤٠٠ / ١٤٠١ هـ حين أصبحت جامعة أم القرى كياناً مستقلاً له أهدافه ومسؤولياته واعتماداته المالية المستقلة كانت الانطلاقة الكبرى لعمادة شؤون الطلاب مع بقية قطاعات الجامعة المختلفة تولى اهتمامها بالطلبة مراعية موقعها في أقدس بقعه على وجه المعمورة بمهبط الوحي وفي رحاب بيت الله العتيق في كل مهامها ومسؤولياتها التي يوضحها التعريف التالي : " عمادة شؤون الطلاب هي الجهة التي تتولى توفير السكن للطلاب والطالبات وتهيئ لهم كل ما يحتاجونه من وسائل الراحة ليتفرغوا لدراساتهم ، وتوفر لهم أيضاً في كل وحدة من الوحدات السكنية المسجد والمطعم والنادي والمكتبة وقاعة لممارسة بعض الألعاب الرياضية كما تقدم للطلاب التغذية الجيدة وبأسعار رمزية وتولى العمادة جل اهتمامها بالأنشطة الطلابية لتكوين شخصية الطالب المتكاملة وتوفر لهم المكتبات الثقافية والمجلات والصحف اليومية وتقيم الندوات والمحاضرات والأمسيات والمسابقات الثقافية وتهتم بتنمية هوايات الطلاب وصقلها وتقيم حفلات التعارف وترعى الرحلات الخولية لتقوية الروابط بين الطلاب وتعودهم على الاعتماد على النفس واكتساب العادات الاجتماعية الجيدة في إطار الشريعة المحمدية ."

ومن أبرز التطورات الإدارية والتنظيمية بالعمادة في العام الدراسي ١٤٠٣ / ١٤٠٤ هـ انتقالها لمبنى جديد داخل الجامعة بعد أن كانت في السنوات السابقة في مبنى خارج الجامعة مستأجر ومصادقة مجلس الجامعة على مشروع اللائحة الأساسية لعمادة شؤون الطلاب.

وفي عام ١٤١٧ / ١٤١٨ هـ أصبح لعمادة شؤون الطلاب ستة وكلاء من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة وهم :

« وكيل العميد للشؤون الإدارية والتغذية والإسكان بالفرع الرئيسي بمكة المكرمة .

« وكيل العميد للأنشطة الثقافية بالفرع الرئيسي بمكة المكرمة .

« وكيل العميد للأنشطة الرياضية بالفرع الرئيسي بمكة المكرمة .

« وكيل العميد بالطائف بفرع العمادة بالطائف .

« وكالة العميد لشؤون الإسكان والتغذية بفرع العمادة بمقر الطالبات بمكة المكرمة .

« وكالة العميد للشؤون الثقافية والنشاط بفرع العمادة بمقر الطالبات بمكة المكرمة .

ومنذ عام ١٤٢٤ هـ وحتى الآن حدثت عدة تطورات إدارية في العمادة وأصبح لعمادة شؤون الطلبة ثمان وكلاء من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة وهم :

« وكيل عمادة شؤون الطلبة للإسكان والتغذية .

« وكيل عمادة شؤون الطلبة للأنشطة الثقافية والاجتماعية .

« وكيل عمادة شؤون الطلبة للشؤون الطلابية .

« وكيل عمادة شؤون الطلبة للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع .

« وكيل عمادة شؤون الطلبة لشؤون الخريجين .

« وكالة عميد شؤون الطلبة للإسكان والتغذية بمقر الطالبات .

« وكلية عميد شؤون الطلبة للأنشطة والشؤون الثقافية والاجتماعية بمقر الطالبات .

« وكلية عمادة شؤون الطلبة للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع بمقر الطالبات. <http://www.uqu.edu.sa/page/ar/341>

• مركز التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى :

يسعى مركز التوجيه والإرشاد إلى ترجمة طموحات الجامعة في إعانة الطلاب على فهم مشكلاتهم والحرص على علاجها علاجا نافعا يثمر في تخرج جيل من أبناء الوطن وبناته مزودين بالعلم ، والإيمان ، والمعرفة ، والثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في بناء التنمية.

• خدمات المركز :

يقوم المركز بتقديم عدد من الخدمات الموجه للطلاب في الجامعة أهمها مايلي:

« تقديم خدمات توجيهية لجميع طلاب وطالبات الجامعة من خلال برامج توعوية وتوجيهية للتعريف بالجامعة ،وكلياتها، وعماداتها المساندة وكيفية حصول الطالب على خدماتها.

« - تقديم برامج توجيهية للطلاب في مواقعهم لتوجيههم والحد من الظواهر السلبية والمشكلات الغير أخلاقية.

« توفير مصادر معلومات متنوعة تتعلق بالإرشاد والتوجيه بالتعاون مع الجهات ذات العلاقات، وتمكين الطلبة والطالبات من الاستفادة منها بما يسهل مهمة طلب الخدمات الإرشادية لطلاب الجامعة .

« . تقديم الخدمات الإرشادية المتخصصة للطلاب من خلال الإرشاد المباشر بين طالب الخدمة والمرشد النفسي، أو الأخصائي الاجتماعي في مواعيد ثابتة تحدد بين الطالب والمرشد أو الأخصائي وتقدم في جو محاط بالسرية والخصوصية.

« تقديم خدمة الإرشاد الجماعي بين المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين لعدد من الطلاب بالجامعة تتوافق أهدافهم واهتمامهم وقضاياهم .

« مساعدة الطلاب الراغبين في التحويل من قسم إلى قسم آخر في حسن اختيار التخصص الملائم لمقدرتهم وإمكاناتهم ومستقبلهم العملي .

« برامج الإرشاد الخاص بالطلاب بالتعاون مع عمادة القبول والتسجيل وذلك بتحويل الطلاب المتغيبين دراسيا والذين هم تحت الملاحظة الأكاديمية ليتم دراسة وضعهم وتقديم الخدمات الإرشادية التي يحتاجها كل منهم وذلك من خلال البرامج التالية:

✓ برنامج الإرشاد الاجتماعي.

✓ برنامج الإرشاد النفسي .

✓ برنامج الإرشاد الأكاديمي .

• الهيكل التنظيمي لمركز الإرشاد والتوجيه :

انطلاقا من أهداف المركز تم تشكيل الهيكل التنظيمي الذي يقع تحت إشراف ومتابعة عميد شؤون الطلاب و يناوب عنه وكيل شؤون الطلاب للأنشطة

الثقافية والاجتماعية . ويضم الهيكل التنظيمي للمركز مشرفاً عاماً على المركز وسكرتارية إضافة إلى الوحدات التالية :

- ◀ وحدة الإرشاد الأكاديمي .
- ◀ وحدة الإرشاد النفسي .
- ◀ وحدة الإرشاد الاجتماعي .

• مهام وحدات مركز الإرشاد والتوجيه :

١ - وحدة الإرشاد النفسي

• الأهداف :

تتمشى أهداف وحدة الإرشاد النفسي مع الهدف العام لمركز التوجيه والإرشاد نحو ترجمة طموحات الجامعة في مساعدة فئة من الطلاب على التوافق مع متطلبات الحياة الجامعية وعلى مواجهة وفهم مشكلاتهم التربوية والنفسية ، وذلك بتقديم البرامج المساندة الشاملة والمشورة النافعة ، والنصيحة الصادقة ، والمساعدة العلمية اللازمة للنمو السليم واكتمال الشخصية السوية والمتوازنة .

• المهام والمسؤوليات :

- ◀ إقامة أسبوع تعريفي للطلاب ويتم التسجيل له مسبقاً وعمل موقع له على الإنترنت للتعريف به وبرنامجه ونشاطات الجامعة والإجابة على الأسئلة التي تثار في أذهان الطلاب .
- ◀ تقديم محاضرات توجيهية إنمائية في موضوعات تمس حاجات الطلاب ومشكلاتهم كتنظيم الوقت وتنمية الدافعية للدراسة ، والتركيز ، وتنمية الذاكرة ، والمهارات الدراسية والتغلب على القلق والضغط والتوتر والاكتئاب ، وتنمية الذات ، والتغلب على القلق الزائد .
- ◀ تقديم الخدمات الإرشادية المتخصصة للطلاب في جو محاط بالسرية والخصوصية من خلال الإرشاد المباشر بين الطالب والأخصائي النفسي والوصول إلى حلول فعالة تتفق مع شخصية صاحب المشكلة وظروفه وقدراته وإمكانيات الجامعة .
- ◀ تقديم خدمات الإرشاد الجمعي مابين المرشد النفسي ومجموعة من الطلاب تتوافق أهدافهم واهتماماتهم وقضاياهم .
- ◀ تنظيم برنامج للإرشاد النفسي للطلاب المتعثرين دراسياً والذين هم تحت الملاحظة الأكاديمية وكذلك الطلاب المتغيبين دراسياً .
- ◀ تقديم برامج توجيهية للطلاب في مواقعهم لتوجيههم والحد من الظواهر السلبية والمشكلات غير الأخلاقية التي قد تظهر في حياة بعضهم في الجامعة عامة وفي إسكان الطلاب خاصة .
- ◀ تقدم وحدة الإرشاد النفسي استشارات إرشادية للدوائر ذات العلاقة بالخدمات الطلابية وللموظفين الذين يتعاملون باستمرار مع الطلاب .
- ◀ يتدرب طلاب الدراسات العليا المتخصصون في مجال الإرشاد النفسي ، وفي مجال التعليم وصعوباته ويساعدون في إجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بحاجات الطلاب الإرشادي .
- ◀ تقدم وحدة الإرشاد النفسي برامج خاصة وورش عمل ودورات تدريبية في مجال الإرشاد النفسي بصفة عامة وتنمية السلوك والعلاقات الإنسانية بصفة خاصة .

٢. وحدة الإرشاد الأكاديمي :

• تكوين اللجنة :

تتبع اللجنة إدارياً للجنة التوجيه والإرشاد بعمادة شؤون الطلاب ، وتتكون من أربعة من أعضاء من هيئة التدريس يقوم بترشيحهم عمداء كلياتهم بطلب من المشرف العام على لجنة التوجيه والإرشاد بعمادة شؤون الطلاب .

• أهداف اللجنة :

تتمشى أهداف لجنة الإرشاد الأكاديمي مع الهدف العام للجنة التوجيه والإرشاد بعمادة شؤون الطلاب ، وهو المساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية للجامعة بمساعدة الطلاب على مواجهة وحل المشكلات الأكاديمية والاجتماعية وغيرها من المشكلات التي تعيق مسيرتهم التعليمية .

• مهام اللجنة :

- « إعداد قاعدة بيانات بطلاب الجامعة تشمل جميع المعلومات الشخصية والأكاديمية بالتنسيق مع عمادة القبول والتسجيل والأقسام الأكاديمية .
- « بث الوعي بين الطلاب بأهمية اللجنة ودورها في مساعدة الطالب على السير في دراسته الجامعية بصورة حسنة ، وتشجيعهم على اللجوء إليها للمساعدة في حل ما تعترضهم من صعاب .
- « التنسيق مع مكاتب الإرشاد الأكاديمي بالأقسام الأكاديمية ولجان التوجيه والإرشاد بكلية الجامعة في إنجاز مهامها .
- « تقديم الإرشاد الأكاديمي للطلاب والعمل معهم لحل مشكلاتهم الدراسية في إطار من السرية ، وتحويل الحالات التي تتطلب تحويلاً إلى جهات أخرى داخل أو خارج الجامعة .
- « تنظيم وتنفيذ البرامج والمسابقات والمنافسات المختلفة التي تساهم في تشجيع الطلاب على السعي لرفع معدلاتهم ومستويات أدائهم ، أو رصد جوائز تشجيعية للطلاب المتميزين في أقسام الكلية .
- « أي مهام أخرى تساهم في تحقيق أهداف اللجنة ، أو توكل إليها من قبل اللجنة العليا للتوجيه والإرشاد بالجامعة أو من قبل عمادة شؤون الطلاب أو عمادة القبول والتسجيل .
- « إعداد تقرير سنوي في نهاية العام الدراسي عن أعمال اللجنة .

٣- وحدة الإرشاد الاجتماعي :

• أهداف الوحدة :

- « الإسهام في توفير المناخ الاجتماعي لطلاب الجامعة بما يناسب طبيعة وخصائص فئاتهم العمرية .
- « توعية الطلاب اجتماعياً وسلوكياً بما يساهم في بناء شخصياتهم .
- « تذليل العقبات التي تعترض مسيرة حياة الطلاب الجامعية وذلك بحل مشكلاتهم التي يواجهونها (مشكلات شخصية، أسرية، دراسية... إلخ) .
- « تنمية روح الولاء والانتماء لدى الطلاب .
- « تنمية قدراتهم على القيادة والتبعية من خلال برامج اجتماعية متخصصة .
- « المساهمة في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات لمساعدتهم على مواجهة الضغوط التي يعانون منها (اجتماعياً- دراسياً- في العلاقات الاجتماعية) .

- « تقديم النص والإرشاد والمشورة للطلاب في الموضوعات التي يتقدمون بها.
- « الإسهام في عملية التوافق مع الحياة الجامعية للطلاب المستجدين.
- « دراسة الظواهر الاجتماعية والسلوكية في الجامعة وتقديم التوصيات الخاصة بالحل.
- « تقديم البرامج الوقائية في المجال الاجتماعي والسلوكي.
- « تقديم الخدمات التدريبية لطلاب الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع وعلم النفس وطلاب الدراسات العليا وتدريب الكوادر العاملة في الكلية بالجامعة.
- « الإسهام في تحقيق أهداف وسياسات الجامعة فيما يتعلق بالرعاية الاجتماعية للطلاب.
- « الاهتمام برعاية المتفوقين والمتميزين في الجامعة من الطلاب.
- « الإسهام في دعم العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة.

• المهام والمسؤوليات :

- « تنظيم ندوات لمناقشة الشباب في مشكلاتهم القضايا المعاصرة وفتح الحوار مع قيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس المختصين بالموضوعات (إرشاد جماعي).
- « إصدار مجلة دورية تتعلق بموضوع الإرشاد الاجتماعي ونشرات لموضوعات متخصصة (إرشاد إعلامي).
- « عمل تجميع مناسب للطلاب المتعثرين لمساعدتهم على تخطي عملية التعثر من خلال معسكرات في مخيم الجامعة مع دعوة المتخصصين للإسهام الفعال في هذا الموضوع.
- « عمل برامج اجتماعية مثل الرحلات ذات اليوم الواحد للطلاب من مختلف الكليات والإسعافات الأولية وخطط وبرامج الطوارئ (عند حدوث الأمطار أو الحوادث) بهدف وجود طلاب يخدمون زملائهم ولتنمية القدرات القيادية في المواقف والتبعية لديهم.
- « عمل دورات تدريبية متخصصة وبرامج تستهدف إكساب الطلاب مجموعة من المهارات مثل: كيفية الاستذكار الصحيح - كيفية التعامل مع عضو هيئة التدريس - كيفية التفوق - كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة - كيفية خدمة مجتمعهم المحلي - كيفية طرح ومناقشة قضاياهم ومشكلاتهم - كيفية التخطيط للمستقبل من حيث العمل والزواج .. إلخ.
- « وضع صناديق منتشرة في أماكن متعددة في الجامعة لتلقى شكاوى ومشكلات الطلاب ووضع لوحات زجاجية للرد عليها.
- « إعداد أخصائي اجتماعي ومعه طالب لاستقبال الطلاب للرد على استفساراتهم من خلال مكتب يسمى مكتب (المشورة) وإحالة الموضوعات إلى المختصين بالجامعة أو الاستشاريين بالوحدة للرد على هذه الاستفسارات عن طريق المقابلة المباشرة أو عن طريق أعضاء المكتب حسب طبيعة كل موضوع.
- « إعداد كتاب إرشادي عن عمل الوحدة بالتفصيل مع الوحدات الأخرى وتسليمه إلى الطلاب المستجدين مع الكتب الأخرى وحضور استشاريين الوحدة في لقاءات استقبال الطلاب المستجدين التي تقيمها الجامعة.
- « التنسيق مع كلية خدمة المجتمع عن طريق عمادة شئون الطلاب ورئاسة المركز بعمل برامج لخدمة المجتمع من خلال مجموعة من الطلاب لتنمية ولائهم وانتمائهم.

- « دراسة الظواهر الاجتماعية والسلوكية المنتشرة بين الطلاب بالتنسيق مع معهد البحوث من خلال العمادة ورئاسة المركز ووضع التوصيات الخاصة بحلول هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.
- « عمل برامج لرعاية المتفوقين والموهوبين في الجامعة وتشجيع الابتكارات والإبداعات.
- « تنظيم لقاءات في الكليات والعمادات في المناسبات لتدعيم العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- « الانتقال إلى المساكن التي يقيمون فيها الطلاب لعمل التوعية الاجتماعية اللازمة وحل مشكلاتهم.
- « عقد مقابلات للطلاب المشاغبين سلوكياً أو الذين تم ضبطهم متلبسين بالغش في الامتحانات وذلك لإجراء عملية التقويم السلوكي لهم وإعداد تقارير لهم تعرض على اللجان التأديبية عند التحقيق معهم.
- « توصيل آراء ومقترحات وشكاوي الطلاب لقيادات الجامعة لدعم عملية التواصل الدائم من خلال تقارير حول هذه الموضوعات.
- « ما تكلف به الوحدة من الجامعة لدراسته أو القيام به.
- « تقديم الخدمات التدريبية على أعمال الإرشاد الاجتماعية.
- « الدورات التدريبية التي تكلف بها الوحدة لعمل إعداد للمرشدين والأخصائيين الاجتماعيين. <http://www.uqu.edu.sa/page/ar/341>

• الدراسات السابقة :

- ١- دراسة (المخيني، ٢٠٠٨م) بعنوان : تفعيل الإرشاد والتوجيه الطلابي بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى :

- « إعداد مقترح لمركز الإرشاد النفسي للطلاب يهدف إلى المساهمة الفعالة في تحقيق النجاح في الحياة العملية والنظرية والعمل على تخريج جيل ناضج مسلح بالعلم والمعرفة.
- « تمكين الطالب من استغلال قدراته وإمكانياته في تحقيق أقصى أداء أكاديمي ومعرفته بذاته وقدراته ومهاراته وتوظيفها بطريقة فعالة عن طريق الإرشاد النفسي.
- « تقديم ألبرامج العلاجية والتوعوية للطلاب في بعض الجوانب التي لها علاقة بحياتهم الأكاديمية والنفسية والصحية وعادات الاستذكار والعادات الدراسية التي تحقق لهم النجاح وترفع مستواهم التحصيلي.
- « القيام على خدمة المجتمع المحلي وخدمة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتقديم برامج إرشادية وقائية ونمائية تؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق مع متطلبات الحياة الدراسية.

وكانت من أهم نتائجها: أظهرت الدراسة ظهور درجات عالية للحاجات للخدمات الإرشادية مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب عن طريق إقامة مراكز للإرشاد النفسي والتوجيه الطلابي، ومساعدتهم في الاستفادة منها للنهوض بهم ومعالجة الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢- دراسة (الطحان، وأبو عطية، ٢٠٠٢م): بعنوان: الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى: تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية بغية التخطيط لإيجاد خدمات إرشادية في الجامعة توفر الدعم والمساندة للطلبة للتخفيف من حدة ما يعانون من مشكلات في المجالات المهنية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية والأخلاقية. ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة تشتمل على الحاجات الإرشادية المتوقعة، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية تمثل كليات الجامعة بلغت (١٢٣٣) طالبا وطالبة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

« أن ترتيب الحاجات الإرشادية في المجالات المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر الطلبة كالتالي: الحاجات المهنية، الأكاديمية، فالنفسية، فالاجتماعية وأخيرا الأخلاقية.

« أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا بين الجنسين من حيث الحاجات الإرشادية، إذ يعاني الذكور بدرجة أكبر من الإناث باستثناء المجال النفسي الذي بدت فيه المعاناة الإناث أكثر من معاناة الذكور.

« أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا بين طلبة الكليات من حيث حدة الحاجات الإرشادية وكذلك ظهرت مثل هذه الفروق بين طلبة المستويات الدراسية الأربعة حيث كان طلبة المستوى الأول أكثر معاناة من طلبة المستويات الأخرى.

٣- دراسة (الخوالدة، وغرابية، ٢٠٠٠م) بعنوان: مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل.

هدف الدراسة إلى: الكشف عن طبيعة مشكلات الإرشاد الأكاديمي وحدتها من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، والعاملين في دائرة القبول والتسجيل. وصمم الباحثان أداة الدراسة، وتضمنت (٦١) فقرة، خضعت لآليات التصديق والثبات، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (٧٠٠) طالب وطالبة من جامعة اليرموك. وكان من نتائج الدراسة:

« يواجه الطلبة (٦٠) مشكلة منها (٤١) مشكلة حادة، تراوحت متوسطاتها ما بين (٣.٥ - ٤.٤) ويرى العاملون في دائرة القبول والتسجيل أن هناك (٤٧) مشكلة منها (٣٣) مشكلة حادة تراوحت متوسطاتها ما بين (٣.٦ - ٤.٤).

« أشار اختبار (ت) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات الطلبة ومتوسطات العاملين في دائرة القبول والتسجيل وكانت لصالح الطلبة في مشكلات الخطة الدراسية، والجدول الدراسي وتعليمات القبول والتسجيل، وإجراءات التسجيل في دائرة القبول والتسجيل وكانت لصالح العاملين في دائرة القبول والتسجيل في دور المرشد في عملية الإرشاد، والعلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب.

« أشار اختبار تحليل التباين المتعدد لمتوسطات الطلبة لمشكلات الإرشاد الأكاديمي حسب متغيرات التخصص والمستوى الدراسي والجنس، إلى أن هناك تباينا ذا دلالة إحصائية على مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات الطلبة تبعا لمتغير التخصص على مشكلات دور المرشد، والعلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب، والخطة الدراسية، وتعليمات القبول والتسجيل. وباستخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات طلبة كلية التربية مقابل

متوسطات طلبة كليات الحجاوي، والشريعة، والتربية الرياضية تبين أنها كانت لصالح طلبة كلية التربية، وكانت متوسطات طلبة كلية العلوم، ومتوسطات طلبة كليات الحجاوي، والشريعة، والتربية الرياضية تبين أنها كانت لصالح طلبة كلية العلوم، وكانت بين متوسطات طلبة كلية الآداب وبين متوسطات كلية الاقتصاد والحجاوي والشريعة والتربية الرياضية لصالح طلبة كلية الآداب.

٤- دراسة (البنا، والربيعي، ٢٠٠٦م) بعنوان: مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة.

هدفت الدراسة إلى : التعرف على أكثر مشكلات طلبة جامعة الأقصى شيوعاً وكذلك التعرف على الفروق الجوهرية في مشكلات طلبة الجامعة والتي تعزي لمتغير التخصص والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي والجنس، وكذلك اقتراح لبعض الحلول للتخفيف من حدة هذه المشكلات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة الأقصى والبالغ عددهم (٨٠٠) طالب وطالبة، وسحبت عينة عشوائية بسيطة من هذا المجتمع بلغ حجمها (٢٠٠) طالب وطالبة. ومن نتائج الدراسة:

« أظهرت الدراسة أن مشكلات الحياة والمباني الجامعية احتلت المرتبة الأولى عند طلاب الجامعة ثم تليها مشكلات تعليمية ثم مشكلات نفسية ثم مشكلات أخلاقية اجتماعية ثم مشكلات جنسية.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلبة الجامعة تعزي لمتغير التخصص.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد النفسي والجامعي تعزي لمتغير الجنس، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد الأخلاقي والتعليمي والجنسي تعزي لمتغير الجنس.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد النفسي والجامعي تعزي لمتغير الحالة الاجتماعية، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد الأخلاقي والجنسي تعزي لمتغير الحالة الاجتماعية.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد النفسي والجامعي تعزي لمتغير المستوى الدراسي، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات البعد الأخلاقي والجنسي تعزي لمتغير المستوى الدراسي.

« وضع الباحثان مجموعة من الحلول والتوصيات المقترحة لمواجهة مشكلات طلبة الجامعة من خلال استطلاع آراء الطلبة والعاملين بالجامعة.

٥- دراسة (الكندري، ٢٠٠٦م) بعنوان: التوجيه والإرشاد الأكاديمي في جامعة الكويت- دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة: إلى التعرف آراء طلبة جامعة الكويت حول مدى فاعلية موظفي مكاتب التوجيه والإرشاد في أداء مهامهم، وذلك بشأن تعاملهم مع الطلبة ومدى خبرتهم في مجال الإرشاد الأكاديمي. كما تهدف إلى معرفة إذا ما كان للنوع، والكليات، والسنوات الدراسية، والمعدل العام أي أثر على إجابات أفراد العينة بشأن فاعلية أداء هؤلاء الموظفين. واشتملت عينة الدراسة (٣٣٠) طالباً وطالبة من كليات الجامعة، حيث تم توزيع استبانة مكونة من (٢٠) بنداً، خصص منها (٨) بنود لمجال التعامل مع الطالب، و(١٢) بنداً لمجال الخبرة في الإرشاد الأكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

« وجود رضا طلابي بدرجة منخفضة عن أداء الموظفين في مكاتب التوجيه والإرشاد.

« وجود فروق ذات دلالة لإجابات أفراد العينة وفقا للنوع والسنوات الدراسية.

« عدم وجود فروق ذات دلالة لإجابات أفراد العينة وفقا للكلية والمعدل العام.

٦- دراسة (رمضان، ٢٠٠٤م) بعنوان: مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بسلطنة عمان "دراسة ميدانية".

هدفت الدراسة إلى:

« بيان ماهية الإرشاد الأكاديمي داخل كليات التربية وفلسفته وأهدافه.

« الوقوف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كليات التربية بسلطنة عمان، ومدى اختلاف تلك المشكلات باختلاف بعض المتغيرات.

« وضع تصور مقترح لتنفيذ الإرشاد الأكاديمي داخل كليات التربية.

« استخدم الباحث المنهج الوصفي، اعتمادا على الاستبانة كأداة بحثية من أدوات هذا المنهج، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب وطالبة من كليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي.

نتائج الدراسة:

« أن عدد المشكلات التي يواجهها الطالب في عملية الإرشاد الأكاديمي بلغت (٣٨) مشكلة من أصل (٥٠) مشكلة.

« أظهرت الدراسة أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند كل من محاور أداة الدراسة (مشكلات متعلقة بالعاملين في قسم القبول والتسجيل، ومشكلات متعلقة بإجراءات عملية الإرشاد الأكاديمي، ومشكلات متعلقة بالطالب، ومشكلات متعلقة بالمرشد الأكاديمي) تعزى للجنس، في حين ثبت وجود فرق ذي دلالة إحصائية على محور (المشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي) يعزى للجنس ولصالح الإناث.

« أظهرت الدراسة أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند كل من محاور أداة الدراسة (مشكلات متعلقة بالطالب ومشكلات متعلقة بالمرشد الأكاديمي) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، في حين ثبت وجود فرق ذي دلالة إحصائية على محور (مشكلات متعلقة بالعاملين في قسم القبول والتسجيل، ومشكلات متعلقة بإجراءات عملية الإرشاد الأكاديمي، ومشكلات متعلقة بالجدول الدراسي) يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

« أظهرت الدراسة أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند كل من محاور أداة الدراسة (مشكلات متعلقة بالعاملين في قسم القبول والتسجيل، ومشكلات متعلقة بالطالب، ومشكلات متعلقة بالمرشد الأكاديمي، ومشكلات متعلقة بالجدول الدراسي) تعزى لمتغير مستويات الكلية.

٧- دراسة (أبو عليا، ومحافظة، ١٩٩٧م) بعنوان: مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية. وتحقيقا لذلك تم تطوير أداة البحث التي تضمنت (٤١) عبارة موزعة على (٤) مجالات هي: الخدمات الجامعية، والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، والتكيف الجامعي ومهارات الدراسة، وطُبقت الأداة على عينة مكونة من (٣٣٥) طالبا وطالبة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى : أن أبرز المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة هي: عدم توافر هاتف عام داخل الجامعة لخدمة الطلبة، وتدني مستوى خدمات الكفيتيريا، وصعوبة المواصلات من الجامعة وإليها، وعدم توافر أماكن استراحة في مبني قاعات التدريس، وإجراء أكثر من امتحان واحد في اليوم الواحد، وكبر حجم المادة الدراسية التي يقررها بعض المدرسين، وقلة اهتمام الجامعة باقتراحات للطلبة المتعلقة بتحسين الحياة الجامعية، وعدم توافر بعض الكتب والمراجع والدوريات في مكتبة الجامعة، وعدم توافر الأنشطة الجامعية المختلفة وعدم توافر خدمات الإرشاد غير الأكاديمية.

٨- دراسة (الدليم، ١٤٢٥هـ) بعنوان: واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي المدرسي وعلاقته بمتغيرات التخصص العلمي والمرحلة التعليمية والخبرة العملية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. وقد قام الباحث بتصميم استبانة تتكون من عشرين بنداً إضافة إلى سؤال مفتوح عن مدى أهمية المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية، وزعت بطريقة عشوائية على بعض المرشدين في مناطق الرياض، ومكة المكرمة، والدمام، وقد بلغت العينة النهائية مائة واثنين وستين مرشداً طلابياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

« أن أساليب المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير ودراسة الحالة هي الإجراءات التقويمية الأكثر استخداماً، في حين أن حوالي ٨٠٪ من أفراد العينة يرون أهمية المقاييس والاختبارات للعمل الإرشادي للمساعدة في القيام بعدة إجراءات مثل التشخيص ووضع الخطط العلاجية والإرشادية وتحديد الميول والاستعدادات.

« أظهرت الدراسة أهمية التخصص العلمي في تحديد أسلوب التقويم والنظرة لأهمية القياس النفسي في حين لم تكن هناك دلالات جوهرية لمتغيري الخبرة العملية والمرحلة التعليمية.

٩- دراسة (العمرى، ٢٠٠٨م) بعنوان: عمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية: دراسة لواقعها ونموذج مقترح لتطويرها في ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية).

هدفت الدراسة إلى :

« التعرف على واقع عمادات شؤون الطلاب في بعض الجامعات السعودية من حيث: الجوانب الإدارية (الهياكل التنظيمية، الكوادر البشرية) والأنشطة والخدمات التي تقدمها للطلاب.

« التعرف على تجارب بعض الجامعات العربية الأجنبية في مجال شؤون الطلاب من حيث: الجوانب الإدارية (الهياكل التنظيمية، الكوادر البشرية) والأنشطة والخدمات التي تقدمها للطلاب.

« معرفة رضا الطلاب في بعض الجامعات السعودية عن مستوى الأنشطة والخدمات التي تقدمها لهم عمادات شؤون الطلاب ومقترحاتهم لتطويرها.

« التعرف على الصعوبات التي تعوق عمادات شؤون الطلاب في بعض الجامعات السعودية عن القيام بدورها ومقترحات تطوير العمادات من وجهة نظر عينة الدراسة من الموظفين.

« الوصول إلى نموذج مقترح يمكن أن يساهم في تطوير عمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية.

ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من : عمادات شؤون الطلاب في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبد العزيز، وكذلك المسؤولين في عمادات شؤون الطلاب (عينة الدراسة) وعددهم (٣٣) مسؤولاً، والموظفين في عمادات شؤون الطلاب (عينة الدراسة) وعددهم (٢٨٠) موظفاً، و(١٠٪) من عدد الطلاب المنتظمين في المستوى الثامن في الجامعات الأربع وقد بلغ عددهم (٣٨٥) طالباً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

« بالنسبة لموافقة الطلاب على الرضا عن مستوى الأنشطة والخدمات التي تقدمها لهم عمادات شؤون الطلاب فقد جاءت بدرجة (غير موافق) في جميع المحاور بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٧).

« بالنسبة لموافقة الطلاب على مقترحات تطوير عمادات شؤون الطلاب فقد جاءت بدرجة (موافق) بمتوسط عام بلغ (٤.١٦).

« بالنسبة لموافقة المسؤولين والموظفين على الصعوبات التي تعوق عمادات شؤون الطلاب عن القيام بدورها فقد جاءت بدرجة (موافق) بمتوسط عام بلغ (٣.٧٤) و (٣.٧٨).

« بالنسبة لموافقة المسؤولين والموظفين على مقترحات تطوير عمادات شؤون الطلاب فقد جاءت بدرجة (موافق بشدة) بمتوسط عام بلغ (٤.٤٣) و (٤.٣٧).

وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً يمكن أن يساهم في تطوير عمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية.

١٠ - دراسة (الدهشان، ٢٠٠٣م) بعنوان: الخدمات الطلابية بجامعة المنوفية دراسة تحليلية لأراء الطلبة.

هدفت الدراسة إلى : معرفة آراء طلاب جامعة المنوفية حول واقع ما تقدمه الجامعة من خدمات طلابية. والتوصل إلى معرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة المنوفية حول ما يقدم لهم من خدمات باختلاف متغيرات الجنس الكلية، الإقامة بالمدن الجامعية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للملاءمة لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتألف المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الهندسة والطب والعلوم والتربية النوعية والتمريض (باعتبارها كليات عملية) والآداب والتربية والحقوق والتجارة (باعتبارها كليات نظرية) في العام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م وقد كان حجم العينة (٢٢٩) طالباً، و(٢٠٧) طالبة. منهم (٢٤٦) بالكليات العملية، و(١٩٠) بالكليات النظرية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

« أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير الخدمات الطلابية بدرجة متوسطة.

« أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير الخدمات الطلابية الطبية وخدمات شؤون الدراسة والامتحانات بدرجة عالية.

« أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير كل من خدمات الإرشاد الأكاديمي، والنشاط الطلابي والاتحادات الطلابية، والإرشاد المهني والوظيفي بدرجة متوسطة تميل إلى الانخفاض (أقرب إلى الضعيفة).

« أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على تقديم خدمات " توفير عدد مناسب من موظفي شؤون الطلاب بدرجة عالية.

- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير خدمات شئون الدراسة والامتحانات التي تتناولها الدراسة بدرجة عالية ما عدا خدمة إعلان منح الدرجات وحالات الفصل ومواد التحميل.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير خدمات الإسكان الطلابي بدرجة عالية.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير بعض خدمات التغذية بدرجة عالية.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير الخدمات الطلابية بدرجة عالية، وأحياناً عالية جداً أو متوسطة.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير بعض الخدمات المكتبية بدرجة عالية.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير خدمات منح المكافآت الدراسية للطلاب المتفوقين بدرجة عالية.
- « أن طلاب الجامعة يروا أن الجامعة تحرص على توفير خدمات الإرشاد الأكاديمي بدرجة متوسطة وبدرجة متوسطة وقريب من الضعيف بالنسبة لخدمات الإرشاد المهني والوظيفي.
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب جامعة المنوفية حول واقع ما تحرص الجامعة لتقديمه من خدمات تعزي لمتغير الجنس والإقامة بالمدن الجامعية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب جامعة المنوفية حول واقع ما تحرص الجامعة لتقديمه من خدمات تعزي لمتغير الكلية.
- « إجراء دراسات تتبعية للمسار الدراسي للطلاب والطالبات والتعرف من خلال تتبع بيانات القبول، والسجلات الأكاديمية، ومتوسط عدد السنوات التي يقضيها الطلبة في الجامعة، وأسباب تعثر البعض منهن، والكلفة المادية والبشرية المتوقعة، مع إجراء دراسات مقارنة بين الأقسام الأدبية والعلمية وبين البنين والبنات.

• إجراءات الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى، ومدى توفرها من وجهة نظر الطالبات ومدى استفادتهن ورضاهن عنها، وما مقترحاتهن لتطوير هذه الخدمات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

• أولاً: منهج الدراسة :

نظراً لأن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويوصفها وصفاً دقيقاً، أو يعبر عنها تعبيراً كمياً (عبيدات وآخرون، ١٤٢٣هـ، ص ٢٤٧). فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة؛ باعتباره أنسب المناهج التي تلائم هذه الدراسة.

• ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة أم القرى، وقد تم سحب عينة استطلاعية عرضية حجمها (٥٠) طالبة.

• ثالثاً: وصف مجتمع الدراسة :

لتحليل البيانات المتعلقة ببند المعلومات العامة قامت الباحثة بوضع مجموعة من الجداول توضح فيها وصفاً لمجتمع الدراسة وهي كالتالي:

جدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة بحسب المرحلة الدراسية:

الفئة	بكالوريوس		ماجستير		دكتوراه		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الطالبات	٢٠	٤٠.٠٠	١٦	٣٢.٠٠	١٤	٢٨.٠٠	٥٠	١٠٠.٠٠

جدول رقم (٢) يوضح مجتمع الدراسة بحسب السنة الدراسية:

الفئة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الطالبات	١٥	٣٠.٠٠	١١	٢٢.٠٠	١٥	٣٠.٠٠	٩	١٨.٠٠	٥٠	١٠٠.٠٠

جدول رقم (٣) يوضح مجتمع الدراسة بحسب السكن:

الفئة	داخل السكن الجامعي		خارج السكن الجامعي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
الطالبات	١٩	٣٨.٠٠	٣١	٦٢.٠٠	٥٠	١٠٠.٠٠

• رابعا : أداة الدراسة :

أ- استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة الميدانية : وقد اعتمدت في تصميم عبارات الاستبانة على ما توصلت إليه في الإطار النظري من معلومات وأفكار. وقد مرت الاستبانة بمرحلتين يمكن عرضهما فيما يلي:

١- التصميم البدني:

على ضوء ما توفر للباحثة من معلومات أولية ، قامت الباحثة بوضع تصور مبدئي لمحاور وفقرات الاستبانة ومن ثم التوجه بها إلى مجموعة من المحكمين من الأستاذة بجامعة أم القرى كالتالي:

- « أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والتخطيط وعلم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وبلغ عددهم (٦).
- « عضو من هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى.
- « أربع عضوات من هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى.
- « عضو من هيئة التدريس في قسم علم النفس قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى.

وذلك للحكم على مدى تناسب محاور وفقرات الاستبانة مع أهداف الدراسة وقد قام المحكمون مشكورين بطرح آرائهم ومقترحاتهم حول الاستبانة ، وعلى ضوء ذلك قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة ، وصياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

٢- التصميم النهائي :

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على: المعلومات العامة لأفراد مجتمعي الدراسة من طالبات جامعة أم القرى. وفقرات الاستبانة. وقد تكونت فقرات الاستبانة من (٣٨) فقرة موزعة على ثلاث محاور هي: خدمات الإرشاد الأكاديمي. وخدمات الإرشاد النفسي. وخدمات الإرشاد الاجتماعي. وقد تم الاعتماد على معيار (ثنائي) كالتالي: (نعم، لا) وذلك لقياس توفر خدمات التوجيه والإرشاد، كما تم كذلك الاعتماد على معيار (ثنائي) كالتالي: (نعم، لا) وذلك لقياس الاستفادة من الخدمات، في حين تم الاعتماد على معيار (رباعي) كالتالي: (راضية بشدة، راضية، غير راضية، غير راضية إطلاقا) وذلك لقياس مستوى الرضا عن الخدمة. كما اشتملت الدراسة على سؤال مفتوح يهدف إلى معرفة مقترحات الطالبات حول تطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة إليهن حاليا، والخدمات التي برغبن بها مستقبلا.

• ب- صدق الاستبانة :

اعتمدت الباحثة في التدليل على صدق الاستبانة على صدق المحكمين كمؤشر على صدقها الظاهري، وصدق المحتوى؛ وذلك من خلال عملية التحكيم التي أخضعت لها الاستبانة بعد عرضها على عدد من الأساتذة ذوي الاختصاص والخبرة في كل ما يتعلق بموضوع الدراسة من قسم الإدارة التربوية والتخطيط وقسم علم النفس بجامعة أم القرى؛ حيث بلغ عدد المحكمين ستة محكمين؛ حيث أكدوا صدق محتواها بعد اكتمال صورتها وأنها مناسبة تماما لقياس ما وضعت من أجله، وبالتالي جاهزيتها للتطبيق.

وبتضح من الجدول (٤) أن : جميع فقرات الاستبيان صادقة في قياس ما وضعت من أجله بنسبة ١٠٠٪ على جميع الفقرات، ماعدا الفقرة (٧- ١١- ١٦- ١٨) كانت بنسبة ٨٠٪ وهي نسبة عالية.

جدول رقم (٤): يوضح حساب صدق المحتوى عن طريق تحكيم المحكمين وذلك بحساب نسبة اتفاقهم على أن كل فقرة صادقة، وذلك كما يلي في الجدول التالي:

م	المحكمين	١	٢	٣	٤	٥	النسبة
١	توجهني لاختيار التخصص الذي يناسب ميولي ومستواي الأكاديمي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢	توض لي بعض المعلومات عن إجراءات التسجيل .	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣	توض لي متطلبات كل تخصص.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٤	تقدم لي المساعدة والدعم عند تعثري دراسيا.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٥	تقدم لي المعلومات القليلة عند رغبتني بالتحويل من قسم لآخر.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٦	تمنحني الوقت الكافي للاستفسار .	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٧	ألقى الإرشاد المناسب عند انخفاض معدلي الدراسي.	✓	✓	✓	✓	×	80%
٨	تساعدني على فهم ميولي وقدراتي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٩	تحدد لي أوقات منتظمة للإرشاد.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٠	توض لي مستقبل كل تخصص .	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١١	تحظى مشكلاتي الأكاديمية بالاهتمام من قبل المرشدة.	✓	✓	✓	✓	×	80%
١٢	تحديد نقاط القوة في شخصيتي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٣	القدرة على تحديد أهداف الشخصية.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٤	تنمي قدرتي على ضبط النفس والسلوك.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٥	تنمي قدرتي على إثبات الذات.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٦	تنمي قدرتي على الاحتفاظ بحالة مزاجية متوازنة.	✓	✓	✓	✓	×	80%
١٧	تكسبني مهارة اتخاذ القرارات.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
١٨	تكسر حاجز الخوف وتعزز ثقتي بنفسي.	✓	✓	✓	✓	×	80%
١٩	تساعدني على التعبير عن رأي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٠	التغلب على حالة فشلي ورسوبي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢١	التغلب على مشكلاتي النفسية.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٢	تنمي قدرتي على تحمل المسؤولية.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٣	تغير اتجاهاتي السلبية نحو التعليم عند تعثري دراسيا.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٤	تساعدني على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٥	تساعدني على اكتساب القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٦	تطور قدرتي على تكوين علاقات إيجابية مع زميلاتي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٧	تعرفني بأسلوب التفاعل الاجتماعي الناجح.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٨	تساعدني على التخلص من التنصب الاجتماعي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٢٩	تساعدني على إيجاد حلول لمشكلاتي الأسرية.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣٠	تساعدني على التخلص من العدوان الاجتماعي اتجاه الآخرين.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣١	تساعدني على التكيف في السكن الجامعي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣٢	توض لي الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي.	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣٣	تشجعني على عدم المشاركة في أنشطة الجامعة.	✓	✓	✓	✓	✓	100%

• حساب صدق التمييز (المقارنة الطرفية):

جدول رقم (٥) المقارنة بين المجموعة المرتفعة والمجموعة المنخفضة على كل بعد:

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	درجات الحرية	T الإحصائية	T المحسوبة	الدلالة
الإرشاد الأكاديمي	منخفضة	٩	١٦,٨٨	٢٠	...	- ٩,٧٣	دالة
	مرتفعة	١٣	٣٢,١٥	١٥,٩			
الإرشاد النفسي	منخفضة	٩	١٣,٠٠	٢٠	...	- ٩,٧١	دالة
	مرتفعة	١٣	٢٩,٠٧	١٢			
الإرشاد الاجتماعي	منخفضة	٩	١١,٤٤	٢٠	...	- ١٤,٠٨	دالة
	مرتفعة	١٣	٢٢,٤٦	١٩,٩			
المجموع	منخفضة	٩	٤٠,٤٤	٢٠	...	- ٢٢,٣٧	دالة
	مرتفعة	١٣	٨٣,٦٩	١٦,٤			

من الجدول (٥) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأرباع الأول (المنخفضة) و مجموعة الأرباع الثالث (المجموعة المرتفعة) لصالح المجموعة المرتفعة (الأرباع) الثالث على الأبعاد الثلاثة للاستبانة ومن ثم الاستبانة الكلية.

• ج - ثبات الاستبانة :

معرفة ثبات الأداة تم تطبيق معادلة " ألفا كرونباخ " (ALPA (CRONBACH) على استجابات مجتمع الدراسة؛ حيث بلغت للاستبانة ٩٥٩ . (٪)وهي تشير إلى الثبات المرتفع للأداة.

أ - حساب معامل ألفا :

١ - جدول رقم (٦) حساب معامل الثبات بدلالة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبيان ، ولكل الأبعاد مجتمعة كالتالي:

معامل ألفا	البعد
٠,٩٠١	الإرشاد الأكاديمي
٠,٩٧٧	الإرشاد النفسي
٠,٩٤٥	الإرشاد الاجتماعي
٠,٩٥٩	الأبعاد ككل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا لكل بعد ، ولكل الأبعاد مجتمعة مرتفعة، وهذا يدل على الثبات العالي للاستبيان.

ب - حساب التجزئة النصفية :

جدول رقم (٧) حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

البعد	التجزئة النصفية	التجزئة النصفية بعد حذف كل فقرة (تعديل جتمان)
الإرشاد الأكاديمي	٠,٧٨٦	٠,٧٨٦
الإرشاد النفسي	٠,٩٠٨	٠,٩٠٨
الإرشاد الاجتماعي	٠,٨٣٦	٠,٨٤٠
الاستبانة ككل	٠,٦٨٩	٠,٦٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالتجزئة النصفية عالي، وهذا دلالة على ثبات المقياس.

• خامساً : إجراءات تطبيق الاستبانة :

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم توزيع الاستبانة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة أم القرى في الفصل

الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ، حيث تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة عن طريق الباحثة شخصياً ، ومن ثم تم جمعها بعد تعبئتها.

• سادساً : تحليل بيانات الدراسة :

استعانت الباحثة بمركز المعلومات والحاسب الآلي بجامعة أم القرى لمعالجة البيانات الإحصائية؛ حيث أدخلت البيانات التي تم الحصول عليها إلى الحاسب، وتم عن طريق البرنامج الإحصائي " الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS " حساب التالي:

- « حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة.
- « حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات مجتمع الدراسة عن كل فقرة على حدة ثم حساب المتوسط العام لكل محور.
- « حساب معامل ثبات الاستبانة.
- « حساب الثبات بالتجزئة النصفية:
- « حساب صدق التمييز بالمقارنة الطرفية.
- « اختبار (ف)؛ وذلك لمعرفة:
- « الاختلافات بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تبعاً لاختلاف متغير سنوات الدراسة.
- « اختبار شيفيه.

• تحليل نتائج الدراسة :

بعد أن قمنا بتوضيح أداة الدراسة ، وطرق جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية المستخدمة، تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في هذا الفصل، ولقد تم الاعتماد في تفسير النتائج على حدود الحقيقة لفئات المقياس المستخدم في الإجابة على فقرات الاستبانة وذلك على النحو التالي:

١- المقياس الثنائي:

- « بالنسبة لتوفر خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة كالتالي:
- ✓ تتوفر خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة عالية إذا كان المتوسط الحسابي من (٢ - ٨٠، ١).
- ✓ تتوفر خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي من (١، ٧٩ - ١، ٥١).
- ✓ تتوفر خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي من (١، ٥ فأقل).
- « بالنسبة لاستفادة الطالبات من خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة كالتالي:
- ✓ يستفاد من خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة عالية إذا كان المتوسط الحسابي من (٢ - ٨٠، ١).
- ✓ يستفاد من خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي من (١، ٧٩ - ١، ٥١).
- ✓ يستفاد من خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة بدرجة ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي من (١، ٥ فأقل).

٢- المقياس الرباعي:

بالنسبة لرضا الطالبات عن مستوى خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة كالتالي:

- « مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة يكون بدرجة عالية إذا كان المتوسط الحسابي من (٤ - ٢,٨٠) .
- « مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة يكون بدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي من (٢,٧٩ - ٢ - ١,٨٠) .
- « مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة يكون بدرجة ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي من (١,٧٩ فأقل) .

وجاءت النتائج كالتالي:

• الإجابة على تساؤلات الدراسة :

السؤال الأول: ما الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطلّابات بجامعة أم القرى ؟ .. تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإطار النظري حيث تمثلت الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد للطلّابات في: خدمة الإرشاد الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي انظر ص ٤١ - ٤٦ .

السؤال الثاني: هل تتوفر خدمات التوجيه والإرشاد (الأكاديمي ، والنفسي، والاجتماعي) للطلّابات بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن ؟
للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتقدير مجتمع الدراسة من الطّالبات لمعرفة مدى توفر خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعة كما في الجداول التالية:

جدول رقم (٨) مدى توفر خدمة التوجيه والإرشاد الأكاديمي للطلّابات بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر
١	٢	توضيح المعلومات من إجراءات التسجيل.	1.68	.47	متوسطة
٢	٣	توضيح متطلبات كل تخصص.	1.58	.49	متوسطة
٣	٥	تقديم المعلومات بصورة غير كافية عن التحويل من قسم لآخر.	1.40	.49	ضعيفة
٤	١٥	تقديم الإرشاد للطلّابات والعمل معهن لحل مشكلاتهن الدراسية في إطار من السرية.	1.32	.47	ضعيفة
٥	١١	تخطي مشكلات الطّالبات الأكاديمية بالاهتمام.	1.26	.44	ضعيفة
٦	١٣	تقديم المساعدة للطلّابات المتقيبات من خلال برامج الإرشاد الأكاديمي.	1.26	.44	ضعيفة
٧	٦	منح الوقت الكافي للاستفسار.	1.22	.41	ضعيفة
٨	١	توجيه الطّالبة لاختيار التخصص الذي يناسب ميولها ومستواها الأكاديمي.	1.18	.38	ضعيفة
٩	٤	تقديم المساعدة والدعم للمتعثرات دراسياً.	1.18	.38	ضعيفة
١٠	٩	تحديد أوقات منتظمة للإرشاد.	1.16	.37	ضعيفة
١١	١٠	توضيح المستقبل الوظيفي للتخصص.	1.16	.37	ضعيفة
١٢	٧	تقديم الإرشاد المناسب عند انخفاض المعدل التراكمي.	1.14	.35	ضعيفة
١٣	١٢	تسليم الطّالبات المستجندات كتاب إرشادي عن عمل الوحدة بالتفصيل.	1.12	.32	ضعيفة
١٤	٨	المساعدة على فهم ميول وقدرات الطّالبات.	1.10	.30	ضعيفة
١٥	١٤	ترشد الخريجة الراغبة في إكمال دراستها العليا إلى الإجراءات المطلوبة.	1.04	.19	ضعيفة
المتوسط العام			١,٢١٢٩٦	١,٠٧٦٣	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٨) أن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.٢١٢٩٦) بانحراف معياري قدره (١.٧٦٣)، كما أن جميع فقرات هذا البعد تتوفر بدرجة ضعيفة أيضاً عدا الفقرة (توضيح المعلومات عن إجراءات التسجيل) والفقرة (توضيح متطلبات كل تخصص) حيث حصلنا على درجة متوسطة بمتوسط 1.68 و 1.58 على التوالي.

جدول رقم (٩) مدى توفر خدمة التوجيه والإرشاد النفسي للطالبات بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر
١٦	٢٤	تقدم المساعدة للتغلب على حالة الفشل والرسوب	1.18	.38	ضعيفة
١٧	٢٣	تساعد على التعبير عن الرأي	1.18	.38	ضعيفة
١٨	١٦	تقديم محاضرات توجيهية إنمائية في موضوعات تهم حاجات الطالبات	1.16	.37	ضعيفة
١٩	١٧	تحديد نقاط القوة في شخصية الطالبة	1.10	.30	ضعيفة
٢٠	١٨	تنمية القدرة على تحديد أهداف الطالبة الشخصية	1.08	.27	ضعيفة
٢١	٢٥	تقدم المساعدة للتغلب على المشكلات النفسية	1.08	.27	ضعيفة
٢٢	٢٧	توجيه النصح والمشورة المتخصصة من خلال جلسات التوجيه والإرشاد الفردي والجمعي	1.06	.23	ضعيفة
٢٣	١٩	تنمية القدرة على ضبط النفس والسلوك	1.06	.23	ضعيفة
٢٤	٢١	تنمية القدرة على ضبط الانفعالات	1.06	.23	ضعيفة
٢٥	٢٦	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية	1.06	.23	ضعيفة
٢٦	٢٠	تنمية القدرة على إثبات الذات	1.06	.23	ضعيفة
٢٧	٢٢	إكساب مهارة اتخاذ القرارات	1.06	.23	ضعيفة
٢٨	٢٨	تكسر حاجز الخوف لدى الطالبات لتعزز ثقتهن بأنفسهن	1.96	.14	ضعيفة
		المتوسط العام	١.١٦١	١.٣٦٨	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٩) أن خدمات التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.١٦١) بانحراف معياري قدره (١.٢٦٨)، كما أن جميع فقرات هذا البعد تتوفر بدرجة ضعيفة أيضاً.

جدول رقم (١٠) مدى توفر خدمة التوجيه والإرشاد الاجتماعي للطالبات بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر
٢٩	٣٧	توضيح الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي	1.18	.38	ضعيفة
٣٠	٣٨	تشجع على المشاركة في أنشطة الجامعة	1.18	.38	ضعيفة
٣١	٣٤	تساعد على إيجاد حلول للمشكلات الأسرية	1.16	.37	ضعيفة
٣٢	٣٦	تساعد على التكيف في السكن الجامعي	1.10	.30	ضعيفة
٣٣	٣٠	تساعد على اكتساب القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية	1.08	.27	ضعيفة
٣٤	٢٩	تساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الأخريات	1.08	.27	ضعيفة
٣٥	٣٥	تساعد على التخلص من العدوان الاجتماعي تجاه الأخريات	1.06	.23	ضعيفة
٣٦	٣١	تنظيم لقاءات في المناسبات لتقديم العلاقة بين عضوات هيئة التدريس والطالبات	1.06	.23	ضعيفة
٣٧	٣٢	تعرف بأسلوب التفاعل الاجتماعي الناجح	1.06	.23	ضعيفة
٣٨	٣٣	تساعد على التخلص من التعصب الاجتماعي	1.06	.23	ضعيفة
		المتوسط العام	١.١٩٤	١.٣٤٩	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٠) أن خدمات التوجيه والإرشاد الاجتماعي بالجامعة تتوفر بدرجة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان

المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.١٩٤) بانحراف معياري قدره (١.٣٤٩)، كما أن جميع فقرات هذا البعد تتوفر بدرجة ضعيفة أيضا .

السؤال الثالث: هل تستفيد الطالبات من الخدمات التي يقدمها لهن مركز التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى، وما مستوى رضاهن عن هذه الخدمات من وجهة نظرهن؟

جدول رقم (١١) استفادة الطالبات من خدمة التوجيه والإرشاد الأكاديمي بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
١	٢	توضيح المعلومات عن إجراءات التسجيل.	1.74	.6328	متوسطة
٢	٣	توضيح متطلبات كل تخصص	1.64	.6627	متوسطة
٣	٥	تقديم المعلومات بصورة غير كافية عن التحويل من قسم لآخر	1.28	.4965	ضعيفة
٤	١	توجيه الطالبة لاختيار التخصص الذي يناسب ميولها ومستواها الأكاديمي.	1.26	.5646	ضعيفة
٥	٧	تقديم الإرشاد المناسب عند انخفاض المعدل التراكمي	1.26	.4431	ضعيفة
٦	٦	منح الوقت الكافي للاستفسار	1.22	.4185	ضعيفة
٧	٩	تحديد أوقات منتظمة للإرشاد	1.22	.4185	ضعيفة
٨	١٥	تقديم الإرشاد للطالبات والعمل معهن لحل مشكلاتهن الدراسية في إطار من السرية	1.20	.4041	ضعيفة
٩	١٣	تقديم المساعدة للطالبات المتفقيات من خلال برامج الإرشاد الأكاديمي	1.14	.3505	ضعيفة
١٠	٨	المساعدة على فهم ميول وقدرات الطالبات	1.12	.3283	ضعيفة
١١	١٠	توضيح المستقبل الوظيفي للتخصص	1.12	.3283	ضعيفة
١٢	٤	تقديم المساعدة والدعم للمتمنعات دراسيا	1.10	.3030	ضعيفة
١٣	١١	تحظى مشكلات الطالبات الأكاديمية بالاهتمام	1.10	.3030	ضعيفة
١٤	١٢	تسليم الطالبات المستجدات كتاب إرشادي من عمل الوحدة بالتفصيل	1.08	.2740	ضعيفة
١٥	١٤	ترشد الخريجة الراغبة في إكمال دراستها العليا إلى الإجراءات المطلوبة	1.08	.2740	ضعيفة
المتوسط العام			١.٢٣٧	٠.٤١٣٤٦	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١١) أن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي بالجامعة تستفيد منها الطالبات بدرجة ضعيفة وفقا للمقياس الذي تم وضعه سابقا حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.٢٣٧) بانحراف معياري قدره (٠.٤١٣٤٦)، كما أن جميع فقرات هذا البعد توضح أنه يستفاد من هذه الخدمات بدرجة ضعيفة أيضا عدا الفقرة (توضيح المعلومات عن إجراءات التسجيل) و الفقرة (توضيح متطلبات كل تخصص) حيث حصلنا على درجة متوسطة بمتوسط 1.74 و 1.64 على التوالي.

جدول رقم (١٢) استفادة الطالبات من خدمة التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
١٦	٢٠	تنمية القدرة على إثبات الذات	1.12	0.32	ضعيفة
١٧	٢٤	تقديم المساعدة للتغلب على حالة الفشل والرسوب	1.12	0.32	ضعيفة
١٨	١٦	تقديم محاضرات توجيهية إنمائية في موضوعات تهم حاجات الطالبات	1.10	0.30	ضعيفة
١٩	١٧	تحديد نقاط القوة في شخصية الطالبة	1.10	0.30	ضعيفة
٢٠	١٨	تنمية القدرة على تحديد أهداف الطالبة الشخصية	1.10	0.30	ضعيفة
٢١	١٩	تنمية القدرة على ضبط النفس والسلوك	1.08	0.27	ضعيفة
٢٢	٢١	تنمية القدرة على ضبط الانفعالات	1.08	0.27	ضعيفة
٢٣	٢٢	إكساب مهارة اتخاذ القرارات	1.08	0.27	ضعيفة
٢٤	٢٥	تقديم المساعدة للتغلب على المشكلات النفسية	1.08	0.27	ضعيفة
٢٥	٢٦	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية	1.06	0.23	ضعيفة
٢٦	٢٧	توجيه النصح والمشورة المتخصصة من خلال جلسات التوجيه والإرشاد الفردي والجمعي	1.06	0.23	ضعيفة
٢٧	٢٣	تساعد على التعبير عن الرأي	1.04	0.19	ضعيفة
٢٨	٢٨	تكسر حاجز الخوف لدى الطالبات لتعزيز ثقتهن بأنفسهن	1.04	0.19	ضعيفة
المتوسط العام			١.٠٨١٥	٠.٢٦٦	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٢) أن الطالبات يستفدن من خدمات التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة بدرجة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.٠٨١٥) بانحراف معياري قدره (٠.٢٦٦)، كما أن جميع فقرات هذا البعد توضح أن درجة الاستفادة ضعيفة أيضاً.

جدول رقم (١٣) استفادة الطالبات من خدمة التوجيه والإرشاد الاجتماعي بالجامعة.

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
٢٩	٣٧	توضيح الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي	1.56	0.54	متوسطة
٣٠	٣٨	تشجع على المشاركة في أنشطة الجامعة	1.32	0.51	ضعيفة
٣١	٣٠	تساعد على اكتساب القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية	1.20	0.45	ضعيفة
٣٢	٣٦	تساعد على التكيف في السكن الجامعي	1.18	0.38	ضعيفة
٣٣	٢٩	تساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الأخريات	1.14	0.35	ضعيفة
٣٤	٣٣	تساعد على التخلص من التعصب الاجتماعي	1.14	0.40	ضعيفة
٣٥	٣١	تنظيم لقاءات في المناسبات لتقديم العلاقة بين عضوات هيئة التدريس والطالبات	1.12	0.38	ضعيفة
٣٦	٣٢	تعرف بأسلوب التفاعل الاجتماعي الناجح	1.12	0.32	ضعيفة
٣٧	٣٥	تساعد على التخلص من العدوان الاجتماعي تجاه الأخريات	1.12	0.32	ضعيفة
٣٨	٣٤	تساعد على إيجاد حلول للمشكلات الأسرية	1.08	0.27	ضعيفة
المتوسط العام			١.١٩٨	٠.٣٩٢	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٣) أن خدمات التوجيه والإرشاد الاجتماعي بالجامعة يستفاد منها بدرجة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١.١٩٨) بانحراف معياري قدره (٠.٣٩٢)، كما أن جميع فقرات هذا البعد أظهرت أن درجة الاستفادة ضعيفة أيضاً، ما عدا فقرة (توضيح الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي) فقد أظهرت أن الطالبات يستفدن من هذه الخدمة بدرجة متوسطة وبمتوسط (١.٥٦).

جدول رقم (١٤) مستوى رضا الطالبات عن خدمة التوجيه والإرشاد الأكاديمي.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٢	توضيح المعلومات عن إجراءات التسجيل.	2.48	.95	متوسطة
٣	توضيح متطلبات كل تخصص	2.46	.95	متوسطة
١	توجيه الطالبية لاختيار التخصص الذي يناسب ميولها ومستواها الأكاديمي.	1.92	.85	متوسطة
٤	تقديم المساعدة والدعم للمتغيرات دراسية	1.92	.87	متوسطة
٥	تقديم المعلومات بصورة غير كافية عن التحويل من قسم لآخر	1.88	.89	متوسطة
٧	تقديم الإرشاد المناسب عند انخفاض المعدل التراكمي	1.62	.75	ضعيفة
١١	تحظى مشكلات الطالبات الأكاديمية بالاهتمام	1.60	.75	ضعيفة
١٣	تقديم المساعدة للطالبات المتغيرات من خلال برامج الإرشاد الأكاديمي	1.56	.83	ضعيفة
٦	منح الوقت الكافي للاستفسار	1.50	.70	ضعيفة
١٠	توضيح المستقبل الوظيفي للتخصص	1.50	.54	ضعيفة
٨	المساعدة على فهم ميعوم وفقرات الطالبات	1.48	.54	ضعيفة
١٢	تسليم الطالبات المستندات كتاب إرشادي عن عمل الوحدة بالتفصيل	1.46	.64	ضعيفة
٩	تحديد أوقات منتظمة للإرشاد	1.44	.61	ضعيفة
١٥	تقديم الإرشاد للطالبات والعمل معهن لحل مشكلاتهن الدراسية في إطار من السرية	1.42	.64	ضعيفة
١٤	ترشد الخريجة الراغبة في إكمال دراستها العليا إلى الإجراءات المطلوبة	1.36	.63	ضعيفة
متوسط البعد		٧.٠٦٦	٧.٤٢٦	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٤) أن درجة مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي بالجامعة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١,٧٠٦٦)، بانحراف معياري قدره (٠.٧٤٢٦)، كما أن جميع فقرات هذا البعد أظهرت أن درجة الرضا عن خدمة الإرشاد الأكاديمي ضعيفة أيضاً، ما عدا فقرة (توضيح المعلومات عن إجراءات التسجيل)، وفترة (توضيح متطلبات كل تخصص)، وفترة (توجيه الطالبية لاختيار التخصص الذي يناسب ميولها ومستواها الأكاديمي)، وفترة (تقديم المساعدة والدعم للمتغيرات دراسية)، وفترة (تقديم المعلومات بصورة غير كافية عن التحويل من قسم لآخر) فقد أظهرت أن الطالبات راضيات عن هذه الخدمات بدرجة متوسطة وبمتوسط (2.48) وبمتوسط (2.46)، وبمتوسط (1.92) وبمتوسط (1.92) وبمتوسط (1.88) على التوالي.

جدول رقم (١٥) مستوى رضا الطالبات عن خدمة التوجيه والإرشاد النفسي.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
١٦	تقدم المساعدة للتغلب على حالة الفشل والرسوب	1.46	.64	ضعيفة
١٧	إكساب مهارة اتخاذ القرارات	1.46	.64	ضعيفة
٢٠	تقديم محاضرات توجيهية إنمائية في موضوعات تهم حاجات الطالبات	1.46	.70	ضعيفة
٢١	تحديد نقاط القوة في شخصية الطالبة	1.44	.70	ضعيفة
٢٣	تنمية القدرة على إثبات الذات	1.44	.76	ضعيفة
٢٥	تنمية القدرة على ضبط الانفعالات	1.44	.73	ضعيفة
١٨	تساعد على التعبير عن الرأي	1.40	.57	ضعيفة
٢٦	تقدم المساعدة للتغلب على المشكلات النفسية	1.40	.69	ضعيفة
٢٨	تنمية القدرة على تحديد أهداف الطالبة الشخصية	1.40	.67	ضعيفة
١٩	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية	1.38	.53	ضعيفة
٢٧	تكسر حاجز الخوف لدى الطالبات لتعزيز ثقتهم بأنفسهن	1.38	.63	ضعيفة
١٦	تنمية القدرة على ضبط النفس والسلوك	1.46	.64	ضعيفة
١٧	توجيه النصح والمشورة المتخصصة من خلال جلسات التوجيه والإرشاد الفردي والجمعي	1.46	.64	ضعيفة
متوسط البعد		١.٤٣٨	٠.٦٩٠	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٥) أن درجة مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً، حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١,٤٣٨) بانحراف معياري قدره (٠.٦٩٠) كما أن جميع فقرات هذا البعد أظهرت أن درجة الرضا عن خدمة الإرشاد النفسي ضعيفة أيضاً.

جدول رقم (١٦) مستوى رضا الطالبات عن خدمة التوجيه والإرشاد الاجتماعي.

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٣٧	توضيح الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي	2.16	.76	متوسطة
٣٨	تشجع على المشاركة في أنشطة الجامعة	1.84	.84	متوسطة
٣٩	تساعد على اكتساب القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية	1.56	.76	ضعيفة
٣٩	تساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الأخريات	1.52	.73	ضعيفة
٣٦	تساعد على التكيف في السكن الجامعي	1.52	.64	ضعيفة
٣١	تنظيم لقاءات في المناسبات لدعم العلاقة بين عضوات هيئة التدريس والطالبات	1.46	.64	ضعيفة
٣٤	تساعد على إيجاد حلول للمشكلات الأسرية	1.46	.64	ضعيفة
٣٣	تساعد على التخلص من التعصب الاجتماعي	1.40	.53	ضعيفة
٣٥	تساعد على التخلص من العدوان الاجتماعي تجاه الأخريات	1.40	.53	ضعيفة
٣٢	تعرف بأسلوب التفاعل الاجتماعي الناجح	1.38	.49	ضعيفة
متوسط البعد		١,٥٧	٠,٦٥٦	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٦) أن درجة مستوى الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد الاجتماعي بالجامعة ضعيفة وفقاً للمقياس الذي تم وضعه سابقاً حيث كان المتوسط العام لفقرات هذا البعد (١,٥٧) بانحراف معياري قدره (٠.٦٥٦) كما أن جميع فقرات هذا البعد أظهرت أن درجة الرضا عن خدمة الإرشاد النفسي ضعيفة أيضاً، ما عدا فقرة (توضيح الأنظمة والقوانين التي تحكم السلوك الجامعي) وفقرة (تشجع على المشاركة في أنشطة الجامعة) حيث أظهرت أن درجة مستوى الرضا عن هذه الخدمات متوسطة وبمتوسط (2.16 و 1.84) على التوالي.

السؤال الرابع: ما مقترحات الطالبات لتطوير خدمات التوجيه والإرشاد للطالبات بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن؟

وقد تمثلت أغلب مقترحات الطالبات حول هذا السؤال المفتوح فيما يلي:
« تعريف الطالبات بخدمات التوجيه والإرشاد والإعلان عنها بمختلف الوسائل الممكنة.

« أن تساهم خدمات التوجيه والإرشاد في مساعدة الطالبات على تنمية تفكيرهن، وفي ترسيخ المبادئ الإسلامية في نفوسهن.

« مساعدة الطالبات على التكيف مع بيئة الجامعة.

« معالجة السلوكيات الغير سوية والتي تصدر من بعض الطالبات.

« توعية ضابطات الأمن بالجامعة بكيفية التعامل مع الطالبات.

« إعادة تأهيل الموظفين العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد، وتقديم لهم الدورات التدريبية المناسبة لكي يقوم بدورهم في خدمة الطالبة على أكمل وجه.

« تسهيل مهمة الطالبة فيما يختص بإضافة أو سحب المواد.

- « مساعدة الطالبة على التعبير عن رأيها.
- « تفهم أسباب الغياب لدى بعض الطالبات، ومساعدتهن على تخطي الصعوبات التي تواجه الطالبات.
- « ضرورة توفير استشارية نفسية للطالبات.
- « الاهتمام بالطالبات الآتي يواجهن مشكلات اجتماعية.
- « الاهتمام بمجال الإرشاد الأكاديمي، وتنفيذ دوره.
- « وضع مرشحات للطالبات في كافة الأقسام والكليات بالجامعة.
- « إنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية لخدمات التوجيه والإرشاد، وإمكانية تواصل الطالبات وطلب الخدمات عن طريق الأمل.
- « إقامة لقاءات تربوية مع الطالبات من أجل التعرف على احتياجاتهن.
- « توضيح إجراءات التسجيل والتقديم للطالبات الراغبات في الالتحاق بالجامعة.
- « مساعدة طالبات السكن على التكيف مع بيئة السكن، ودراسة المشكلات التي تواجه طالبات السكن والعمل على حلها.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى رضاهن عن خدمات التوجيه والإرشاد تعزى لاختلاف متغير سنوات الدراسة من وجهة نظرهن ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه المعروف بتحليل (أنوفا ANOVA) لتعرف على وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضائهن عن خدمات التوجيه والإرشاد حسب متغير سنوات الدراسة ، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:-

جدول رقم (١٧) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى رضائهن على مستوى الإرشاد والتوجيه حسب متغير سنوات الدراسة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	F الإحصائية	F المحسوبة	الدلالة
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٦٢٣.٩٤	٢٠٧.٩٨	٣	٠.٠٠٧	٤.٥٦	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٠٩٧.٩٧	٤٥.٦٠	٤٦			
	الجملة	٢٧٢١.٩٢		٤٩			
الإرشاد النفسي	بين المجموعات	١٠١٧.٩٦	٣٣٩.٣٢	٣	٠.٠٠٠	٧.٩٣٣	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٩٦٧.٥٥	٤٢.٧٧	٤٦			
	الجملة	٢٩٨٥.٥٢		٤٩			
الإرشاد الاجتماعي	بين المجموعات	٢٤٤.٢٢	٨١.٥٤	٣	٠.٠١٨	٣.٧	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٠١٣.٨٧	٢٢.٠٤	٤٦			
	الجملة	١٢٥٨.٥		٤٩			
إجمالي المحور	بين المجموعات	٣٤٢٦.٩٨	١١٤٢.٢	٣	٠.٠٠٤	٥.٠٦٦	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٠٣٧٢.٨	٢٢٥.٤٨	٤٦			
	الجملة	١٣٧٩٨.٨		٤٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٥) على محاور الاستبانة الثلاثة ومجموع استجابات أفراد العينة على الاستبانة حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة على مستوى رضا الطالبات عن الإرشاد الأكاديمي (٤.٥٦) وهي أكبر من قيمتها الإحصائية التي تبلغ (٠.٠٠٧) وكذلك وبلغت قيمة (F) المحسوبة على مستوى رضا الطالبات عن الإرشاد النفسي (٧.٩٣) وهي أكبر من قيمتها الإحصائية التي تبلغ (٠.٠٠٠) ، وبلغت

قيمة (F) المحسوبة على مستوى رضا الطالبات عن الإرشاد الاجتماعي (٣.٧٠) وهي أكبر من قيمتها الإحصائية التي تبلغ (٠.١٨)، وبالتالي كانت قيمة (F) المحسوبة على مجموع الاستبانة (٥.٥٦) وهي أكبر من قيمتها الإحصائية التي تبلغ (٠.٠٠٤)، ومن ثم يمكن القول بأن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة أم القرى حول مستوى رضائهن حول الإرشاد والتوجيه يرجع لمتغير سنوات الدراسة، ويؤكد ذلك معامل شيفيه والذي يمكن توضيحه فيما يلي:

جدول رقم (١٨) جدول شيفيه لتوجيه الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول الإرشاد الأكاديمي حسب متغير سنوات الدراسة.

السنة الدراسية	العدد	معامل ألفا = ٠.٠٥
الأولى	١٥	٢٠.٦٦
الثانية	٩	٢٨.٠٠
الثالثة	١٥	٢٨.١٣
الرابعة	١١	٢٨.٩٠
القيمة الإحصائية		٠.٠٧٧
		٠.٩٩١

يوضح معامل شيفيه توجيه الفروق بين أفراد الدراسة للمجموعة الأكثر متوسطا وهي طالبات الفرقة الرابعة على محور الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (١٩) جدول شيفيه لتوجيه الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول الإرشاد النفسي حسب متغير سنوات الدراسة.

السنة الدراسية	العدد	معامل ألفا = ٠.٠٥
الرابعة	٩	١٥.٢٢
الثالثة	١٥	١٥.٨٠
الأولى	١٥	١٧.٤٠
الثانية	١١	٢٧.٠٠
القيمة الإحصائية		٠.٨٨٢
		١.٠٠

يوضح معامل شيفيه توجيه الفروق بين أفراد الدراسة للمجموعة الأكثر متوسطا وهي طالبات الفرقة الثانية على محور الإرشاد النفسي.

جدول رقم (٢٠) جدول شيفيه لتوجيه الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول الإرشاد الاجتماعي حسب متغير سنوات الدراسة.

السنة الدراسية	العدد	معامل ألفا = ٠.٠٥
الرابعة	٩	١٢.٦٦
الثالثة	١٥	١٤.٧٣
الأولى	١٥	١٥.٨٠
الثانية	١١	١٩.٣٦
القيمة الإحصائية		٠.٨٨٢
		١.٠٠

يوضح معامل شيفيه توجيه الفروق بين أفراد الدراسة للمجموعة الأكثر متوسطا وهي طالبات الفرقة الثانية على محور مستوى الإرشاد الاجتماعي.

جدول رقم (٢١) جدول شيفيه لتوجيه الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الإجمالي حسب متغير سنوات الدراسة.

السنة الدراسية	العدد	معامل ألفا = ٠.٠٥
الرابعة	٩	٥٣.٥٥
الأولى	١٥	٥٤.٨٠
الثالثة	١٥	٥٧.٦٦
الثانية	١١	٧٥.٢٧
القيمة الإحصائية		٠.٠٥٤
		٠.٩٣٠

يوضح معامل شيفيه توجيه الفروق بين أفراد الدراسة للمجموعة الأكثر متوسطا وهي طالبات الفرقة الثانية على محور الرضا عن خدمات التوجيه والإرشاد ككل.

• توصيات الدراسة :

- « توعية طالبات الجامعة والمستجندات منهم على وجه الخصوص بمركز التوجيه والإرشاد والخدمات التي يقدمها، وكيفية الاستفادة منها.
- « إنشاء موقع على الانترنت خاص بمركز التوجيه والإرشاد، يقدم فيه فكرة عن المركز وخدماته، ويقدم المساعدات والاستشارات لطالبات على أيدي متخصصات في التوجيه والإرشاد.
- « إنشاء مكتبة معلومات تابعة لمركز التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى وتزويدها بالكتب والنشرات التي تساعد في تقديم الخدمات في مجالي التوجيه التربوي والمهني.
- « استخدام الوسائل التكنولوجية يساهم في زيادة فعالية استخدام خدمة التوجيه والإرشاد، لذا فإنه من الضرورة الاهتمام بتطوير صفحة خاصة لوحدات مركز التوجيه والإرشاد على شبكة الانترنت لمساعدة الطالب في الحصول على الإرشاد والمعلومات اللازمة.
- « عقد دورات تدريبية لموظفي مركز التوجيه والإرشاد وإدارييها؛ لتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجال التوجيه والإرشاد.
- « إنشاء وحدة أو (قسم) للأبحاث يعمل به نخبة من ذوي الاختصاص تسند إليهم دراسة مشكلات الطلاب وحاجاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها تتبع وكيل عمادة شئون الطلاب.
- « توثيق الصلة والتعاون بين الجامعة ومدارس المرحلة الثانوية، وذلك لإرشاد الطلبة المتوقع قبولهم في الجامعة بشأن قوانين الجامعة ولوائحها في المجالات المتعددة، وذلك لحمايتهم من التعرض للمشكلات الأكاديمية، التي تعوق مواصلة دراستهم بالجامعة.
- « إقامة وحدة للإرشاد الأكاديمي بكل كلية للتخطيط والإشراف على تنفيذه ومتابعة خطط وبرامج الإرشاد.
- « الاستفادة من خبرات الدول العربية والأجنبية في مجال الإرشاد الأكاديمي عن طريق تبادل الزيارات والمعلومات.
- « عقد الندوات الدورية وعمل كتيبات للطلاب لشرح التعليمات المتبعة في عملية الإرشاد الأكاديمي، مع بداية كل فصل دراسي، وإعلانها للطلاب بوقت كاف.
- « تفعيل دور مركز التوجيه والإرشاد في توجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية (للتعريف بالتخصصات المتاحة وشروط القبول، ونظام الدراسة، والمستقبل الوظيفي لهذه التخصصات.
- « إنشاء وحدة للتوجيه المهني بمركز التوجيه والإرشاد تقوم بما يلي:
 - ✓ توعية الطلاب بطبيعة المهن التي يتطلبها سوق العمل والمهارات المطلوبة لها.
 - ✓ تنظيم مقابلات وندوات لأصحاب العمل مع طلبة الجامعة.
 - ✓ دعوة الخريجين للتحدث عن خبراتهم في الحصول على عمل.
 - ✓ تقديم إرشادات للطلاب تتعلق بكيفية التصرف في مقابلات العمل.

- ✓ تنظيم يوم المهنة في كل عام دراسي بمشاركة الجهات ذات العلاقة كالغرف التجارية والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وأرباب الأعمال والمهن.
- ✓ تعريف الطلاب بالمهن والوظائف المختلفة وفرص التعليم المتاحة من خلال النشرات والأدلة.
- ✓ أعداد المصادر المتنوعة في تحديد نوعية ومواصفات الخريج اللازم لمختلف التخصصات.
- ✓ الأعداد والأشراف على تنظيم الدورات التدريبية التي يمكن أن تسهم بها الجامعة لخدمة الخريجين والطلاب وزيادة كفاءتهم.
- ✓ إعداد الكتيبات التي تعرف الطلاب بفرص التدريب المتاحة في المجالات المختلفة.
- ✓ عمل زيارات ميدانية للطلاب والطالبات لمواقع الأعمال المختلفة.
- ◀ وضع اختبار لقياس ميول الطلبة، ومن ثم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في توجيه الطلاب إلى التخصصات المناسبة لهم.
- ◀ تنظيم جمعيات متخصصة لتشجيع الطلبة على العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- ◀ إنشاء عيادات نفسية واجتماعية مهياة لرعاية الطلبة المحتاجين إليها.
- ◀ القيام بعمل دراسات بالتعاون مع الجهات المعنية في المعاهد الأكاديمية والنفسية لدراسة المشكلات النفسية وأساليب علاجها.

• مقترحات الدراسة :

- ◀ إجراء دراسات مماثلة عن خدمات التوجيه والإرشاد على مستوى جامعات المملكة.
- ◀ إجراء دراسات عن معوقات التوجيه والإرشاد بالجامعة.
- ◀ إجراء دراسات مقارنة بين خدمات التوجيه والإرشاد بالجامعات في المملكة وخدمات التوجيه والإرشاد بجامعات عربية أو أجنبية.

• قائمة المراجع :

١. البشير، شادي. تصورات الطلبة للخدمات الطلابية التي تقدمها جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠١م.
٢. البكر، فوزية بكر. الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي. بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع عشر، النشر العلمي والمطابع: جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م.
٣. أبو عليا، محمد، وسامح محافظة. مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم، مجلة دراسات، المجلد ٢٤، العدد ٢، عمادة البحث العلمي، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م.
٤. البنا، أنور حموده، و عائد عبد اللطيف الربيعي. مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٦م.
٥. بن مانع، سعيد علي. مشكلات الشباب النفسية بين الذهاب والإياب. مكة المكرمة، مطابع بهادر.

٦. بن مانع، سعيد على التوجيه والإرشاد النفسي للجانليات والأقليات الإسلامية في العالم، مطابع بهاد: مكة المكرمة، ١٤١٦هـ.
٧. ابن منظور. لسان العرب، ج١٣، دار صادر: بيروت.
٨. جمل الليل، محمد جعفر. المساعدة الإرشادية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية: مكة المكرمة، ١٤١٩هـ.
٩. حمزة، مختار. أسس علم النفس الاجتماعي، ط٢، دار البيان العربي، ١٩٨٢م.
١٠. الخوالدة، محمد، ولطفي غرايبة. مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، مجلة دراسات، المجلد ٢٧، العدد ٢، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م.
١١. الخوتاني، سعيد عبد الله. دراسة تقويمية لواقع إدارة شؤون الطلاب في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر الطلاب، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٢٨هـ.
١٢. الدليم، فهد عبد الله. واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٤، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، ١٤٢٥هـ.
١٣. الدهشان، جمال علي، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي العاشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان "جامعة المستقبل في الوطن العربي، كلية التربية - جامعة عين شمس - ٢٠٠٣م.
١٤. دوليب، تاج السر. التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد ١٩، ١٤٠٤هـ.
١٥. ربيع، هادي مشعان. الإرشاد التربوي والنفسى من المنظور الحديث. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: الأردن، ٢٠٠٥م.
١٦. رمضان، صلاح السيد. مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بسلطنة عمان "دراسة ميدانية"، مجلة التربية بينها، المجلد ١٤، العدد ٥٩، ٢٠٠٤م.
١٧. زهران، حامد عبد السلام. التوجيه والإرشاد النفسي. ط٢، عالم الكتب: القاهرة، ١٩٨٢م.
١٨. الزيات، فتحي مصطفى. العلاقات السببية بين صعوبات التعلم، جامعة الخليج العربي البحرين، ندوة الاضطرابات السلوكية، ٢٠٠٢م.
١٩. سمارة، عزيز، وعصام نمر. محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن، ١٩٩٢م.
٢٠. الأسمرى، سعد عبد الله الهويدي. دور التوجيه والإرشاد النفسي في الوقاية من الانحراف في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٤١٠هـ.
٢١. شريف، نادية محمود، محمد عوده محمد. مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية "دراسة ميدانية في جامعة الكويت". ١٩٨٦م.
٢٢. صائغ، محمد حسن. التوجيه والإرشاد الطلابي دراسة لنماذج من التجارب العالمية. مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، مطابع جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.
٢٣. الصاوي، محمد وجيه، أحمد بستان. دراسات في التعليم العالي المعاصر، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت، ١٩٩٩م.

٢٤. صبري، خولة شخشير. الحاجة إلى تحسين الإرشاد الأكاديمي في الجامعة كما يراه الطالب الجامعي العربي. بحث منشور في مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الحادي والعشرون، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
٢٥. الطحان، محمد، سهام أبو عطية. الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات، المجلد ٢٩، العدد ١، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م.
٢٦. طاهر، ميسرة وآخرون. مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي، ط٢، دار إيلاف هل، ١٤١٤هـ.
٢٧. عبيدات، ذوقان، وآخرون، البحث العلمي - مفهومه - أدواته - أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ.
٢٨. عسه، أحمد، معجزة فوق الرمال، ط ٣، المطابع الأهلية اللبنانية: لبنان، ١٩٧٢ م.
٢٩. عقل، محمد عطا حسين. الإرشاد النفسي والتربوي، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٧هـ.
٣٠. العمري، ناعم أحمد. عمادات شئون الطلاب في الجامعات السعودية: دراسة لواقعها ونموذج مقترح لتطويرها في ضوء التجارب العربية والأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ٢٠٠٨م.
٣١. عيaban، سعد، وآخرون. التوجيه والإرشاد لطلاب المرحلة الجامعية، تجربة جامعة الملك فهد، ورقة عمل مقدمة لندوة الإرشاد النفسي والتوجيه المنعقدة بجامعة السلطان قابوس، خلال الفترة من ٣ - ٤ ذي القعدة، ١٤٢٦هـ.
٣٢. العيسوي، عبدالرحمن. التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.
٣٣. فتحي، سلوى، وآخرون. الإرشاد العلمي: مفهومه ومعوقاته دراسة تحليلية وتطبيقية. بحث مقدم في الندوة الأولى للإرشاد الأكاديمي، مركز النشر العلمي: جامعة الملك عبد العزيز، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
٣٤. فسفوس، عدنان أحمد. السلسلة الإرشادية رقم (٣) الإرشاد التربوي: مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية، ٢٠٠٧م.
٣٥. الفيلاي، عصام يحيى، وآخرون. النشاطات اللامنهجية الواقعية والمفضلة التي يدركها طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة - دراسة مقارنة - ،جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠٥م.
٣٦. القذاي، رمضان محمد. التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، دار الجيل: لبنان، ١٩٩٧م.
٣٧. القعيب، سعد مسفر. الخدمة الاجتماعية المدرسية منهج وتطبيق، دار المريخ للنشر: الرياض، ١٩٨٦م.
٣٨. الفيروز آبادي. القاموس المحيط، ج١، دار الجيل: بيروت.
٣٩. الكاظمي، زهير أحمد. المدخل إلى شئون الطلاب في التعليم العالي (المفهوم - النشاطات - الأسس التنظيمية) الطبعة الثانية، ١٤١٠هـ.
٤٠. الكندري، نبيلة يوسف. التوجيه والإرشاد الأكاديمي في جامعة الكويت - دراسة ميدانية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٢٣، الكويت، ٢٠٠٦م.
٤١. محضر، عفاف صالح. الإرشاد النفسي وأثره في خفض مستوى لمشكلات النفسية لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالمدينة المنورة. ١٤٠٩هـ.

٤٢. المخيني، سالم عبدالله. تفعيل الإرشاد والتوجيه الطلابي بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان. المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي- نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي، ٢٠٠٨م.
٤٣. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربي، محمد، مصطفى، ويس قنديل. واقع الممارسات الإرشادية في المدارس الثانوية المطورة دراسة تقويمية بمدينة الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الثاني: الرياض، ١٤١٠هـ.
٤٥. محمود، حمدي شاكر. التوجيه والإرشاد الطلابي. دار الأندلس للنشر والتوزيع: حائل، ١٤١٨هـ.
٤٦. مرسى، سيد عبد الحميد. التوجيه والإرشاد النفسي بالجامعات، مجلة كلية التربية، العدد ١، جامعة الملك عبد العزيز، ١٣٩٥م.
٤٧. مرسى، سيد عبد الحميد. الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، مجلة كلية التربية، القاهرة، ١٩٨٠م.
٤٨. نجاتي، عمر. مشكلات طلبة جامعة الكويت، مجلة كلية الآداب، جامعة الكويت، ١٩٧٤م.
٤٩. الهاشمي، عبد الحميد محمد. التوجيه والإرشاد النفسي (الصحة النفسية الوقائية) ط٢، دار الشروق: جدة، ١٤١٤هـ.
٥٠. وزارة التعليم العالي. إحصاءات التعليم العالي في المملكة، مركز المعلومات: الرياض، ١٤٢٧هـ.
٥١. وزارة المعارف . سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: اللجنة العليا لسياسة التعليم، ط٤، مطابع المدينة، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.
٥٢. <http://www.minbr.com/altwjih.php>.
٥٣. <http://www.ec18.net/index.php>.
٥٤. <http://www.uqu.edu.sa/page/ar/341>.
٥٥. <http://www.qassimedu.gov>.



((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.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان :
SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة 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 : اش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .