٤٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السادس والأربعون (جزء ثالث) .. فبراير ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــر :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـر**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة**
- **أ.د/ماجدة إيراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .**

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

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

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٦) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية وعي معلمي الموهوبين في السودان بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وتحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين".. إعداد : د/ صلاح الدين فرح عطا الله بخيت ، د / زينب عبد الرحمن الحسن.	١١ ـ ٤٠
٢)	" برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج".. إعداد : د/ هيام عبد الراضى ابو المجد.	٤١ ـ ٩٢
٣)	" تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات بالدبلوم العام (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بجامعة تبوك ".. إعداد : د/شيرين صلاح عبد الحكيم أحمد.	٩٣ ـ ١٣١
٤)	" أثر استخدام ونوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم".. إعداد : د/حنان محمد الشاعر.	١٣٣ ـ ١٧٢
٥)	" تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء " .. إعداد : د / محمود إبراهيم عبدالعزيز طه.	١٧٣ ـ ٢١٤
٦)	" تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية ".. إعداد : د / بدوي أحمد محمد الطيب .	٢١٥ ـ ٢٥٠
٧)	" المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية".. إعداد : د/ منى محمد السيد الحرون.	٢٥١ ـ ٣٠٨

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

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

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

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

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

وفي الجزء الثالث من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية وعي معلمي الموهوبين في السودان بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وتحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين**".. إعداد : د/ صلاح الدين فرح عطا الله بخيت ، د. زينب عبد الرحمن الحسن .

وثانيها بعنوان : " **برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج**".. إعداد : د/ هيام عبدالراضى ابوالمجد.

وثالثها بعنوان " " **تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات بالدبلوم العام (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بجامعة تبوك** ".. إعداد : د / شيرين صلاح عبد الحكيم أحمد .

ورابعها بعنوان " " **أثر استخدام ونوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم**".. إعداد : د / حنان محمد الشاعر.

وخامسها بعنوان : " **تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء** ".. إعداد : د / محمود إبراهيم عبدالعزيز طه.

وسادسها بعنوان : " " **تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية** ".. إعداد : د / بدوي أحمد محمد الطيب .

وسابعها بعنوان : " " **المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية**".. إعداد : د/ منى محمد السيد الحرون .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية وعي معلمي الموهوبين في السودان بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وتحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين"

إعـــداد :

د / صلاح الدين فرح عطا الله بخيت
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

د / زينب عبد الرحمـــن الحسن
الهيئة القومية لرعاية الموهوبين/ السودان
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة سلمان بن عبد العزيز

" فاعلية برنامج تدريبي في تنمية وعي معلمي الموهوبين في السودان بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وتحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين "

د / صلاح الدين فرح عطا الله بخيت د / زينب عبد الرحمن الحسن

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية وعي معلمي الموهوبين في السودان بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وتحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين. وللتحقق من هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، بالاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذو العينتين الضابطة والتجريبية ذي الاختبارين القبلي والبعدي، وشارك في الدراسة ٣٢ معلما ومعلمة، في مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منها ١٦ معلما ومعلمة. واستخدمت الأدوات الآتية: البرنامج التدريبي المقترح، ومقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ومقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كشفت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج وأثره الايجابي في تنمية وعي معلمي الموهوبين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وكذا فاعليته في تحسين اتجاهاتهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

the effectiveness of the proposed training program in the development of awareness of gifted teachers in the Sudan of Data processing methods for the gifted Identification, and improving attitudes towards the Identification process for the gifted

Abstract

The research aims to investigate the effectiveness of the proposed training program in the development of awareness of gifted teachers in the Sudan of Data processing methods for the gifted Identification, and improving attitudes towards the Identification process for the gifted. To investigate this goal the researchers use the experimental method, based on the quasi-experimental design with the control and experimental samples with pre and post tests. Participants in the study were 32 male and female teachers, divided in two groups each of them 16 teachers. Tools used are: the proposed training program, the scale of awareness of data processing techniques, and the scale of attitudes towards the Identification process for the gifted. With using appropriate statistical methods, results revealed the effectiveness of the program and its impact on the positive development of the awareness of teachers of the gifted in Data processing methods for the gifted Identification, and improving attitudes towards the detection process for the gifted.

- **المقدمة** :

يُشكل معلمو الموهوبون أهم المدخلات التربوية في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، حيث يؤكد الخبراء أن معلم الموهوبين والمتفوقين هو مفتاح العملية التربوية ومنطلق نجاحاتها، وكذلك تعد الكوادر الأخرى المساعدة ضرورية ولازمة لإكمال وتفعيل الخدمات التربوية للموهوبين، مثل المرشدين النفسيين، واختصاصي علم النفس المدرسي، واختصاصي الخدمة الاجتماعية، والمنسقين الإداريين، والإعلاميين التربويين، وغيرهم من الاختصاصيين. لذلك وجدت

عملية تأهيل وإعداد معلم الموهوبين والكوادر المساعدة اهتماماً كبيراً على المستوى العالمي، أما على المستوى المحلي فيلاحظ أنه على طول وامتداد الوطن العربي لا توجد سوى أربعة برامج جامعية اثنان منها بالمملكة العربية السعودية بجامعة الملك فيصل؛ وجامعة الباحة، وواحد بمملكة البحرين بجامعة الخليج العربي، والأخير بالمملكة الأردنية الهاشمية بجامعة البلقاء التطبيقية. وربما لنقص البرامج التدريبية والتأهيلية لإعداد معلمي الموهوبين قبل الخدمة تركزت الدراسات العربية بغزارة في هذا المجال مثل دراسات (أبو نيان، ٢٠٠٢؛ توق، ١٩٩٠؛ الثبيتي، ٢٠٠٣؛ الجغيمان، ٢٠٠٧؛ حمادة، ٢٠٠٦؛ خضر، ٢٠٠٢؛ سلامة، ٢٠٠٣؛ زحلوق، ١٩٩٢؛ عوض وعمار، ٢٠٠٢؛ الطحان ، ١٩٨٩؛ المزروع، ٢٠٠٠؛ مصطفى، ٢٠٠٢؛ معاجيني، ١٩٩٦أ، ١٩٩٨)، ولقد وجدت الدراسات التي قيمت أداء معلم الموهوبين، عدة جوانب سلبية تحتاج لمعالجة وتطوير، مثل دراسات (الجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣؛ خلف، ١٩٩٣؛ الشهراني، ٢٠١٠؛ المطوع، ١٩٩٨)، ومن أهم هذه المشكلات أن بعض معلمي الموهوبين غير مؤهلين للعمل في برامج الموهوبين، ووجدت بعض الدراسات احتياجات تدريبية عديدة للمعلمين في مجال الكشف عن الموهوبين مثل دراسة (الغامدي، ٢٠١٢)، وتوصلت دراسة لادن (٢٠١٣) لعدم توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج دبلوم التربية العام، ولعل مثل هذه المشكلات تتطلب في ظل الوضع الراهن بالبلاد العربية، إعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة تغطي هذا الجوانب، وتعمل على رفع كفاءة المعلمين وتزويدهم بالكفايات المهنية والشخصية اللازمة لأداء أدوارهم المهنية، وذلك بعد تلمس وحصر الاحتياجات التدريبية لهم، لذا يأتي البحث الحالي كمحاولة للإسهام في معالجة جانبين مهمين لدى الكوادر العاملة في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، وهما: أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وتحسين الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

- **أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين** :

تُعد أساليب وطرق وإستراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين إحدى الجوانب الرئيسة لأسلوب الكشف عن الموهوبين الموسوم بمدخل المحكات المتعددة (Multiple Criteria Approach)، وهو أسلوب تم تبنيه في عملية الكشف عن الموهوبين منذ عام ١٩٥٨م، في ولاية جورجيا (Williams, 2000)، وقد وجد تأييدا كبيرا من خبراء تربية الموهوبين مثل (Baldwin, 2005; Coleman,2003; Cramond, 1997; Davis & Rimm, 1998; Homeratha, 1978; Roach, 1986)، كما أوصى تقرير الخبراء باستخدامه لاتخاذ قرارات القبول في برامج رعاية الموهوبين (The Gifted and Talented Program, 1984)، وقد أعتمد هذا المدخل رسميا في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال قانون جاكوب ك جافيتس لتعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين لعام ١٩٨٨م Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988 (Friedman-Nimz, 2009)، ثم شاع استخدامه في العديد من الدول، ومن بينها الدول العربية، وكشفت دراسة (Heller, 1993) التي حللت محتوى بنية وأهداف ومواضيع بحوث الموهبة والتفوق في الفترة ما بين (١٩٧١- ١٩٩١) في الكتاب العالمي لأبحاث الموهبة والتفوق عن تحول مدخل الكشف عن الموهوبين إلى المدخل الشامل واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين، كما تم التأكيد على هذا

المدخل في المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة في العام ٢٠٠١م (صبحي، ٢٠٠٢).

شهد مجال الكشف عن الموهوبين منذ النصف الثاني من القرن العشرين ظهور عديد من المداخل والنماذج التي استحدثت للكشف عن الموهوبين مثل: أسلوب تقييم الموهوبين القائم على المنهج (Joyce & Wolking, 1988)، وأسلوب التقييم الديناميكي (Johnsen, 1997)، واستخدام الاستثارات الفائقة للتعرف على الموهوبين (جروان، ٢٠١١; Ackerman, 1993)، ونموذج الباب الدوار (Renzulli, Reis,&Smith, 1981)، والكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة (Kornhaber, 1997)، والنماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل (ENTER, Actitope) (Ziegler, 2005; Ziegler & Stoeger, 2004)، ونموذج البحث عن الموهبة (Assouline & Lupkowski,1992, 2012)، ونموذج العقل الثلاثي للكشف عن الموهوبين في الرياضيات (Sak, 2005)، والكشف عن الموهوبين القائم على قياس الشخصية (Carman, 2011)، ومدخل الكشف التكاملي عن الموهوبين (Wellisch & Brown, 2012)، والكشف عن الموهوبين وفق المهام الأدائية (VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007; VanTassel- Baska, Johnson, & Avery, 2002)، ومعظم هذه النماذج لم تعتمد فعليا في البرامج المدرسية لتربية الموهوبين والمتفوقين، أضف إلى ذلك أنه رغم هذا التعدد يلاحظ المتفحص لهذه النماذج والمداخل اعتماد معظمها على عدة أدوات في عملية الكشف تغطي عدة مجالات، وهذا هو المبدأ العام الذي يقوم عليه مدخل المحكات المتعددة. ويشهد الآن المجال عدة حركات معاصرة في عملية الكشف عن الموهوبين - والتي تعد امتداد لمدخل المحكات المتعددة – مثل مدخل الكشف التكاملي عن الموهوبين (Wellisch & Brown, 2012)، وهناك نموذج يرى دمج البورتفوليو وتقييم الأداء، وقوائم الرصد، وملاحظات المعلمين، بالإضافة للاختبارات المقننة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين (Fultz, 2004)- ويلاحظ في هذا المدخل الدمج بين أساليب التقييم الواقعي وأساليب التقييم الكلاسيكي.

تساعد أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين على التخلص من أساليب الاختيار الاعتباري أو الانطباعي Subjective Evaluation، والذاتي أو التحيزي Egocentric Evaluation، كما تظهر أهمية أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين في تحديد الوزن النسبي لكل اختبار أو أداة من أدوات وأساليب الكشف عن الموهوبين، ولذلك تكون ضرورية عند استخدام أكثر من أداة في عملية الكشف، حيث أنها تؤدي إلى حكم شمولي من خلال درجة مجمعة عن أداء وقدرات المرشح، وبذلك تسهم في تحديد النسب والأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الاسراعية والاثرائية والتجميعية والإرشادية، بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. وأثبتت التجارب بأنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف، وتم اختيار أساليب المعالجة المناسبة، قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار. وكما يذكر جروان (١٩٩٨) أن استخدام عدة محكات للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين واختيارهم لا يؤدي بالضرورة إلى اتخاذ قرارات أكثر صحة من اتخاذ محك واحد، حيث أن نوعية المحكات المستخدمة والطريقة التي أتبعت في تجميع وتلخيص البيانات الكمية (العلامات) عنصران مهمان يتوقف عليهما إلى حد كبير مدى سلامة القرارات المتخذة.

قام مجموعة من الخبراء بتلخيص الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وهم (Feldhusen, Asher, & Hoover, 1984)، (Feldhusen, 1992)، وجروان (١٩٩٨)، و (Jarwan & Asher 1994)، و (Feldhusen & Jarwan, 1993)، في خمسة أساليب هي: المصفوفات، والعلامات المعيارية المركبة، ونقاط القطع المتعددة، ودراسة الحالة الكلية، وتحليل الانحدار المتعدد. وأشارت مراجع أخرى لأساليب معالجة أخرى لا تقل أهمية عن ما حدده الخبراء، مثل: استخدام التحليل التمييزي (Aksoy, 2008; Plucker, 1995; Pyryt, 2004)، والتحليل العاملي (بخيت، ٢٠١٠؛ خليفة، ١٩٩٤،١٩٩٣؛ سلوب، ١٩٨٧؛ شحاتة، وعبد الله، وإسماعيل، ٢٠٠٢)، واللوغريثمات، ومقياس سيجما (رمضان وبرهومة، ١٩٩٤)، وتحليل المسار (McBee, 2010)، و شبكة الشكل الجانبي (إبراهيم وحلمي، ١٩٨٨؛ الدياسطي، ١٩٩٥؛ الشافعي، ٢٠٠٠؛ علي والسيد، ١٩٩٥؛ النموري، ١٩٩٤). وعموما يمكن تلخيص هذه الأساليب والطرق في ثلاث مجموعات هي:

- ١/ الأساليب غير الإحصائية: المصفوفات (Matrices)، ونقاط القطع المتعددة (Multiple Cut-Off Points)، ودراسة الحالة (Case Study).
- ٢/ الأساليب المعيارية: الدرجات المعيارية، والدرجات المعيارية المركبة، والمئينات، وإستراتيجية سيجما، واللوغريثمات، شبكة الشكل الجانبي.
- ٣/ أساليب التحليل الخطية: تحليل الانحدار، والتحليل التمييزي، والتحليل العاملي، تحليل المسار.

رصدت الدراسات التقييمية لبرامج الموهوبين عدة أخطاء في أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين منذ عام ١٩٨٢م، وقد كانت أول إشارة لهذه الأخطاء في التقرير الوطني الأمريكي حول عملية الكشف عن الموهوبين (Richert, Alvino, & McDonnel,1982)، وكذلك سجلت هذه الظاهرة في التقرير الكندي حول الكشف عن الموهوبين (Burnham, 1987)، وقد أشير إلى هذه المشكلة المتأصلة في تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين في دراسات (Hany, 1993; Maitra, 2000; Richert,1991)، وظلت هذه المشكلة تتكرر باستمرار في مختلف البرامج نتيجة لعدم التدريب. والمتابع لأداءِ الممارسين في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين في الدول العربية يجد غيابا شبه كامل لاستيعاب وفهم هذه الأساليب، فضلا عن عدم استخدامها في عملية الكشف عن الموهوبين بصورة صحيحة، ولعل ذلك يعد مبررا قويا لإجراء البحث الحالي.

يلاحظ عند تتبع الدراسات والبحوث في مجال الكشف عن الموهوبين، ندرة الدراسات التي تناولت أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، حيث وجدت دراسة بخيت (٢٠١٢) التي تناولت واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين في الفترة (٢٠٠٤- ٢٠٠٩) أن بحوث ودراسات أساليب واستراتيجيات معالجة الكشف عن الموهوبين تنتشر بنسبة ٠,٦٪ ، وهي من أدنى النسب من بين ٢٥ قضية رئيسة من قضايا الكشف عن الموهوبين وجدتها الدراسة، ولعل هذا يعد مبررا مهما للإسهام في هذا المجال الذي ظل يعج بالمشكلات والصعوبات والمعوقات، ويفتقد إلى الدراسات والبحوث المتخصصة. وغطت الأدبيات السائدة في المجال عدة موضوعات فمثلا هدفت بعض دراسات أساليب معالجة بيانات

الكشف عن الموهوبين للتوصل إلى معادلة للقبول بمدارس الموهوبين مثل دراسة (Jarwan,1992) التي توصلت عن طريق تحليل الانحدار المتعدد إلى معادلة تنبؤية لقبول الموهوبين بمدارس العلوم والرياضيات في أمريكا، وقام حبيب (١٩٩٠) بإجراء دراسة تنبؤية للمعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال المبتكرين، وفي دراسة (رمضان وبرهومة، ١٩٩٤) تمت مقارنة ثلاثة أساليب لمعالجة بيانات الكشف عن الموهوبين هي: الدرجات التائية، ومقياس سيجما، واللوغريثمات، وتوصلت الدراسة لأفضلية أسلوب اللوغريثمات على الأسلوبين الآخرين. وفي دراسة (الخليفة، وطه، وبخيت، ٢٠٠٧) تم التوصل إلى أوزان متغيرات بطارية الكشف عن الموهوبين عن طريق الدرجات التائية، والمعادلة المرجحة، وبلغت نسبة الموهوبين وفقا لطريقة المعادلة المرجحة (١٠٪)، بينما بلغت (٨٪) بطريقة الجمع الجبري للدرجات التائية، وتوصلت الدراسة لأفضلية أسلوب المعادلة المرجحة القائم على التحليل العاملي على طريقة الجمع الجبري للدرجات التائية. وفي دراسة (خليفة، ١٩٩٣) أستخدم التحليل العاملي لانتقاء الموهوبين رياضيا، وفي دراسة منصور (٢٠٠٠) استخدم التحليل العاملي للتعرف على المحددات التي يتم التركيز عليها لانتقاء الموهوبين رياضيا، وفي دراسة (بخيت، ٢٠١٠) تم اقتراح بعض الأساليب لتطوير استخدامات التحليل العاملي في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، إذ أن الدراسات السابقة التي استخدمت التحليل العاملي كانت تستخدم التحليل العاملي من الدرجة الأولى، وفي هذه الدراسة استخدم التحليل العاملي من الدرجة الثانية، و تم استخلاص معاملات و أوزان لكل أداة أو اختبار في بطارية الكشف، كما تم تحديد أنسب طرق التحليل العاملي، وأنسب طرق التدوير. وفي دراسة بخيت (٢٠٠٩) استخدم التحليل التمييزي للتحقق من فاعلية اختبار المصفوفاتٍ المتتابعة الملون في الكشف عن الموهوبين. وفي مجال انتقاء الموهوبين رياضيا استخدمت المئينات بشكل أساسي في معظم عمليات الانتقاء مثل دراسات (بشير، ٢٠٠٦؛ البطيخي، ٢٠١٠؛ عبد الله وحسن، ١٩٩٩؛ منسي، ٢٠١٣؛ منسي وجابر وحلاوة، ٢٠١٢)، أما في دراسة قادوس (٢٠٠١) فقد تم استخدام بعض المعادلات التنبؤية الخاصة للتوصل للمحددات الأنثروبومترية لانتقاء الموهوبين في رياضة الملاكمة. وتركزت معظم الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في مجال تدريب المعلمين، على تدريبهم على الكشف عن الموهوبين، ولم يطلع الباحث على أي دراسات تجريبية في مجال أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ومن الأمثلة على النوع الأول دراسة معاجيني (١٩٩٦ب) التي هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات لمرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن، ودراسة المنشاوي (١٩٩٩) التي هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضيا على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين، ودراسة الشمري (٢٠٠٥) التي هدفت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التعرف على الأطفال الموهوبين من خلال خصائصهم السلوكية، ودراسة بخيت (٢٠٠٨) وكانت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي لمعلمة رياض الأطفال في تنمية مهارة اكتشاف الأطفال الموهوبين، وكانت جميع هذه البرامج فعالة في تطوير مهارات المعلمين في اكتشاف الموهوبين.

• **الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين** :

تعد الاتجاهات من المكونات الرئيسة لشخصية المعلم، إذ أنها تشكل مكوناً واقعياً يوجه وينشط سلوك الفرد في مواقف تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، والاتجاه شرط يسبق السلوك (خزاعلة وطشطوش، ٢٠١١). وتعد الاتجاهات من الموضوعات المهمة لدى علماء النفس التربويين، خاصة الاتجاهات النفس تربوية، والنفس مهنية.

ويرد في الأدبيات النفسية تعريف الاتجاه النفسي على أنّه حالة من الاستعداد أو التأهّب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (الصمادي، ١٩٩٦). لخصت أبو درويش وبشارة (٢٠٠٧، ص ٣٨٥- ٣٨٦) الآراء حول خصائص الاتجاهات النفسية في ما يلي : أن الاتجاهات في غالبيتها متعلمة، أي أنها نمط سلوكي تكتسب بالخبرة والتعلم، فهي تتشكل وتنمو بفعل تفاعل الفرد مع المعطيات البيئية، وأنها تعمل كموجهات سلوكية للفرد باعتبارها تمثل حالة تهيؤ واستعداد لإمكانات الفرد للاستجابة بطريقة معينة نحو موقف ما، وتتشكل الاتجاهات إزاء موضوع ما اعتمادا على المكون المعرفي والانفعالي والنزوعي، كما أنها تتسم بالاستقرار والثبات النسبي والقابلية للتعديل والتغيير بفعل العوامل الآتية: المتغيرات البيئية، والسمات الشخصية للفرد، والموضوعات التي هي محور اهتمام الفرد؛ وللاتجاهات أربعة وظائف هي: نفعية، ومعرفية، وحماية الذات، والتعبير عن القيمة.

وفي مجال تربية الموهوبين والمتفوقين تلعب اتجاهات المعلمين دوراً مهماً في المنظومة النفسية لتقديم الخدمة للأطفال الموهوبين والمتفوقين، وفي مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين تحديدا، فإن الاتجاهات الإيجابية تلعب دورا بارزا في اقتناع المعلمين بمن يتم الكشف عنهم كموهوبين، وبالتالي يؤثر ذلك سلبا أو إيجابا في تقديم الخدمات التربوية من قبلهم، كما تكون الاتجاهات دافعا للمعلمين للدفاع عن عملية الكشف عن الموهوبين التي لا تزال تواجه كثير من الشكوك حولها من قبل أفراد المجتمع، ولا نتخيل أن يكون عطاء المهني متميزا في عمله إذا كان لا يحمل اتجاهات إيجابية نحوه، حيث تؤثر الاتجاهات سلبا أو إيجابا بطريقة شعورية أو لا شعورية على أداء الفرد المهني.

تناولت أدبيات الاتجاهات النفس تربوية، والنفس مهنية السائدة في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين، الاتجاهات العامة نحو رعاية الموهوبين والمتفوقين، و ثمة ندرة في الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين على حدة، ومن الدراسات الرائدة في هذا الجانب دراسة (Makel, 2009) التي تناولت اتجاهات الطلاب وآبائهم نحو علمية الكشف عن الموهوبين قبل عملية الكشف وبعدها، وكشفت النتائج أن اتجاهات الطلاب وآبائهم كانت متماثلة قبل عملية الكشف، وبعد عملية الكشف أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات لم تتغير أو انخفضت. أما الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين وغيرهم من الآباء والتلاميذ نحو رعاية الموهوبين والمتفوقين وبرامجهم، وجدت الغالبية العظمى منها اتجاهات ايجابية نحو الموهوبين والمتفوقين وبرامجهم مثل دراسات

(Feldhusen & Dai, 1997; Al-Bawardi,1988؛ السويدي،٢٠١٢؛ الصمادي، ١٩٩٦؛ الفرهود،٢٠٠٦)، بينما كانت الاتجاهات سلبية نحو رعاية الموهوبين في دراسة (Colangelo & Kelly, 1983)، ووجدت دراسة (McCoach & Siegle, 2007) أن الاتجاهات نحو الموهوبين وبرامجهم كانت عند معلمي الموهوبين أكثر ايجابية من معلمي التربية الخاصة الآخرين، وهناك دراسات تناولت الاتجاهات نحو جوانب محددة من برامج رعاية الموهوبين مثل دراسة (Siegle, Wilson, & Little, 2013) التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو التسريع الأكاديمي، ودراسة (الدهان، ٢٠١١) التي تناولت الاتجاهات نحو دمج الموهوبين والمعوقين، ودراسة (عبد القوي، والخولي، ٢٠١٠) التي قدمت تصورا مقترحا دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي المدرسي في تعديل اتجاهات الآباء السلبية نحو أبنائهم الموهوبين.

كذلك تباينت نتائج الدراسات التي قدمت برامج تدريبية لتعديل الاتجاهات نحو الموهوبين وبرامج رعايتهم، فمثلا لم تكشف دراسة (Alfahaid, 2002) عن تغير يذكر في اتجاهات المعلمين بعد البرنامج التدريبي، بينما كشفت دراسة (أبو زيتون، ٢٠١٣) أن دراسة مقرر تنمية الموهبة والتفوق كان له أثر ذو دلالة إحصائية في تغيير اتجاهات المعلمين المستقبليين نحو الموهوبين والمتفوقين والبرامج المقدمة لهم لدى المجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات، وأبعاد التسمية والعنونة ، وبرامج تربية الموهوبين، والصفوف الخاصة بالموهوبين، التوجهات والمستقبلية في برامج تربية الموهوبين.

- **مشكلة البحث والحاجة إليه**:

هناك مجموعة من الأسباب عمقت إحساس الباحثان بهذه المشكلة وهي: من خلال عمل الباحثان في ميدان رعاية الموهوبين والمتفوقين بالسودان لاحظا ضعف إلمام معلمي الموهوبين باستراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، حيث تشير الدلائل إلى أنها الحلقة الأضعف في منظومة رعاية الموهوبين بالسودان، ويتمثل هذا الضعف في: عدم معرفتهم بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين؛ ودورها في عملية الكشف عن الموهوبين، وافتقادهم لمهارات إجراء استراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، فضلا عن اتجاهاتهم السلبية نحو إجراءات عملية الكشف عن الموهوبين، وعدم اقتناعهم بها، وعدم سعيهم لتطوير مهاراتهم اللازمة في هذا الجانب من جوانب رعاية الموهوبين والمتفوقين، ومن ثم تبلورت مشكلة البحث الحالي، وسعى الباحثان للتعامل معها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١/ ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية وعي معلمي الموهوبين بالسودان بأساليب معالجة بيانات الكشف؟.

٢/ ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين اتجاهات معلمي الموهوبين بالسودان نحو عملية الكشف عن الموهوبين؟.

- **فروض البحث**:

١/ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس وعي المعلمين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

٢/ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

- **أهمية البحث**:

تظهر أهمية هذا البحث من خلال ما يلي: ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت تنمية وعي الكوادر العاملة في مجال الموهوبين والمتفوقين حول أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وكذا ندرة الدراسات حول الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين، حيث لم يرصد الباحث أي دراسة أجريت حول هذا الموضوع في البيئة العربية، ولعل تناول هذين الجانبين يسهم في تطوير كفايات المعلمين، كما يمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتطبيقه في دورات إعداد معلمي الموهوبين، أو في البرامج التي تقدم لهم قبل الخدمة أو أثناءها.

- **حدود البحث**:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة ممثلة لمعلمي الموهوبين بمدارس الموهوبين في ولاية الخرطوم، في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م، مما يتيح إمكانية تعميم نتائجها على جميع المعلمين بمدارس الموهوبين في ولاية الخرطوم.

- **مصطلحات البحث**:

- **البرنامج التدريبي**:

أورد سعيد (٢٠١٣) أن البرنامج في اللغة يعني الخطة المرسومة لعمل ما، وعرفه بأنه منظومة متتابعة من اللقاءات التدريبية، تحوي الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل المعينة والتقويم والأنشطة المصاحبة، بينما عرفه (Boone, 1985) بأنه مجموع الأنشطة والأنظمة المخططة والمصاغة والتي تؤثر في الاستراتيجيات التربوية، وتؤدي إلى إحداث تغيير سلوكي في المتعلمين. وعرفه درة (٢٠٠٣) بأنه أنشطة رئيسة تتضمن أهدافا ومحتوى، تنفذ بواسطة أساليب تدريبية تنموية عدة خلال فترة زمنية محددة. بينما يعرفه عبد الرشيد (٢٠١١) بأنه خطة تعليمية تعلمية منظمة ومخططة ومقترحة تم تطويرها لغرض معين، وعموما يهدف لإكساب كفايات مهنية واتجاهات ايجابية، ويشتمل على العناصر الأساسية التالية: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم. أما حسين (٢٠١١) فيعرفه بأنه مخطط مصمم (أو منظومة تعليمية) يضم مجموعة من الوحدات التدريبية المصممة وفق المنحى المنظومي لتنمية المهارات المحددة، ويضم الأنشطة والوسائل التعليمية، وطرق وأساليب التدريس، وأدوات التقويم. أما الجغيمان (٢٠٠٧) فيعرفه بأنه مجموعة من الخبرات التربوية ذات العلاقة بمجال ما من مجالات رعاية الموهوبين، والتي تم تصميمها في صورة إطار عام، والتي تقدم في صورة ورش عمل متصلة للمعلمين. ويعرف البرنامج التدريبي إجرائيا في هذه البحث بأنه مخطط منظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات نظرية الكشف عن الموهوبين، بالتركيز على مجال أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، مصمم لغرض تدريب المعلمين لزيادة وعيهم ومعارفهم في هذا الجانب من جوانب رعاية الموهوبين والمتفوقين. ويحتوي على

مجموعة من التدريبات العلمية والخبرات والأنشطة والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لمعلمي الموهوبين. وتقدم فيه التدريبات المباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات واشتمل على المكونات التالية: الأهداف العامة، والأهداف الفرعية الإجرائية، والمهارات والأساليب والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأدوات التقويم، ويتضمن دليلا تدريبياً ومحاضرات وعروض تقديمية ودراسات حول حالة بيانات واقعية، وقد تم تنفيذه على المجموعة التدريبية في وقت واحد وبشكل جمعي.

- **الفاعلية**:

نقل عبد الرشيد (٢٠١١) تعريفاً للفاعلية بأنها "حالة ناتجة عن القيام بعمل الأشياء والإجراءات الصحيحة حسب متطلبات إنجاز الأعمال ووفقا لمعايير عالية يتم قياس الفاعلية في ضوئها". وورد في حسين (٢٠١١) أن الفاعلية هي مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، وعرفها عبد الرشيد (٢٠١١) بأنها معرفة قدرة البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة معينة، وذلك بشكل فعال وملحوظ. ويعرفها حسين (٢٠١١) بأنها مدى أثر البرنامج التعليمي المقترح كمتغير مستقل في تنمية مهارات التقويم التربوي كمتغير تابع لدى معلمي التعليم الأساسي. ويعرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) الفاعلية بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة، وتعرفها المزيني والمزروع (٢٠١٢) بأنها الأثر الايجابي لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات معينة، كما نقلتا تعريفا آخر بأنه العمل الذي يكون له تأثير إيجابي في الأداء والإنتاج. وتعرف الفاعلية إجرائيا في البحث الحالي بأنها مدى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي المقدم كمتغير مستقل في تنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وتحسين الاتجاهات نحو علمية الكشف عن الموهوبين، كمتغيرين تابعين لدى معلمي التلاميذ الموهوبين.

- **الوعي** :

هناك اتجاهين في تعريف الوعي، الأول وجداني، والثاني معرفي، ومن أمثلة الاتجاه الأول تعريفات (البربري، ٢٠١٢؛ اللقاني والجمل، ١٩٩٩) التي مضمونها بأنه شحنة وجدانية قوية تتمكن في كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد، وهو مستوى من الشعور بأهمية موضوع ما تمكن من إدراك متطلباته الواجب مراعاتها؛ بينما يتمثل الاتجاه المعرفي في تعريف (بدر، ٢٠١٢؛ بشارة والغزو، ٢٠٠٨؛ جاب الله وصالح،٢٠١٢ ؛ عيد، ٢٠٠٩) بأنه فهم الحقائق المتعلقة بظاهرة أو مشكلة ما، وما فيها من علاقات تكشف عن طبيعة الظاهرة أو المشكلة، ونقلت الشربيني (٢٠١٢) تعريفه بأنه حالة من التيقظ في مقابل الغفلة يكتسبها الفرد عن طريق خبرات التفكير والإحساس. ويتشابه تعريف الاتجاه المعرفي مع تعريف بعض المعاجم التي تعرف الوعي لغويا بأنه يعني الفهم وسلامة الإدراك (جاب الله وصالح،٢٠١٢). ويقصد بالوعي في البحث الحالي المعرفة النظرية للمفاهيم، وإدراك وفهم أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين و المتفوقين، أي جملة الحصيلة المعلوماتية الوافية بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وبالجوانب المتعلقة بها.

- **المعلمون** :

يقصد بهم في البحث الحالي معلمي الموهوبين الذين يعملون في مدارس الموهوبين الابتدائية، والثانوية، وإدارة الموهوبين بولاية الخرطوم.

- **عملية الكشف عن الموهوبين** :

عرفت عملية الكشف عن الموهوبين في المرجع العالمي للموهبة والتفوق بأنها عملية قياس وتشخيص تتطلب توافر أدوات تتوفر فيها الخصائص السيكومترية، وهي: الصدق والثبات، والموضوعية، والتقنين، وقابلية الاستخدام في البيئة المحلية. وهي عملية هادفة ومخططة وغايتها التعرف على: قدرات الفرد، واهتماماته، ونمط تعلمه، وما يمتلكه من معارف ومهارات وخبرات (Heller, Monks, Sternberg, & Subotnik, 2000). وتعرف عملية الكشف عن الموهوبين في البحث الحالي بأنها عملية سيكومترية تهدف إلى التعرف على التلاميذ ذوي القدرات العالية والذين يحتاجون لبرامج خاصة تناسب احتياجاتهم التربوية المتفردة، وتشمل جمع بيانات عامة أولية عن جميع التلاميذ، ثم جمع بيانات تشخيصية مكثفة عن من يتوقع توفر الموهبة والتفوق لديهم.

- **أساليب معالجة بيانات الكشف عن الأطفال الموهوبين** :

يقصد بها الأساليب والطرق التي تستخدم لتحليل الدرجات الرقمية وغيرها من البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس وغيرها من الأدوات في عملية الكشف عن الموهوبين، وغالبيتها أساليب إحصائية، وبعضها غير إحصائية.

- **الاتجاهات** :

تعرف الاتجاهات إجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة الاستجابات المعبرة عن المشاعر والأفكار والآراء المنظمة لمعلمي الموهوبين للمواقف والقضايا التي تقوم على الاستعدادات النفسية المستندة لمجموعة من الجوانب المعرفية والانفعالية، والسلوكية التي يتضمنها المقياس موضع البحث، وتأخذ عدة أشكال مثل القبول أو الرفض أو الحياد، أي الشكل الايجابي أو السلبي، و تعكس هذه الاستجابات مشاعرهم، وأفكارهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين وقيمتها العلمية، وتقاس لأغراض هذه البحث بالدرجة الكلية التي يحققها المعلم من خلال استجاباته على جميع عبارات الأداة المستخدمة لقياسها في البحث.

- **منهج البحث وإجراءاته**:

استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، واعتمد أحد التصميمات شبه التجريبية (Quasi Experimental Design)، وهو تصميم (الضابطة ذو الاختبارين القبلي والبعدي والعشوائية Randomized Design Control group Post test)، حيث يتكون من مجموعتين ضابطة وتجريبية، مع الالتزام بالتعيين العشوائي، وقد خضعت المجموعتين للقياس القبلي والبعدي، وهذا التصميم من التصميمات الجيدة التي تحمي البحث من العوامل المهددة للصدق الداخلي للتجربة. ومتغيرات البحث هي: ١/ المتغير المستقل هو البرنامج التدريبي المقترح وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية فقط. ٢/ المتغيرات التابعة هي درجات المعلمين (في المجموعتين) في مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

- **المشاركون في البحث**:

اشترك في البحث ٣٢ معلماً ومعلمة من معلمي مدارس الموهوبين الابتدائية والثانوية في ولاية الخرطوم، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، في كل منها ١٦ معلم ومعلمة، ويوضح الجدول رقم (١) خصائص المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يختص بمتغيري البحث التابعين، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين غير مستقلتين، ونتائج هذا الإجراء موضحة في الجدول رقم (٢)، والجدول رقم (٣).

جدول (١): خصائص المعلمون المشاركون في البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)

المتغير	الفئات	المجموعة		المجموع الكلي	المتغير	الفئات	المجموعة		المجموع الكلي
		ضابطة	تجريبية				ضابطة	تجريبية	
النوع	معلم	5	5	10	عدد الدورات في مجال تربية الموهوبين	2	2	1	3
	معلمة	11	11	22		3	2	1	3
	المجموع	16	16	32		5	0	3	3
المدرسة	محجوب عبيد	7	2	9		6	0	3	3
	عبدون حماد	6	1	7		7	0	1	1
	محمد فؤاد	3	3	6		8	1	2	3
	عبد الله الطيب	0	2	2		11	0	1	1
	إدارة الموهوبين	0	3	3		12	2	0	2
	التجاني الماحي	0	2	2		13	3	0	3
	محمد سيد حاج	0	3	3		15	2	3	5
	المجموع	16	16	32		16	1	0	1
المؤهل	بكالوريوس	11	10	21		18	0	1	1
	دبلوم عالي	2	1	3		20	3	0	3
	ماجستير	3	5	8		المجموع	16	16	32
	المجموع	16	16	32	سنوات الخبرة العامة في التدريس	1	2	5	7
المرتبة الوظيفية	3	1	0	1		2	0	2	2
	4	2	0	2		3	1	4	5
	5	6	1	7		7	1	0	1
	7	1	4	5		8	0	2	2
	8	5	2	7		9	0	1	1
	9	1	9	10		10	1	0	1
	المجموع	16	16	32		12	2	0	2
سنوات الخبرة في تدريس الموهوبين	1	4	4	8		17	1	0	1
	2	0	3	3		20	1	0	1
	3	2	3	5		22	1	0	1
	4	3	0	3		23	2	0	2
	5	2	0	2		24	1	0	1
	6	2	0	2		25	3	1	4
	7	1	2	3		33	0	1	1
	8	2	4	6		المجموع	16	16	32
	المجموع	16	16	32					

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	الضابطة	16	22.88	4.25	30	-1.454	0.156	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	التجريبية	16	25.88	7.07				
الأساليب غير الإحصائية	الضابطة	16	4.06	1.65	30	-0.965	0.342	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	التجريبية	16	4.75	2.32				
الأساليب المعيارية	الضابطة	16	5.94	3.02	30	0.528	0.601	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	التجريبية	16	5.44	2.27				
أساليب التحليل الخطية	الضابطة	16	5.00	2.477	30	0.436	0.666	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	التجريبية	16	4.63	2.391				
الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	الضابطة	16	37.88	6.602	30	-.892	0.379	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	التجريبية	16	40.69	10.744				

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين	الضابطة	16	97.94	4.6	30	0.508	0.615	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	التجريبية	16	97.25	2.7				

توضح نتائج الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي في كل من الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وأبعاده الفرعية. كما توضح نتائج الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي للاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

- **أدوات البحث** :

استخدمت ثلاثة أدوات في الدراسة الحالية هي: البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ومقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ومقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين، وتفصيل ذلك كما يلي:

- **أولاً: البرنامج التدريبي لتنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين**:

اشتمل بناء البرنامج التدريبي وتنفيذه على أربع مراحل كما يلي:

- **المرحلة الأولى: التخطيط للبرنامج التدريبي**:

وقد شملت هذه المرحلة تحديد ما يلي:

- **١/ المصادر العلمية للبرنامج التدريبي المقترح**:

حيث قام الباحثان بالاطلاع على الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت إعداد البرامج التدريبية.

- **٢/ الإطار النظري للبرنامج**:

بني هذا البرنامج على نظرية الكشف على الموهوبين والمدارس والنماذج المختلفة فيها، مثل المنظور الداخلي، والمنظور الخارجي، والاتجاه البنائي، بالتركيز على مدخل المحكات المتعددة، كما تضمن أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وفق مجموعاتها الثلاثة، كذلك استند على واقع عمليات الكشف عن الموهوبين محليا وعربيا وعالميا، المتمثلة في الممارسات الفعلية، والدراسات والبحوث المنشورة.

- **٢/ افتراضات البرنامج**:

يقوم البرنامج التدريبي المقترح على الافتراضات التالية:١/ يمكن بناء برامج تدريبية تعليمية تنمي وعي المعلمين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ٢/ الجانب المعرفي من الجوانب المهمة في تكوين الاتجاهات الايجابية، ٣/ تؤدي دراسة المفاهيم العلمية حول عملية الكشف عن الموهوبين، وأساليب معالجة بيانات الكشف عنهم، إلى التأثير ايجابيا على اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

- **٣/ أهداف البرنامج**:

يوجد هدفين رئيسين للبرنامج هما: ١/ تنمية وعي معلمي الموهوبين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ٢/ تحسين اتجاهات معلمي الموهوبين نحو عملية الكشف عن الموهوبين. وتفرعت من الهدف العام الأول عدة أهداف فرعية وإجرائية.

- **٤/ خصائص المتدربين**.
- **٥/ متطلبات البرنامج**.
- **المرحلة الثانية**: **إعداد البرنامج التدريبي من خلال الترتيبات التالية**:

١/ إعداد المحتوى: لإعداد محتوى البرنامج التدريبي راجع الباحثان المراجع العلمية والدراسات التي تناولت استراتيجيات وأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وقاما بإعداد المحتوى وتنظيمه وفق أهداف البرنامج. ويتناول عملية الكشف عن الموهوبين، وواقع الكشف عن الموهوبين في البرامج الحكومية، والبرامج الخاصة، محليا وعالميا.

٢/ إعداد مصادر التعلم والوسائل التعليمية: تكونت مصادر التعلم من مجموعة من المراجع العلمية المتخصصة التي تحتوي على الموضوعات الرئيسة للبرنامج/ كما تضمنت جهاز العرض العلوي، والصور والأشكال التوضيحية، وأوراق العمل، والسبورة، واللوحات الورقية، والواجبات الصفية والبيتية، كما تضمنت دليل البرنامج التدريبي المشتمل على خطة تصميم البرنامج، والجوانب التنفيذي له، ومخطط جلسات البرنامج، وأهداف البرنامج، وشرائح العروض التقديمية، وأوراق العمل، والجدول الزمني، وإعداد الأمثلة، والخرائط المفاهيمية، والذهنية، وطرق التقويم.

٣/ إعداد أساليب التقويم: تضمن البرنامج التدريبي أسلوب التقويم المستمر (التقويم التكويني) خلال كل جلسة من الجلسات، وتتمثل أدوات هذا التقويم في: مجموعة من الأسئلة والمناقشات في أثناء كل جلسة والتي تعقب كل جلسة من جلسات البرنامج، حيث يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التي تتضمنها الجلسة، ومدى إلمام المتدربين بمحتوى الجلسة، مع مراعاة المحاور التالية: شرح الاستفسارات، وتقديم تمارين.

- **المرحلة الثالثة: تحكيم البرنامج التدريبي:**

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج وتنظيم عناصره عرض البرنامج المقترح على مجموعة خبراء من المتخصصين في مجالات الموهبة والتفوق، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ للتأكد من صلاحيته.

- **المرحلة الرابعة: تطبيق البرنامج التدريبي:**

تم تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، خلال ١٦ جلسة مدة كل منها ساعتان، جلستان يوميا، بينهما استراحة لمدة ساعة، واستغرق تطبيقه ٨ أيام موزعة على أسبوعين.

- **ثانيا: مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين:**

بعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، تم إعداد مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، ويهدف إلى قياس مدى الوعي باستراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين لدى معلمي الموهوبين، وقد تكون المقياس من أربعة أبعاد هي: البعد الأول: المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين؛ والبعد الثاني: والأساليب غير الإحصائية؛ والبعد الثالث: الأساليب المعيارية؛ والبعد الرابع: أساليب التحليل الخطية . وبلغ عدد عباراته ١٠٩ عبارة يجاب عليها بوضع علامة صواب أو خطأ، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخطأ تعطى صفر. وتم عرض صورة المقياس المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الموهبة والتفوق، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، ومدى وملائمته للتطبيق. ولمزيد من التحقق من صدق المقياس وثباته، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من ٣٠ معلما ومعلمة، وحسب صدق المقياس من خلال حساب ارتباط العبارة ببعدها، فكانت معظم العبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١، ما عدا ٩ عبارات تم حذفها من المقياس؛ وبذا يكون عدد عبارات المقياس النهائي ١٠٠ عبارة كما يلي: ٦٦ عبارة للبعد الأول، و١٠ عبارات للبعد الثاني، و١٢ عبارة للبعد الثالث، و ١٢عبارة للبعد الرابع، ثم تم إيجاد ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط ٠,٨٩ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٤، ٠,٧٣ على الترتيب. ولإيجاد الثبات تم حساب معامل الفا كرونباخ للأبعاد وللدرجة الكلية، فكانت معاملات الثبات كما يلي: ٠,٨٧، ٠,٨٢، ٠,٨٠، ٠,٧٩، ٠,٨٩ على الترتيب.

- **ثالثا: مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين:**

لإعداد مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات ذات الصلة، وكذا بعض مقاييس الاتجاهات نحو الموهوبين مثل مقاييس (تاننباوم، ١٩٩٠؛ الصمادي، ١٩٩٦؛ الفرهود، ٢٠٠٦؛ Deeds, 1982; Gange and Naeau, 1985)، ثم بعد ذلك تم إعداد مقياس الاتجاهات نحو علمية الكشف عن الموهوبين، ويهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي الموهوبين نحو عملية الكشف عن الموهوبين، وقد تكون المقياس من ٤٦ عبارة يجاب عليها باختيار واحدة من خمس خيارات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتتدرج الدرجات من ٥ درجات إلى درجة واحدة حسب إيجابية العبارة، والعكس في حالة العبارات السلبية. وتم عرض صورة المقياس المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الموهبة والتفوق،

وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، ومدى وملائمته للتطبيق. ولمزيد من التحقق من صدق المقياس وثباته، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من ٣٠ معلما ومعلمة، وحسب صدق المقياس من خلال حساب ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، فكانت معظم العبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١، ما عدا ٦ عبارات تم حذفها من المقياس؛ وبذا يكون عدد عبارات المقياس النهائي ٤٠ عبارة. ولإيجاد الثبات تم حساب معامل الفا كرونباخ للمقياس، فكان معامل ثبات المقياس ٠,٨٦.

- **إجراءات تطبيق البحث** :

اتبع الباحثان الخطوات التالية لإجراء البحث وهي:

١/ بناء البرنامج التدريبي وتحكيمه.

٢/ إعداد أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها.

٣/ أخذ الموافقات اللازمة من الجهات المختصة لإجراء الدراسة.

٤/ اختيار أفراد عينة البحث عن طريق التعيين العشوائي.

٥/ إجراء لقاء مبدئي مع المجموعة التجريبية لتوضيح طبيعة البرنامج التدريبي، وأخذ موافقتهم للمشاركة فيه، وإتاحة فرصة عدم المشاركة لمن لا يرغب، وأبدى جميع المختارين الموافقة والحماس للبرنامج، ولعل هذا يشير إلى أن البرنامج لمس حاجات تدريبية مهمة لديهم.

٦/ الاتفاق مع أعضاء المجموعة التجريبية على المواعيد المناسبة لتنفيذ البرنامج.

٧/ إجراء القياس القبلي على مجموعتي البحث.

٨/ تنفيذ تجربة البحث (تطبيق البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية.

٩/ إجراء القياس البعدي على مجموعتي البحث، وتصحيح الاستجابات، ورصد الدرجات، وتحليل البيانات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث** :

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة مثل: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا لكرونباخ. ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، وتحليل التغاير الأحادي (تحليل التباين المصاحب أو المشترك) (One way Ancova)، ومربع إيتا لإيجاد حجم التأثير، ونسبة الكسب المعدل (عن طريق معامل بلاك، بالمعادلة الجديدة المعدلة).

- **نتائج البحث** :

١/ النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس وعي المعلمين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي. للتحقق من صحة هذا الفرض حسبت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس وعي المعلمين بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة في مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وأبعاده الفرعية

المتغير	المجموعة	العدد	قبلي		بعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	ضابطة	16	22.87	4.25	24.69	7.19
	تجريبية	16	25.87	7.07	51.06	9.835
الأساليب غير الإحصائية	ضابطة	16	4.06	1.65	5.19	1.682
	تجريبية	16	4.75	2.324	8.25	1.438
الأساليب المعيارية	ضابطة	16	5.94	3.02	7.19	2.198
	تجريبية	16	5.44	2.27	9.75	1.342
أساليب التحليل الخطية	ضابطة	16	5.00	2.47	6.63	2.15
	تجريبية	16	4.62	2.39	9.69	1.62
الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	ضابطة	16	37.88	6.60	43.69	8.26
	تجريبية	16	40.69	10.74	78.75	9.76

توضح النتائج في الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات مقياس الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وأبعاده الفرعية، للمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي إذ بلغت المتوسطات الحسابية البعدية لمعلمي المجموعة التجريبية 51.6، 8.25، 9.75، 9.69، 78.75 على التوالي، بينما بلغت متوسطات المجموعة الضابطة 24.69، 5.19، 7.9، 6.63، 43.69. وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التغاير الأحادي، والجدول رقم (٥) يبن نتائج هذا الإجراء.

توضح النتائج في الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات متوسطات المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، والأساليب غير الإحصائية، والأساليب المعيارية، وأساليب التحليل الخطية، والوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، للمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية)، والمعلمين الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة الضابطة) حيث بلغت قيم (ف) 66.177، 29.110، 15.33، 19.71، 112.544 على الترتيب، وكان مستوى دلالتها عند000.، وبلغ حجم التأثير (مربع إيتا) 0.714، 0.505، 0.346، 0.407، 0.800، على الترتيب، وتعد حجوم التأثير هذه متوسطة إلى عالية، كذلك بلغت معاملات بلاك على الترتيب: ١,٠١، ١,٠٢، ١,٠٢، ١,١١، ١,٠٢، وهي معاملات مقبولة وتدل على فعالية البرنامج إذ تنحصر بين (١- ٢). وجميع هذه المؤشرات تشير إلى فاعلية البرنامج وأثره الايجابي في تنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وأبعاده الأربعة.

٢/ النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

للتحقق من صحة هذا الفرض حسبت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين والجدول رقم (٦) يبين ذلك:

جدول (٥): تحليل التغاير الأحادي لفحص أثر البرنامج التدريبي على الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وأبعاده

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	النموذج المصحح	5582.572(a)	2	2791.286	36.612	.000
	الحصر	1963.428	1	1963.428	25.754	.000
	القياس القبلي	17.447	1	17.447	.229	.636
	المجموعة	5045.286	1	5045.286	66.177	.000
	الخطأ	2210.928	29	76.239	-	-
	الكلي	53698.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	7793.500	31	-	-	-
المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأساليب غير الإحصائية	النموذج المصحح	75.115(a)	2	37.557	14.848	.000
	الحصر	245.195	1	245.195	96.936	.000
	القياس القبلي	.083	1	.083	.033	.857
	المجموعة	73.631	1	73.631	29.110	.000
	الخطأ	73.354	29	2.529	-	-
	الكلي	1593.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	148.469	31	-	-	-
المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأساليب المعيارية	النموذج المصحح	52.645(a)	2	26.322	7.685	.002
	الحصر	382.433	1	382.433	111.660	.000
	القياس القبلي	.113	1	.113	.033	.857
	المجموعة	52.515	1	52.515	15.33	.001
	الخطأ	99.324	29	3.425	-	-
	الكلي	2447.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	151.969	31	-	-	-
المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أساليب التحليل الخطية	النموذج المصحح	75.116(a)	2	37.558	9.983	.001
	الحصر	422.460	1	422.460	112.291	.000
	القياس القبلي	.084	1	.084	.022	.882
	المجموعة	74.162	1	74.162	19.71	.000
	الخطأ	109.103	29	3.762	-	-
	الكلي	2313.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	184.219	31	-	-	-
المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	النموذج المصحح	9851.991(a)	2	4925.995	58.655	.000
	الحصر	4944.448	1	4944.448	58.875	.000
	القياس القبلي	16.959	1	16.959	.202	.656
	المجموعة	9451.674	1	9451.674	112.544	.000
	الخطأ	2435.478	29	83.982	-	-
	الكلي	132215.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	12287.469	31	-	-	-

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة في مقياس اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين

المتغير	المجموعة	العدد	قبلي		بعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة العامة بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين	ضابطة	16	97.94	4.66	145.19	8.352
	تجريبية	16	97.25	2.745	159.50	17.232

توضح النتائج في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات مقياس الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين، للمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي إذ بلغت المتوسط الحسابي البعدية لمعلمي المجموعة التجريبية 159.50 على التوالي، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة 145.19. وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التغاير الأحادي، والجدول رقم (٧) يبن نتائج هذا الإجراء.

جدول (٧): تحليل التغاير الأحادي لفحص اثر البرنامج التدريبي على اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين	النموذج المصحح	2160.721(a)	2	1080.360	6.293	.005
	الحصر	97.779	1	97.779	.570	.457
	القياس القبلي	521.939	1	521.939	3.040	.092
	المجموعة	1799.286	1	1799.286	10.481	.003
	الخطأ	4978.498	29	171.672	-	-
	الكلي	749815.000	32	-	-	-
	الكلي المصحح	7139.219	31	-	-	-

توضح النتائج في الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات متوسطات الاتجاهات نحو عملية الكشف عن الموهوبين، للمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية)، والمعلمين الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة الضابطة) حيث بلغت قيمة (ف) 10.481، وكان مستوى دلالتها عند 000.، وبلغ مربع إيتا 0.230، وهو أقرب للمتوسط، وبلغ معامل بلاك ٠,٩٢ وهو قريب جدا من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج وأثره الايجابي في تحسين اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين.

- **مناقشة النتائج** :

أظهرت نتائج تحليل التغاير، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات المعلمين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات المجموعة التي لم تتلقى البرنامج التدريبي (المجموعة الضابطة)، في الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وأبعاده، وفي اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين، وكانت جميع هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج وجود أثر دال للبرنامج في تنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وجميع أبعاده الأربعة، وفي تحسين اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين، كذلك تم التحقق من فاعلية البرنامج من خلال حساب حجم التأثير بحساب مربع إيتا، ونسبة الكسب المعدل عن طريق حساب معامل بلاك، مما يوضح أهمية البرنامج الذي تم تطبيقه في هذا البحث ودوره الفعال في تحقيق أهدافه المحددة.

وتفسر فاعلية البرنامج التدريبي المصمم والمطبق في هذا البحث وأثره في تنمية الوعي بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين وجميع أبعاده الأربعة، بأنه في هذا البرنامج قدمت معلومات عديدة وتفصيلية عن أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، وقدمت حالات عملية لما يدور في برامج تربية الموهوبين والمتفوقين بالدول العربية، وكيفية المعالجة الصحيحة، ومميزات وعيوب كل أسلوب من الأساليب، وشكل كل ذلك ذخيرة معلوماتية كافية مكنت المعلمين في المجموعة التجريبية من زيادة وعيهم ومعارفهم بأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين واستراتيجياتها، وعموما تتشابه هذه النتيجة بصفة عامة مع نتائج الدراسات التجريبية التي دربت المعلمين على عملية الكشف عن الموهوبين مثل دراسات (بخيت، ٢٠٠٨؛ الشمري، ٢٠٠٥؛ معاجيني، ١٩٩٦ب؛ المنشاوي، ١٩٩٩). بينما تفسر فاعلية البرنامج التدريبي وأثره في تحسين اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين بالحقيقة السائدة في دراسات الاتجاهات بأن المعلومات والمكون المعرفي يسهمان بصورة إيجابية في تعديل وتحسين الاتجاهات، حيث أنه في هذا البرنامج قدمت كثير من المفاهيم العلمية عن عملية الكشف عن الموهوبين وجوانبها المختلفة، مما يحث العمليات العقلية لدى المعلم والتي يتصف بها التفكير العلمي والتي تحدث في العقل مثل الملاحظة الدقيقة للوصول إلى معلومات كافية لدراسة الأحداث والظواهر من اجل الوصول إلى التعميمات، والدقة في الوصف وتقديم الأدلة، والموضوعية وعدم التحيز، والاختيار والانتقاء العلمي، مما أسهم في هذا الأثر الايجابي على اتجاهات المعلمين نحو عملية الكشف عن الموهوبين. وتتشابه هذه النتيجة بصفة عامة مع دراسة (أبو زيتون، ٢٠١٣)، بينما تتباين في نتائجها عن دراسة (Alfahaid, 2002) ودراسة (Makel, 2009).

- **التوصيات**:

١- استخدام البرنامج التدريبي المعد والمطبق في هذا البحث في الدوراتٍ التدريبية لمعلمي الموهوبين في السودان، سواء الملتحقين بالمهنة حديثا والقدماء منهم.

٢- إعداد دليل لمعلم الموهوبين بالاستفادة من البرنامج الحالي يشمل جميع ما يتعلق بعملية الكشف عن الموهوبين، وأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين.

٣- الاهتمام بتدريب الطلبة في كليات التربية على عملية الكشف عن الموهوبين، وأساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، والاستفادة من البرنامج الحالي في ذلك.

- **المراجع**:

١. إبراهيم، يحيى؛ وحلمي، عصام (١٩٨٨). اختيار السباحات المصريات الناشئات باستخدام شبكة الشكل الجانبي (البروفيل). دراسات وبحوث جامعة حلوان، ١١(١)، ٢٠٥ – ٢١٨.

٢. أبو درويش، منى؛ وبشارة، موفق (٢٠٠٧). أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(٤)، ٣٨٥- ٣٩٥.

٣. أبو زيتون، جمال (٢٠١٣). فاعلية تدريس مساق تنمية الموهبة والتفوق في تنمية اتجاهات عينة من طلبة كلية العلوم التربوية –المعلمين المستقبليين- نحو الطلبة المتميزين والبرامج المقدمة لهم. دراسات، العلوم التربوية، ٤٠(٢)، ١٥٨٤- ١٦٠١.

٤. أبو نيان، فواز (٢٠٠٢). الكفايات التعليمية لمعلم التلاميذ الموهوبين في الفنون التشكيلية ومعايير اختياره (دراسة مسحية نظرية). رسالة التربية وعلم النفس، ١٧، ٢٢١- ٢٥٣.

٥. بخيت، صلاح الدين (٢٠١٢). واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م). رسالة الخليج العربي،١٢٦، ٢٦٣ - ٣١٧.

٦. بخيت، صلاح الدين (٢٠١٠). تطوير استخدامات التحليل العاملي في مجال الكشف عن الأطفال الموهوبين. دراسات تربوية، ٢٢، ٨١- ١٠٥.

٧. بخيت، صلاح الدين (٢٠٠٩). مدى فعالية اختبار المصفوفات المتتابعة الملون كأداة للفرز المبدئي للتلاميذ الموهوبين بالحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي. المجلة العربية للتربية الخاصة، ١٥، ٤٩ - ٨٠.

٨. بخيت، ماجدة (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمة رياض الأطفال في تنمية مهارة اكتشاف الأطفال الموهوبين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨(٦٠)، ٢٨٧- ٣٤٥.

٩. بدر، أحمد (٢٠١٢). فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل. مجلة كلية التربية ببنها، ٩٠(٢)، ١٥٣- ٢٠٢.

١٠. البربري، رفيق (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعلم تعاوني مقترح على تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية الوعي بمتطلبات الأمن الصناعي والسلامة المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية. مجلة التربية العملية، ١٥(٢)، ٧٥- ١٣٢.

١١. بشارة، موفق؛ والغزو، ختام (٢٠٠٨). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٢، ١٧٥١- ١٧٧٨.

١٢. بشير، خالد (٢٠٠٦). وضع مستويات معيارية لعناصر اللياقة البدنية لناشئ كرة القدم تحت ١٧ سنة بولاية الخرطوم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

١٣. البطيخي ، نهاد (٢٠١٠). بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية كإحدى مؤشرات الانتقاء الرياضي للطلبة المتقدمين للائحة التفوق الرياضي بالجامعة الأردنية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، ٢٤(٧)، ١٩٣٣ – ١٩٤٨.

١٤. تاننباوم، إبراهام (١٩٩٠). اختبار الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين. ترجمة: مجدي عبد الكريم حبيب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. توق، محي الدين (١٩٩٠). تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين. رسالة الخليج العربي، ٣٤، ١١٣ – ١٤٧.

١٦. الثبيتي، ضيف الله (٢٠٠٣). فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل. مجلة العلوم التربوية ، ٣، ١٧٣- ٢٠٨.

١٧. جاب الله، عبد الحميد؛ وصالح، أسماء (٢٠١٢). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية وأثره في تنمية التحصيل والوعي بأبعاد الأمن الفكري والذاتية

الثقافية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٣٨، ٨٠ - ١١٩.

١٨. جروان، فتحي (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٩. جروان، فتحي (٢٠١١). فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين أكاديميا. مجلة العلوم التربوية، ٣، ١٦٠ – ١٨٤.

٢٠. الجغيمان، عبدالله؛ ومعاجيني، أسامة (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين فى مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(١)، ٢١٧ - ٢٤٥.

٢١. الجغيمان، عبد الله (٢٠٠٧). تصميم برنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ١٢٢، ٥٧ - ١٢٤.

٢٢. حبيب، مجدي (١٩٩٠). دراسة تنبؤية للمعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال المبتكرين. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ١٠، ٤٨- ٧٣.

٢٣. حسين، أسامة (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٨(٦٨)، ٢٤٠- ٣٣٤.

٢٤. حمادة، محمد (٢٠٠٦). تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٠(٢)، ١١٩ – ١٧٠.

٢٥. خزاعلة، أحمد؛ وطشطوش، رامي (٢٠١١). إتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة القصيم نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة الخليج العربى، ١٢٢، ١٠١ - ١٣٥.

٢٦. خضر، فخري (٢٠٠٢). الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم. البلقاء للبحوث والدراسات علوم إنسانية واجتماعية، ٩ (١)، ٣١٥- ٣٣٩.

٢٧. خلف، يحيى (١٩٩٣). دراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي التاريخ لفصول الفائقين بالمرحلة الثانوية.دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢١ ، ٧- ٤٠.

٢٨. خليفة، إبراهيم (١٩٩٤). بناء وتقنين مجموعة من الاختبارات البدنية لقياس القدرات الحركية للناشئين في رياضة ألعاب القوى (دراسة مقارنة بين بعض طرق التدوير العاملي). حولية كلية التربية، ١١، ٥٨٧- ٦٣٢.

٢٩. خليفة، إبراهيم (١٩٩٣). استخدام بعض طرق التحليل العاملي في التعرف على المحددات البدنية والحركية لانتقاء الموهوبين في مسابقات الميدان والمضمار. مجلة علوم وفنون الرياضة ، ٥(١٤)، ١١٢- ١٣٩.

٣٠. الخليفة، عمر ؛ وطه، الزبير؛ وبخيت، صلاح الدين (٢٠٠٧). استراتيجيات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر بالسودان. المجلة العربية للتربية الخاصة، ١٠، ١٤٧ – ١٧٦.

٣١. درة، عبد الباري (٢٠٠٣). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات، الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة. منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

٣٢. الدهان، منى (٢٠١١).اتجاهات طلاب التخصصات النوعية نحو دمج المعوقين والموهوبين: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٢(٤)، ١٤٢٩ - ١٤٤٩.

٣٣. الدياسطي، عصام الدين (١٩٩٥) . البروفيل الجسمي وتخطيط شبكة الشكل الجانبي للاعبي كرة السلة الصغار ج. م. ع. المؤتمر العلمي الدولي (التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة - التجسيدات والطموحات) - مصر ، مج ٣، ص ص ٤٣ - ٦٥.

٣٤. رمضان، محمد أمين؛ وبرهومة، محمد السيد (١٩٩٤). استخدام اللوغاريتمات لوضع الدرجات المعيارية لاختبارات القبول بمدرسة الموهوبين رياضيا في ألعاب القوى. المؤتمر العلمي الأول - الرياضة في مصر..... الواقع والمستقبل – مصر. المجلد الثاني، ص ص ٢١٠ - ٢٢٧.

٣٥. زحلوق، مها (١٩٩٢) إعداد معلم المتفوقين العربي في الجمهورية العربية السورية. رسالة التربية ، ١٢ (٤،٣)، ١٠٤- ١٢٧.

٣٦. سعيد، محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى الطلاب المعلمين : تخصص الإعلام التربوي. مجلة القراءة والمعرفة، ١٤١، ٤٩ - ٨٢.

٣٧. سلامة، عبد الرحيم (٢٠٠٣). أثر تدريب معلمي العلوم - قبل الخدمة - على مهارة التعامل مع المتفوقين باستخدام التدريس المصغر على اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس العلوم. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠، ١٤١ - ١٦٤.

٣٨. سلوب، مأمور كنجي (١٩٨٧). بناء بطارية اختبار لتقويم المهارات الحركية الأساسية المرتبطة بأنشطة ألعاب القوى للمرحلة الابتدائية بالسودان. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة حلوان، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٣٩. السويدي، هنادي (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تربية الموهوبين لتأهيل معلمات الحلقة الثانية أثناء الخدمة في تحسين اتجاهاتهن والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن في دولة الإمارات العربية المتحدة.(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

٤٠. الشافعي، مدحت (٢٠٠٠). تصميم شبكة الشكل الجانبي لبعض القياسات الجسمية للاعبي كرة اليد المشتركين في بطولة كأس الأمم الأفريقية للشباب تحت ١٩ سنة. بحوث التربية الرياضية، ٢٣(٥٣)، ١٢٢ - ١٣٨.

٤١. شحاتة، بدر؛ وعبد الله ، جمال؛ وإسماعيل ، جمال (٢٠٠٢). محددات انتقاء الناشئين الموهوبين في كرة القدم. بحوث التربية الرياضية، ٢٥(٥٩)، ٢٨٤ - ٣٢٠.

٤٢. شحاتة، حسن؛ و النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٤٣. الشربيني، داليا (٢٠١٢). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والوعي بمشكلات البيئة المحلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٤٠، ١٠٦ - ١٣٦.

٤٤. الشمري، أفراح (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التعرف على الأطفال الموهوبين من خلال خصائصهم السلوكية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

٤٥. الشهراني، ناصر(٢٠١٠) .مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، ١٣(٦)، ١٣١ - ١٦٣.

٤٦. صبحي، تيسير (٢٠٠٢). المؤتمر الدولي الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمبدعين. برشلونة . ٢١ يوليو – ٤ أغسطس ٢٠٠١. مجلة العلوم التربوية ،١، ٢٤٧- ٢٥٢.

٤٧. الصمادي، أسامة (١٩٩٦) .اتجاهات الآباء والمعلمين والطلبة نحو البرامج التعليمية الخاصة بالموهوبين في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

٤٨. الطحان، محمد (١٩٨٩). تجارب واتجاهات عالمية حديثة في مجال تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين. المجلة العربية للتربية ، ٢، ٨٥- ١٢٢.

٤٩. عبد الرشيد، حامد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العالي بكلية التربية. المجلة التربوية، ٣٠، ١٤٥- ٢١٧.

٥٠. عبد الله، أحمد؛ وحسن، إسماعيل (١٩٩٩).بعض المستويات المعيارية لانتقاء الناشئين بمدارس الموهوبين رياضيا. المؤتمر العلمي الدولي (التربية البدنية والرياضة بين النظرية والتطبيق) - مصر ، مج ٢، ١٧ - ٤٠.

٥١. عبد القوي، رضا؛ والخولي، عبد الله (٢٠١٠). تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي والنفسي المدرسي في تعديل اتجاهات الآباء السلبية نحو أبنائهم الموهوبين. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٢٩(١)، ١٠٩ - ١٩٧.

٥٢. عبد القوي، مصطفى (٢٠٠٢). معلم الموهوبين في مناهج الرياضيات المدرسية متطلباته في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية ، ٣، ١ — ٤٣.

٥٣. علي، صفوات؛ والسيد ، محمد (١٩٩٥) .تصميم شبكة الشكل الجانبي كأساس لإنتقاء لاعبي تنس الطاولة تحت ١٤ سنة. المؤتمر العلمي الدولي (التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة - التجسيدات والطموحات) - مصر ، مج ٢، ص ص ٨٩ - ١٠٧.

٥٤. عوض، عوض؛ وعمار، نبيل (٢٠٠٢). تخطيط برامج تدريب المعلمين في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين : " رؤية مستقبلية " . المؤتمر العلمي السنوي الثالث، قضايا ومشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة- مصر، ج ٢، ص ص ٨٤٦ - ٨٦٥.

٥٥. الغامدي، فاطمة (٢٠١٢). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٣(٢)، ٤٧٩- ٥١٧.

٥٦. الفرهود، صالح (٢٠٠٦). اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية نحو رعاية الطلبة الموهوبين بمدينة عرعر.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

٥٧. قادوس، صلاح (٢٠٠١). المحددات الأنثروبومترية لانتقاء الموهوبين في رياضة الملاكمة. المؤتمر العلمي الدولي، الرياضة والعولمة، مصر ، مج ١، ص ص ٢٢٧ - ٢٥٥.

٥٨. لادن، سميرة (٢٠١٣). واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وسبل تحسينه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٩(١)، ١٦٩- ٢٠٨.

٥٩. المزروع، ليلى (٢٠٠٠). معلم الفئات الخاصة (الموهوبين) صفاته وأساليب إعداده. مجلة الإرشاد النفسي ، ١٢، ٢٢٣- ٢٥٩.

٦٠. المزيني، تهاني؛ والمزروع، هيا (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤(٢)، ٥٨٥ - ٦١٨.

٦١. المطوع، نجاة (١٩٩٨). احتياجات المعلمين في البرامج الاثرائية التدريبية للطلبة المتفوقين (دراسة تقويمية). سلسلة الدراسات النفسية والتربوية ، ٣، ٢٢١- ٢٤٩.

٦٢. معاجيني، أسامة (١٩٩٨). الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين. المجلة التربوية ، ١٣(٤٩)، ١٥٣ - ٢٠٤.

٦٣. معاجيني، أسامة (١٩٩٦أ) . دور جامعة الخليج العربي في إعداد معلم التربية الخاصة : تخصص التفوق العقلي والموهبة. وقائع ندوة إعداد معلم التربية الخاصة بدول الخليج العربية - البحرين ، ١ - ٢٦.

٦٤. معاجيني، أسامة (١٩٩٦ب). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات لمرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن. رسالة الخليج العربي، ٥٨، ٥٧ — ٩٤.

٦٥. منسي، تيسير (٢٠١٣). بناء مستويات معيارية لبعض العناصر البدنية والمهارية والقياسات الجسمية لانتقاء الفتيات لمراكز الواعدين لكرة اليد في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٨(٣)، ١١ - ٤٢.

٦٦. منسي، تيسير؛ وجابر، عبد السلام؛ وحلاوة، رامي (٢٠١٢). المواصفات البدنية والمهارية والجسمية لانتقاء لاعبي كرة اليد الموهوبين في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٧(١)، ١- ١٤.

٦٧. المنشاوي، رياض (١٩٩٩). أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضيا على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٢٦، ١ — ٢٧.

٦٨. منصور، السيد (٢٠٠٠). محددات انتقاء ناشئي ألعاب القوة بمراكز الموهوبين رياضياً. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

٦٩. اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٧٠. النموري ، عادل (١٩٩٤). دراسة القياسات الجسمية للاعبي الغطس المصريين في ضوء شبكة الشكل الجانبي للاعبي الغطس ذوي المستويات العالية. المؤتمر العلمي الأول - الرياضة في مصر..... الواقع والمستقبل - مصر، مج ٢، ص ص ٦٧ - ٧٨.

71. Ackerman,C.M.(1993). Investigating an alternate method of identifying gifted students. Unpublished M.Sc., University of Calgary :Canada.

72. Aksoy, K.(2008). Utility of Discrimination analysis in Identifying artistically Gifted Students. Unpublished Ph.D., University of Houston: USA.

73. Al-Bawardi, A.(1988).The attitudes and perceprions of faculty members of colleges of education and curriculum directors in Saudi Arabia toward the education of gifted children.(Unpublished doctoral Dissertation), University of Wisconsin, Madison, USA.

74. Alfahaid, S.(2002). A study of gifted education in Saudi Arabia: Teachers' and administrators' attitudes and the impact of the Gifted Identification Training Program.(Unpublished Doctoral Dissertation), The Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.

75. Assouline, S. G., & Lupkowski, A. E. (2012). The Talent Search Model of Gifted Identification. Journal of Psycho educational Assessment, 30(1), 45–59.

76. Assouline, S. G., & Lupkowski, A. E. (1992). Extending the talent search model: The potential of the SSATQ for identification of mathematically talented elementary students. In N. Colangelo, S. G.Assouline,& D. Ambroson (Eds.), Talent development: Proceedings of the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development (pp. 223-232). New York, NY: Trillium Press., Prentice: Hall, INC.

77. Burnham, B.(1987). Grade 3 Screening for Admission to Programs for the Gifted. Analyses of the 1984-87 Stage I and Stage II Data. York Region Board of Education, Aurora (Ontario).

78. Carman, C.A.(2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. Journal of Advanced Academics, 22, 412–446.

79. Colangelo, N., & Kelly, K. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes towards gifted programs and gifted students. Gifted Child Quar- terly, 27(3), 107-110.

80. Coleman, M.R.(2003). The Identification of Students Who Are Gifted. ERIC Digest number E644.

81. Cramond, B.(1997). The Use of Multiple Criteria for Identifying Gifted Students. Roeper Review,20 (2) ,A1-A8.

82. Davis, G., & Rimm, S.(1998). Education of the gifted and talented.(4th Ed.).USA: Allyan Bacon.

83. Deeds, J. (1982). Attitudes toward giftedness questionnaire. Lincoln, NE: Guidance Laboratory for Gifted and Talented.

84. Feldhusen, J.(1992). Talent identification and development in education. Gifted child Quarterly, 36, 123 - 128.

85. Feldhusen, J.; Asher, J.; & Hoover,S.(1984). Problems in the the Identification of giftedness, talent or ability. Gifted child Quarterly, 28, 149 – 151.

86. Feldhusen, J., & Dai, D.(1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. Journal of Secondary Gifted Education, 9, 15–20.

87. Feldhusen, J & Jarwan, F.(1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. Heller, F. Monks, A. Passow (Eds.). Internal handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.

88. Friedman-Nimz, R.(2009). Myth 6: Cosmetic Use of Multiple Selection Criteria.Gifted Child Quarterly, 53(4), 248-250.

89. Fultz, M.V.(2004). Psychometric Validation of the Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument (HBGSI). Unpublished PhD Dissertation, Prairie View University: USA.

90. Gange, F.; & Nadeau, L.(1985). Dimensions of Attitudes towards Giftedness in A. H Roldan (Ed), gifted and talent children, youth and adults: Their social perspective and Go?. Gifted Child Quarterly, 31(3), 152-172.

91. Hany, E.(1993). Methodological problems and issues concerning Identification. In Heller, K.et al (Eds.).International handbook of research and development of giftedness and talented (209 – 232). Oxford: Pergamon.

92. Heller, k. (1993). Structural tendencies and Issues of research on giftedness and talent . In Heller, K.et al (Eds). International handbook of research and development of giftedness and talented .(49 – 67). Oxford: Pergamon.

93. Heller, k., Monks, F., Sternberg, R.,& Subotnik, R.(2000). International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.

94. Homeratha, L.(1978). Screening and Identification Model for Title IV-C: Primary Gifted Education. Article Retrieved August 15, 2002, from: http://search.ebscohost.com/login.

95. Jarwan, F.(1992). An analysis and evaluation of the procedures for student selection in state-supported residential schools of mathematics and science. Unpublished Ph.D., Purdue University: USA.

96. Jarwan, F. & Asher, J. (1994). Evaluating selection systems in gifted education . In J. Hansen & S. Hoover (Eds.). Talent development: Theories and practice (47-75). Dubuque, IA: Kendal/Hunt.

97. Johnsen, S.K.(1997). Assessment Beyond Definitions. Peabody Journal of Education, 72(3&4), 136-152.

98. Joyce, B.G., & Wolking, W.D.(1988). Curriculum-based assessment: An alternative approach to screening young gifted children in rural areas. Rural Special Education Quarterly, 8(4), 9-14.

99. Kornhaber, M.L.(1997). Seeking Strengths: Equitable Identification for Gifted Education and the Theory of Multiple Intelligences. Article Retrieved 25 Dec from: http://search.ebscohost.com/login.

100. Maitra, K.(2000). Identification of the Gifted--Some Methodological Issues. Gifted Education International, 14, 296-301.

101. Makel, M.(2009). Student and Parent Attitudes Before and After the Gifted Identification Process. Journal for the Education of the Gifted, 33(1), 126–143.

102. McBee, M.(2010). Examining the Probability of Identification for Gifted Programs for Students in Georgia Elementary Schools: A Multilevel Path Analysis Study. Gifted Child Quarterly, 54(4), 283–297.

103. McCoach, D., & Siegle, D.(2007).What predicts teachers Attitudes toward the gifted. Gifted Child Quarterly, 51(3), 246-255.

104. Plucker, J.(1995). Application of discrimination analysis in research with gifted students. Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association (San Francisco, CA, April 18-22,1995).

105. Pyryt, M.(2004).Pegnato Revisited: Using Discriminant Analysis to Identify Gifted Children. Psychology Science, 46 (3), 342 – 347.

106. Renzulli, J.S., Reis, S.M., & Smith, L.H.(1981). The Revolving Door identification Model (RDIM). Mansfield Centre: Creative Learning Press.

107. Richert,S.(1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. In Colangelo,N & Davis.(Eds.). Hand book of Gifted Education. (81-96). Massachusetts: A Dividson of Simon & Schuster,Inc.

108. Richert,S., Alvino,J.,& McDonnel,R.(1982). National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth.

Washington, DC: U.S. Department of Education, Educational Information Resource Center.

109. Roach, P.(1986). Identifying the Gifted: A Multiple Criteria Approach. Clearing House, 59 (9), 393-395.

110. Sak, U.(2005). M³: The Three-Mathematical minds model for the identification of mathematically gifted students.(Unpublished PhD Dissertation). University of Arizona, Arizona, USA.

111. Siegle, D., Wilson, H., & Little, C.(2013). A Sample of Gifted and Talented Educators' Attitudes About Academic Acceleration. Journal of Advanced Academics, 24(1), 27–51.

112. The Gifted and Talented Program Study. Division of Public Schools Analysis and Recommendations [and] Report of the Gifted and Talented Program Study.(1984). Florida State Dept. of Education, Tallahassee. Div. of Public Schools.Child Quarterly, 46, 110–123.

113. Wellisch, M., & Brown, J.(2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. Journal of Advanced Academics, 23(2) ,145–167.

114. Williams, E.(2000). The history of the evolution of gifted identification procedures in Georgia. Unpublished Ed.D. University of Georgia.

115. Ziegler, A.(2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson(Eds.),conceptions of giftedness (pp. 411-434).Cambridge, UK: Cambridge university Press.

116. Ziegler, A.& Stoeger,H.(2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope Model of Giftedness. Psychology Science, 46, 324-342.

البحث الثاني :

" برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج"

إعـــداد :

د/ هيام عبد الراضى ابو المجد

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كليـة التربيـة جامعة سوهاج

" برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج "

د/ هيام عبدالراضى ابو المجد

- **مستخلص البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في " التربية الأسرية" قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة ، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد ،وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة البحث فى التطبيقيين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح التطبيق البعدي ، وكان حجم أثر البرنامج المقترح قد بلغ ٠,٧٨. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار التفكير الناقد عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح التطبيق البعدي ، وكان حجم أثر البرنامج المقترح قد بلغ ٠,٩٣.

A Suggested Program in "Family Education" Based on Self-Regulated Learning and Its Efectiveness in Developing Cognitive Achievement And Critical Thinking Skills for the female students of the Faculty Of Education at Sohag University

Abstract

The current research aims at identifying the effectiveness of a suggested program in "Family Education" based on self-regulated learning in developing cognitive achievement and critical thinking skills for the female students of the Faculty of Education. The study sample consisted of (60) female students. The research instruments were represented in testing cognitive achievement and critical thinking skills. The research results indicated that: (1) there are statistical differences between the average degrees of the research groups in the pre and post measurements on the measurement of cognitive achievement at the level of 0.001 in favor of post application; and the effect of the suggested program reached 0.78; (2) there are statistical differences between the average degrees of the research groups in testing critical thinking at the level of 0.001 in favour of post application; and the effect of the suggested program reached 0.93.

- **المقدمة** :

يواجه العالم اليوم ثورة معلوماتية هائلة ، حيث يتسم هذا العصر بالتغيير السريع في شتى مجالات الحياة ،مما يحتم على التربية أن تواجهه بقوة كما تفرض على الأفراد أن يتسلحوا بقدر من المعرفة العامة التي تتعلق بشتى المجالات الحياتية اليومية .

فالتطور العلمي ،والتدفق الكمي للمعلومات وظهور عديد من المستحدثات العلمية ، والصناعية في المجتمع دفع بعجلة التعليم للتطوير والتغيير ليواكب هذا التغيير ، حيث دفع عديداً من العلوم للتطور. (Martin, H.,& Mann,l., 2008.48).

من هذه العلوم علم "التربية الأسرية" الذي محور اهتمامه الفرد والأسرة فهو يسهم بفاعلية في حل المشكلات الأسرية و المجتمعية فلقد بنيت برامجه على أساس الاحتياجات الفعلية للأسرة والمجتمع وصيغت بصورة أكثر مرونة وسلاسة، لتناسب التغيرات المجتمعية الطارئة التي يمكن أن تنعكس على الأسرة فتحدث تغيرا و تنوعا في احتياجاتها واحتياجات المجتمع (إيزيس نوار ، وآخرون ١٩٩١: ٢٢).

وبالنظر في موضوعات التربية الأسرية ومحتواها نجد أنها تعكس واقع الحياة اليومية للأفراد والأسرة فهو بصفته علما يعمل على توفير المعلومات والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، والقيم التي يحتاجها كل أفراد الأسرة في حياتهم اليومية (كوثر حسين ، لولو جيد ، ١٩٩٥، ١٣).

على الرغم من ذلك إلا أن برامج إعداد المعلم في عديدٍ من كليات التربية تفتقر إلى مثل هذه البرامج والتي تعمل على ربط العملية التعليمية بحياة المتعلم .

كما تفرض تحديات الثورة المعلوماتية والتطور الهائل في كم المعلومات على القائمين على تطوير برامج إعداد المعلم ابتكار الأساليب التعليمية التي تساعد المتعلمين على الحصول على المعلومات واكتساب الخبرات العلمية بأنفسهم واتاحة الفرصة أمام كل متعلم ليصل إلى أعلى مستوي له في التعلم وفق قدراته واستعداداته الخاصة .

وبنظرة إلى الواقع الفعلى وإلى التدريس في التعليم الجامعي نجد أنه ما زال يعتمد على الأساليب التقليدية كالكتاب الجامعي كمصدر للتعلم وأسلوب المحاضرة كطريقة للتدريس ولا يوجد اهتمام ملحوظ بتوعية طلاب الجامعة وتوجيههم لتنظيم تعلمهم ذاتيا .(تمام إسماعيل تمام ، ٢٠٠٢ : ٢٧١) (محمد على نصر ، ٢٠٠٧ : ١٧٠- ١٧١)

فلقد أصبح شغل المتعلم الشاغل الحصول على اجتياز المقررات الدراسية ثم نسيانها بعد عام أو أقل.

ولكي يتم إعادة بناء التعليم الجامعي فعلى القائمين بالعملية التعليمية بداخل الجامعات استخدام التعلم المنظم ذاتيا وجعله محور العملية التعليمية (Zimmerman,B.,& Schunk. 0. 1998).

فالمتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا فلم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات بطريقة سلبية، بل عليهم إعادة تنظيم المادة التعليمية، وإعادة بناءِ المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة . من هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا يعبر عن مدى مشاركة المتعلم في تعلمه من مراقبة خطوات التعلم وتقويم النتائج وتعديل السلوك فهو " عملية بنائية نشطة يضع المتعلمون خلالها أهدافا تعلمهم ويراقبون وينظمون ويضبطون معرفتهم ودوافعهم وسلوكهم موجها بالأهداف والجوانب السياقية في البيئة. ويشير "مصطفي محمد كامل" (٢٠٠٣م : ٢٦٧) إلى أنٍ أهمية التعلم المنظم ذاتيا تكمن في نوع الطلاب الذى يسعى التعلم المنظم ذاتيا إلى تكوينهم ، فالمتعلم

المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليتة فى جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتى ، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم خلالها ، إن التعلم المنظم ذاتيا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابره واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة فى نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذى وضعها بنفسه .

ويؤدى التنظيم الذاتي للتعلم دوراً مهماً في توجيه الأنشطة المعرفية ويساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية حيث أكد زيمرمان (Zimmerman,B., et.at, 1992) أن المتعلمين الذين ينظمون تعلمهم ذاتيا أو الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بأنهم أكثر تفوقا فى التحصيل الدراسى فى المواد الدراسية المختلفة عن غيرهم ممن لم يستخدموا هذه الإستراتيجيات.

ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً الإستراتيجيات المعرفة ، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة والمعتقدات الدافعية والجوانب السلوكية إضافة إلى الجوانب البيئية لعملية التعلم (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦ : ٥٩.٥٤) .

ويشير بيفرلي وآخرون (peverly ,s., et.al, 2003) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة .

حيث يسهم التنظيم الذاتي للتعلم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعليا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب استخدام عديد من العمليات والإستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية وكيفيتها (Missildine,M.,2004).

كما أن التعلم المنظم ذاتيا يكسب المتعلمين المعارف والمعلومات بشكل ناجح في التعلم حيث يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية في تعلمهم (Baunert, et.al, 1998:2).

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منها:

دراسة سوانسن (Swanson,H., 1990) حيث أسفرت نتائجها على أن التنظيم الذاتي يعد أفضل عامل للتنبؤ بالنجاح الدراسي من القياسات الأخرى كدرجات التحصيل.

دراسة لين (Lynn,s.,2003) التي أوضحت نتائجها أن التعلم المنظم ذاتياً يساعد على تحسين أداء المتعلمين .

دراسة سكريبر (Schreiber,F.,2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا في إثراء القراءة والتى أسفرت نتائجها عن فعالية ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا في الفهم القرائي .

دراسة شالك وآخرين (Chalk.J.etal,2005) التى أوضحت نتائجها فعالية التدريب على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدي الطلاب ذوى صعوبات التعلم .

دراسة هاريس وآخرين (Harris,K., et al., 2011) والتى أكدت على أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتيا فى الكتابة لدى الأطفال.

دراسة ازيفيدو (Azevedo,R.,2005) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الفهم لدى طلاب الجامعات .

مما سبق يتضح أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم حيث تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات والمعارف بشكل ناجح كما يحسن أدائهم بشكل عام ويزيد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز ويراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ،ويساعدهم على استخدام امكاناتهم وقدراتهم كافة.

- **مشكلة البحث** :

تعد التربية الأسرية من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالمجتمع فمن أهدافها: (valliss,A.,1994 : 45)، (كوثر حسين كوجك ،لولو جيد، ١٩٩٥ : ٢٣) (تسبي محمد ، إيزيس عازر ، ١٩٩٧ : ٥٩)، (Jo,l., 2004 : 21-24)

تقوية الارتقاء بالحياة الأسرية وتطويرها،والاستفادة من التقدم المعرفي والتطور العلمي في تحسين ظروف الحياة ورفع مستوى المعيشة ،وتعبئة وإعداد أفراد الأسرة ،لمواجهة الأزمات الطارئة وتقوية الروابط الأسرية،والإسهام في حل مشكلات المجتمع ،وتحسين الحالة الصحية ،ونظام التغذية الأسرية بين أفراد المجتمع، ودراسة العوامل الاجتماعية ،والاقتصادية التي تؤثر في حياة الأفراد،و العمل على زيادة كفاءة الأفراد وقدرتهم على العمل ،وتضييق الفجوة الغذائية، بترشيد الاستهلاك الأسري .كما تهدف التربية الأسرية إلى إكسا ب المتعلمين القدرة على تحديات العصر، والتفاعل مع المتغيرات الحادثة به بطريقة ايجابية وتنمية الجوانب المعرفية ،والمهارية والوجدانية للمتعلم ،وبالنظر إلى الواقع التربوي خلال الممارسات الفعلية أكد عديد من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية على عديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق المادة لأهدافها المرتبطة بالتحصيل المعرفي وتنمية التفكير يمكن إيجازها على النحو التالي : (Pkatt,B.,1990),(Bull,N.,1992)(Lebleu,l.,1992),(Sung,T.,1992), (لبنى عبدالرؤوف ، ٢٠٠٨)، (هيام عبد الراضي، ٢٠٠٩)

- إن مناهج وطرق تدريس التربية الأسرية تعتمد على إعطاء المتعلم بعض المعلومات والمهارات لتطبيقها إذا ما واجهته مشكلة ما وقد لا يطبقها إذا لم يتعرض لهذه المشكلة وتصبح هذه المعلومات والمهارات عديمة الفائدة وكثير ما يشعر المتعلمون أنهم يدرسون معلومات لا جدوى لها ،ويتعلمون مهارات لا فائدة منها .
- إن ما يتبع في تدريس التربية الأسرية من طرق، وأساليب تدريسية لا يعطي اهتماما كافيا لحاجات المتعلمات وقدراتهم إضافة إلى أنها تقدم صورة معلومات وحقائق مجزأة لا تساعد على اكتساب المهارات.

- استخدام الطرق التقليدية في تدريس التربية الأسرية حيث لا توفر التفاعل بين المتعلم ،والمادة المتعلمة فأصبح المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة و أصبح المتعلم متلقيا ومستقبلا للمعلومات بطريقة سلبية وهذا يتنافى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى جعل التعلم نشطا وجعل المتعلم ايجابيا نشطا في تعلمه .
- عدم الربط بين برامج ومناهج التربية الأسرية ومشكلات المجتمع المحلي والدولي التي تؤثر على مجتمعنا المصري مثل نقص الغذاء ، ارتفاع الأسعار ، البطالة ، التصدع الأسري و المشكلات الصحية بأبعادها المختلفة الوقائية والعلاجية ، سوء استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة .
- تعتمد معظم معلمات المادة على الكتاب المدرسي وحده كمصدر للمعرفة واستخدام وسائل تعليمية غير تفاعلية كاللوحات الورقية مما لا يحقق الأهداف التعليمية المرجوة من تدريس البرامج ومقررات المادة.

أكدت العديد من الدراسات في مجال التربية الأسرية على وجود ضعف وانخفاض في التحصيل المعرفي لدى المتعلمين ومن هذه الدراسات دراسة (لمياء شعبان،٢٠٠٢)، (هيام عبدالراضى ،٢٠٠٢)، (لبنى عبدالرؤوف، ٢٠٠٨)

وأسفرت نتائج هذه الدراسات على أن من الأسباب وراء انخفاض مستوي التحصيل لدى المتعلمين استخدام الأساليب التقليدية في التدريس والتي لاتسمح للمتعلم بأن يكون له دورا فعالا وايجابيا في المواقف التعليمية وأن يسير وفق قدراته واستعداداته وميوله ورغبته الذاتية ، كما تحجم الأساليب التقليدية من ممارسة المتعلم لعديد من العمليات العقلية كإبداء الرأي، وتقبل رأي الآخر، والاعتماد على النفس في تحصيل المادة الدراسية المتعلمة من مختلف المصادر التعليمية المتاحة .

يعد التفكير مطلبا مهماً في حياة الفرد حيث يمثل أحد متطلبات الحياة في عصر ما بعد الحداثة بهدف التطوير المستمر نحو الأفضل لمواكبة خصائص العصر وتحدياته، فالتفكير يشجع الفرد على التعايش مع التغير بدلا من المعاناة منه ، ويدعم روابط الأفراد مع العالم الخارجي ؛ فالاهتمام بتنمية التفكير ومهاراته لدى المتعلمين يدعم استعادة الشعور بالتحكم في الحياة المستقبلية .

ولقد أصبح جوهر عمليات التربية هو تعليم المتعلمين كيف يفكرون بطريقة فعاله وتدريبهم على استراتيجيات التفكير (بهي محمود أحمد ، ٢٠٠٩ : ٤٢) ،والمهم هو تدريب المتعلمين كيفية التفكير أكثر من الاهتمام بما يجب أن يفكروا فيه وذلك بتوفير بيئة تعليمية تحث على التفكير خلال المناهج الدراسية (خديجة أحمد بخيت ، ١٩٩٩ : ٢٥) . فيجب أن يتدرب المتعلمين على كيفية التفكير بمعني كيف يفكرون بدلا من تعليمهم لماذا يفكرون ؟ وتعد القدرة على التفكير الناقد مطلبا مهما لجميع المتعلمين فالمتعلم الذي يمتلك هذه القدرة يصبح مستقلا في تفكيره قادر على اتخاذ القرارات الصائبة . وقد أظهرت نتائج الدراسات أن تعليم التفكير الناقد أصبح حاجة ملحة وأن ممارسة مهارات التفكير تساعد المتعلمين على أن يصبحوا مفكرين بشكل أفضل .(Lefevre,R.,1995,13)

ويعد التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية في مجالات التربية الأسرية فهو أحد أنماط التفكير التي تساعد المتعلمين في الوصول إلى النتائج بحرص وتجنب العاطفة في الحكم على الأشياء ، كما تجنب الأخطاء في الحكم على الأشياء باستخدام مهارات التفكير المنطقي، وتساعد كذلك في حسن التصرف والوصول إلى استنتاجات سليمة .

وتؤكد ايزيس رضوان على ضرورة أن يكتسب المتعلم مهارات التفكير الناقد حتي يتمكن من أداء أدواره المتعددة وأن يتعايش وسط التصارع المعرفي الحالى ويشارك في حل المشكلات التي يواجهها المجتمع (ايزيس رضوان ، ٢٠٠٠ ، ٤٠) .

كما يؤكد كل من ونج ويوو في دراستيهما على أن التفكير الناقد من الكفاءات الضرورية في عصر المعلومات (Wang,G.,Woo,H.,2010) .

فالهدف من التفكير الناقد هو تحقيق الفهم، وتقييم وجهات النظر المختلفة وحل المشكلات مما يؤدي إلى اتخاذ قرار ما خلال التحصيل الدقيق لكافة الأدلة بطريقة موضوعية من أجل الوصول إلى نتائج تتصف بالدقة والثبات .

ولقد أثبتت عديدٌ من الدراسات أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد ؛ منها دراسة دانيل وآخرين (Daniel,M., etal,2005) التي استهدفت تقييم نماذج لعمليات تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ في المرحلة العمرية من ١٢.١٠ عاما.

ودراسة هايس وديفيت (Hayes,K.&Devitt,A., 2008) التى استهدفت تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في مجال التغذية وأوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

ودراسة أوكا واخرون (Iwaoka,W.,et al, 2010) التى أوصت بضرورة تطوير التفكير الناقد لدي المتعلمين.

ودراسة لين وآخرين (Lun,V.,etal,2010) التى استهدفت التعرف على الفروق الثقافية بين الطلاب الآسيويين والأوربيين فى التفكير الناقد وأسفرت النتائج على أن الطلاب الآسيويين كانوا أكثر أعتمادا على التفكير الناقد لحل المشكلات التى واجهتهم من نظائرهم الأوربيين .

ودراسة ينج ويو(Wang, Q. , Woo,H.,(2010) التى استهدفت هذه الدراسة الاستطلاعية التعرف على مدي المام طلاب المرحلة الثانوية بمهارات التفكير الناقد وكانٍ من نتائِج الدراسة أن لتفاعل المتعلمين بعضهم مع بعض وتفاعلهم مع المعلم أثرا إيجابيا في تنمية التفكير الناقد لديهم .

دراسة بويم ونيوبيل (Baum,L,Newbill,P., 2010) التي أسفرت نتائجها عن ضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد في عملية تصميم التعليم

ودراسة سوه (Suh,J., 2010) التي استهدفت تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خلال تدريس المفاهيم الرياضية وأسفرت نتائجها عن أهمية تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ .

استهدفت دراسة مندنهل وجونسون (Menden hall,A.,&Johnson,T., 2010) تنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق تنمية قدرة الطلاب على تحليل المعلومات بشكل ناقد خلال أنشطة تعليمية وأسفرت النتائج عن أن مجموعات العمل التعاونية قد ساعدت فى تنمية التفكير الناقد .

استهدفت دراسة سيمبسون (Simpson, A., 2010) التعرف على أثر استخدام التعلم بالإنترنت على تنمية التفكير الناقد وأسفرت نتائجها على تنمية التفكير الناقد لدي التلاميذ.

واستهدفت دراسة ماجنو (Magno,c., 2010) التعرف على أثر استخدام الإستراتيجيات الفوق معرفية على تنمية مهارات التفكير الناقد وأسفرت النتائج عن أن للاستراتيجيات الفوق معرفية أثراً كبيرا في تنمية التفكير الناقد

واتفقت دراسة كلٍ من كى و هاو (Ku,K.,&HO,I., 2010) مع دراسة ماجنو.

كما استهدفت دراسة فارار و شوجس (Farrar,F.,& Suggs,L., 2010) معرفة أثر استخدام المحاكاه بالصورة الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد وأسفرت نتائجها عن أن للمحاكاة بالصورة الالكترونية أثرا واضحا في تنمية مهارات التفكير الناقد .

ويشير إدوارد عبيد (٢٠٠٨) إلى أهمية تعلم الفرد للتفكير الناقد حيث إن القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر من غيرهم الذين لا يمتلكون هذه القدرة بشكل كافٍ ،حيث إن المجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشابه الأحداث فيه وتتعقد مما يؤدي إلى بروز تحديات لا تكفي المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها بل لا بدٍ من امتلاك مهارة تطبق هذه المعرفة بشكل جيد. فلم يعد التفكير الناقد خيارا تربويا بل أصبح ضرورة تربوية لا غني عنها حيث يؤدى إلى فهم أعمق للمحتوي العلمي الذي يتعلمه المتعلمون .

لما كان التفكير الناقد أحد الأهداف التي تسعي المواد الدراسية لتحقيقها فقد أجريت عديدٌ من البحوث والدراسات التي استهدفت فاعليه استخدام أساليب تدريسية لتنميته لدى المعلمين ومنها : دراسة محمد خير محمود (٢٠٠٥) ، ودراسة هالة طه (٢٠٠٥) ودراسة علاء الدين عبد الراضي (٢٠٠٦) ودراسة عاصم محمد إبراهيم (٢٠٠٩) ودراسة حارص عبدالجابر (٢٠١٠) .

فعلى حد علم الباحثة لم تتطرق دراسة واحدة للكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين في مجال التربية الأسرية بمختلف المراحل التعليمية . ولقد أكدت عديدٌ من الدراسات على وجود ضعف مهارات التفكير الناقد، والتفكير فوق المعرفي لدى المتعلمين بوجه عام وطلاب الجامعة بكليات التربية بوجه خاص، ومنها دراسة جمال الدين توفيق (٢٠٠٢) ، دراسة مجدي عبد الكريم (٢٠٠٢) ودراسة عادل رسمي حماد (٢٠٠٥) ودراسة حسام الدين مازن (٢٠٠٦)، ودراسة خالد عبد اللطيف عمران (٢٠٠٧) ودراسة عاصم محمد إبراهيم (٢٠٠٩) ودراسة حارص (٢٠١٠) .

وأوصت تلك الدراسات والبحوث بضرورة تنمية التفكير الناقد للمتعلمين باستخدام أساليب تدريسية حديثة تركز على المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية .

وبالرغم من ذلك فإن الواقع الفعلى يشير وجود قصور وضعف فى مهارات التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي لدى طلاب الجامعة بوجه عام وطلاب كليات التربية بوجه خاص ومنها دراسة (حمال الدين توفيق،٢٠٠٢) ،ودراسة (مجدي عبدالكريم ،٢٠٠٢) ، ودراسة (عادل رسمي ،٢٠٠٥) ،ودراسة (حسام الدين مازن ،٢٠٠٦) ،ودراسة (خالد عبداللطيف،٢٠٠٧) .

مما سبق يتضح أن هناك ضرورة لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين .

وعلى الرغم من أهمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد فإن الواقع الفعلى يشير إلى ضعف فى مستوى التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج حيث لاحظت الباحثة خلال تدريسها لهن وجود قصور فى التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لديهن.

- **الدراسة الاستطلاعية** :

للتأكد من وجود قصور فى التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج قامت الباحثة بتقنين ملاحظاتها بدراسة استطلاعية أجريت على عينة من طالبات كلية التربية شعبة طفولة بلغت (٢٠) طالبة ، حيث طبقت اختبار التحصيل المعرفى (١٥ عبارة) ، واختبار التفكير الناقد (١٥عبارة) والتى أعدتهما الباحثة لهذا الغرض، وبعد تصحيحهما تراوحت درجات الطالبات فى الاختبار التحصيلي بين ١٧٪ إلى ٣٣ ٪ كما تراوحت درجاتهن فى اختبار التفكير الناقد بين ١٥٪ إلى ٣٠٪ مما يدل على وجود قصور لدى الطالبات فى التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد. ويتضح من العرض السابق وجود قصور فى التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج شعبة طفولة ، ومن هنا برزت فكرة البحث الحالى وهي إعداد برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج.

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى :

- إعداد برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية .
- دراسة فاعلية تدريس البرنامج المقترح في الثقافة الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية .
- دراسة أثر تدريس البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية .
- دراسة فاعلية تدريس البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طالبات كلية التربية .

- دراسة أثر تدريس البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية .

- **أسئلة البحث** :

حاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما التصور المقترح لبرنامج في التربية الأسرية القائم على التعلم المنظم ذاتياً وينمي التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طالبات كلية التربية ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في التربية الأسرية القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية ؟

- **فروض البحث** :

حاول هذا البحث اختبار صحة الفروض التالية :

- يمكن بناء برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً ينمي التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى، لاختبار التحصيل المعرفى ككل وفى كل مستوياته لصالح التطبيق البعدى.
- للبرنامج المقترح فى التربية الأسرية القائم على التعلم المنظم ذاتياً أثرٌ فى تنمية التحصيل المعرفى لدى طالبات كلية التربية بسوهاج .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى لاختبار التفكير الناقد ككل وفى كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدى.
- للبرنامج المقترح فى التربية الأسرية القائم على التعلم المنظم ذاتياً أثرٌ فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج.

- **مصطلحات البحث** :

- **البرنامج** :

يعرفه البحث الحالى بأنه " مجموعة من الموضوعات المترابطة الخاصة بمجالات التربية الأسرية المقدمة إلى طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج تتضمن أهدافاً محددة ومحتوى ووسائل وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم بقصد تحقيق الأهداف المحددة .

- **التربية الأسرية** :

يعرفها هذا البحث، بأنها "مجموعة من المجالات المترابطة والمتكاملة والتى تعكس فى جملتها الحياة الأسرية وتقدم المعلومات وتنمي مهارات التفكير اللازمة لتهيئة طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة لحياة أسرية سعيدة سواء فى أسرهم الحالية أو المستقبلية".

- **التعلم المنظم ذاتياً** :

يعرف التعلم المنظم ذاتياً في البحث الحالى بأنه" مجموعة من الخطوات الفعالة المعرفية أو ما وراء المعرفية أو الواقعية أو السلوكية أوالتى تتعلق ببيئة التعلم والتي تتبعها طالبه الفرقة الأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج أثناء تعلمها لموضوعات برنامج التربية الأسرية المقترح وبهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج" .

- **التحصيل المعرفي** :

يعرف التحصيل المعرفي في البحث الحالى بأنه " مقدار ما تحصل عليه طالبة الفرقة الأولى طفولة بكلية التربية بسوهاج من المعارف المعلومات والخبرات في موضوعات التربية الأسرية التي يتضمنها البرنامج المقترح وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبار الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض" .

- **مهارات التفكير الناقد** :

تعرف مهارات التفكير الناقد في البحث الحالى بأنها" مجموعة من العمليات الذهنية خلالها تستطيع طالبات الفرقة الأولى طفولة فى أثناء دراسته لموضوعات البرنامج المقترح في التربية الأسرية أن تتعرف على الافتراضات والتفسيرو تقويم الحجج والاستنتاج و إصدار أحكام موضوعية"

- **أهمية البحث** :

يمكن إبراز أهمية هذا البحث فيما يلي :

- يستفاد من البرنامج المقترح كنموذج لبحث قدرات ومهارات متنوعة في مجالات التربية الأسرية لدى طالبات كلية التربية بسوهاج .
- يعد هذا البحث استجابة لما تنادي به الاتجاهات الحديثة في الأخذ باستراتيجيات تعليمية حديثة ، حيث يستخدم استراتيجية مقترحة للتعلم المنظم ذاتيا .
- قد يسهم هذا البحث في إكساب طالبات كلية التربية بسوهاج بعض المعارف والمعلومات والخبرات ومهارات التفكير الناقد مما يساعدهن على القيام بمهامهم الحياتية بطريقة مُثلى .
- يمكن الاسترشاد بالبرنامج المقترح كنموذج يطبق في مواد دراسية متعددة.
- توجيه نظر المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بكليات التربية نحو تدريب طلابهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التدريس.
- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس نحو الاهتمام بتنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة لدى طلابهم، لمواجهة تحديات العصر .

- **حدود البحث** :

إلتزم البحث الحالى بالحدود التالية :

- اقتصر تطبيق تجربة البحث الحالى على مجموعة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بسوهاج بلغ عددهن ٦٠طالبة .
- تم تطبيق تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثانى من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣
- شمل التحصيل المعرفي ستة مستويات وهي (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل – التركيب - التقويم)

- تضمنت مهارات التفكير الناقد خمس مهارات هي (معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم الحجج – الاستنتاج – إصدار الأحكام)
- تم تفسير نتائج البحث فى حدود حجم ونوعها العينة المستخدمة.

- **منهج البحث** :

استخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى وبالتحديد التصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة وذلك لمناسبته لطبيعة البحث الحالى وأهدافه.

- **متغيرات البحث** :

- (أ) المتغير المستقل :
  - ✓ برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً .
- (ب) المتغيرات التابعة :
  - ✓ التحصيل المعرفي
  - ✓ مهارات التفكير الناقد .

- **مواد البحث وأدواته** :

قامت الباحثة بإعداد المواد والأدوات التالية :

- **المواد التعليمية اشتملت على** :

- برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا ويتكون من :
- كتاب يحوي موضوعات التربية الأسرية في شكلين : كتاب ورقى. وكتاب إلكتروني في ملف *PDF*.
- أوراق عملٍ الطالبة لدراسة موضوعات البرنامج المقترح باستخدام التعليم المنظم ذاتيا.
- دليل القائم بالتدريس للاسترشاد به في توجيه الطالبات لتعلم موضوعات البرنامج المقترح باستخدام التعلم المنظم ذاتيا .

- **أدوات البحث** :

- اختبار التحصيل المعرفى .
- اختبار مهارات التفكير الناقد .

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

- الإطلاع على الأدبيات والبحوث، والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، للإفادة منها في إجراءات البحث الحالى .
- دراسة نظرية حول :
  - ✓ التعليم المنظم ذاتيا ، مفهومه، أهميته، سماته،استراتيجياته.
  - ✓ التفكير الناقد ، مفهومه، أهميته، مهاراته ،معاييره، عوامل تنميته.
- بناء المواد التعليمية للبحث هي البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا وذلك وفقا للأسس العلمية لإعداد البرنامج ، ودليل القائم على تطبيق البرنامج .
- عرض البرنامج والدليل على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وإجراء التعديلات اللازمة .
- إعداد أدوات البحث وهي :

✓ اختيار التحصيل المعرفي
✓ اختيار مهارات التفكير الناقد .
- عرض أداتى البحث على المحكمين وضبطهما إحصائياً.
- اختيار مجموعة البحث من طالبات الفرقةالأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج.
- تطبيق أداتى البحث تطبيقاً قبلياً على مجموعة البحث.
- تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.
- تقييم مرحلي خلال تطبيق البرنامج في نهاية كل موضوع.
- تطبيق أداتى البحث تطبيقا بعديا على مجموعة البحث .
- تحليل البيانات واستخلاص نتائج البحث.
- تفسير النتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج التي يتوصل إليها البحث.

- **ثانياً : الإطار النظري للبحث** :

يتكون من محورين (التعلم المنظم ذاتياً – مهارات التفكير الناقد)

- **المحور الأول : التعلم المنظم ذاتياً** : (**مفهومه، أهميته، سماته،استراتيجياته**) :
- **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً**:

يشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التى يقوم بها المتعلم بتنشيط معارفه ،وسلوكياته ،وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه،ولقد ظهرمصطلح التعلم المنظم ذاتيا حديثا فى عام (١٩٨٠) وأدى ظهوره إلى تطور فى العملية التعليمية حيث يؤكد على ضرورة أهمية المشاركة الفعلية للمتعلمين فى عملية تعلمهم.

فيعرفه روب (Ropp,,M.,1997,3) بأنه"التعلم الذى يستطيع خلاله المتعلم أن يخطط،ينظم،يتعلم ذاتيا،يراقب ذاتيا ،ويقوم ذاتيا بجميع مراحل عملية التعلم".

ويعرفه بنترنش (Pintrich,P.,1999,450) بأنه"مجموعة من الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمون فى تنظيم معارفهم (الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية) إضافة إلى استراتيجيات إدارة المصادر التى يستخدمها المتعلمين فى ضبط تعلمهم أو التحكم فيه".

ويعرفه مارتيز (Martinz,M.,2001) بأنه" التعلم الذى يجعل المتعلم يضع أهدافا؛ لانجاز المهام ويمتلك دافعية لإنجازها مع امكانية إستخدام الإستراتيجيات ومراقبة استخدامها". كما يعرفه مونتالفو و تورس(Montalov,F.,&Torres,M.,2004,4) بأنه "التعلم الذى يجعل المتعلم قادراً على إدارة سلوكه ،ولديه الدافعية الذاتية ،والقدرة على استخدام الإستراتيجيات التى تمكنه من تحصيل النتائج الأكاديمية المطلوبة".

ويشير مسلدين (Missildine,M., 2004 ,11) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق

أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيًا، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمين لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي، والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

كما يعرفه هاريس وجرهام (Harris,K.,etal.,2011) بأنه"التعلم الذى يجعل المتعلمين يضعون أهدافهم بأنفسهم ويعتمدون على أنفسهم فى التخطيط والتنظيم وتقويم ما يقومون به إلى للوصول للأهداف . كما يعرفه لطفى عبدالباسط (١٩٩٦، ٣)بأنه"بنية متعددة الأوجه تتمثل فى مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية ، وما وراء المعرفية ، والدافعية فى حل المهام الأكاديمية".

وتعرفه سوسن إبراهيم (٢٠٠٠) بأنه"عملية بنائية نشطة ،يقوم خلالها المتعلمون بوضع أهداف تعلمهم، ثم يراقبون وينظمون معارفهم ودوافعهم وسلوكهم والسياق الذى يتم فيه التعلم ، من أجل تحقيق تلك الأهداف".

كما يعرفه ربيع عبده (٢٠٠٦، ٦) بأنه"عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم التخطيط وتوجيه وتنظيم معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذى يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف". ويعرفه كلٌ من وحيد السيد،جمال سليمان(٢٠٠٦، ١٦٧) بأنه"العملية التى يقوم فيها الطلاب بتنشيط معرفهم ،وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة خلال فحص بيئاتهم لاستخدام عديد من الاستراتيجيات التى تسهم فى تنمية وعى الطلاب الذاتى بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم".

يتضح من العرض السابق ما يلي:

- ان بعض هذه التعريفات تناول التعلم المنظم ذاتياً على أساس أنه عملية عقلية معرفية أو ما وراء معرفية تشمل عدة مهارات وعمليات مترابطة يقوم بها المتعلم بذاته،كوضع الأهداف ،والتخطيط الذاتي ،والملاحظة الذاتية،والضبط الذاتي،والتقويم الذاتي وكذلك التأمل الذاتي .
- وأشارت بعض التعاريف إلى أن التعلم المنظم ذاتيا عمليةٍ عقلية معرفية تعتمد على الدافعية الذاتية للمتعلمين المنظمين ذاتيا،حيث أن الدافعية تدعم المتعلم لانجازه للأهداف التي وضعها بنفسه وكذلك استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
- كما أوضح البعض أن التعلم المنظم ذاتيا عملية عقلية معرفية تعتمد على الدافعية الذاتية للمتعلم لإنجازتلك العمليات العقلية والقدرة على الإدارةالذاتية لسلوك المتعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم.
- كما أشارت بعض تلك التعريفات إلى التعلم المنظم ذاتياً غلى أنه نوع من التعلم يعتمد على المجهود الذاتي للمتعلم في تعلمه.

ويعرفه البحث الحالى بأنه" مجموعة من الخطوات الفعالة المعرفية أو ما وراء المعرفية أو الواقعية أو السلوكية أوالتى تتعلق ببيئة التعلم ،التي تتبعها طالبة الفرقة الأولى طفولة بكلية التربية بسوهاج فى أثناء تعلمها لموضوعات برنامج التربية الأسرية المقترح بهدف تحقيق أهداف البرنامج" .

- **أهمية التعلم المنظم ذاتياً** :

تتعدد أهمية التعلم المنظم ذاتياً فيما يلي:

Zimmerman, B., 1999,3-17) (Zimmerman, B.,et al, 1996) Ertmer, P.,&Newby,T., 19966) (Strage,A., 1998,2) (Schraw, G.,&Brooks,D., 2000) (Zimmerman, B., 2001) (Zimmerman, B., ٢٦٧) كامل،٢٠٠٣ ،) (مصطفى محمد(Rochester,D., 2002) 2002,3) (Missildine, M.,2004 ,14) (Jules, S.,2004, 235)(Zimmerman, B., & Kitsantas, A. 2007) (Glaser,C.,2007) (Lee,H.,etal,2010), Maaike, D., etal, 2014) (

- إن التعلم المنظم ذاتياً يؤدى إلى فهم المعنى من التعلم.
- يؤدى إلى ضبط عملية التعلم.
- يزيد من المعتقدات الدافعية الايجابية مثل فعالية الذات.
- يساعد على انجاز المهام مع المثابرة والاجتهاد.
- العمل على مجموعة متنوعة من المهام.
- يساعد فى مواجهة العقبات .
- يساعد فى تخطيط الوقت والقدرة على استخدام المصادر المتاحة.
- يمكن المتعلم من استخدام مصادر المعرفة المحددة بصورة أكثر كفاءة وفعالية.
- يساعد المتعلم فى مواقف التعلم الجديدة حيث تجعله على وعى فى فهم كيفية استخدام المهارات المعرفية.
- يساعد فى استخدام الاستراتيجيات ومراقبتها .
- يعين فى إيجاد طريق للوصول إلى النجاح ،وتحقيق الأهداف.
- يساعد على معرفة طلب المساعدة.
- يعين فى تقويم الأداء وتعديله وتصحيحه.
- ينمى مهارات التعلم مدى الحياة.

كما أكدت عديدٌ من الدراسات على أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتياً ومنها: دراسة ميلير (Muller,J., 1998) التي استهدفت تطوير التعلم المنظم ذاتيا وكذلك التعرف على المعلمين الذين يدعمون التنظيم الذاتى لدى طلابهم وأكدت على أهمية دور المعلم في تدعيم وتنمية التعلم المنظم ذاتيا لدي طلابه.

وأسفرت نتائج دراسة جلاسر وبرنستين (Glaser, C.& Branstein,J. 2007) على أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانوا أفضل وأكثر تفوقا من نظرائهم الذين لم يستخدموا الاستراتيجيات نفسها في مستوى كتابة القصص .

ودراسة نيكول (Nicole,P.,2009) التي أستهدفت التعرف على دور البيئة التعليمية في تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين حيث أسفرت نتائج دراسته على أهمية استخدام البيئة التكنولوجيا في تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين وجعلهم أكثر دافعية. ودراسة لي وآخرين (Lee ,H.,etal, 2010) التي أسفرت نتائجها على فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الفهم لدي طلاب الجامعة.

دراسة جونكا وابريو .(Gonca, U.,&Ebru B., 2013) التي استهدفت التعرف على تقييم آراء طلاب كلية التربية في استخدام التعلم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية وأسفرت نتائجها على أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم .

دراسةكيندكين وأخرين (Kindekens, A., etal, 2014) التى أسفرت نتاجئها على فعالية استخدام التعلم المنظم ذاتيا فى تعليم الفنون لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **سمات المتعلم المنظم ذاتياً** :

(Zimmerman,B.,1998) Zimmerman,B., (Wotlers,C.,1996: 40-41) (Zimmerman,B., 2002) (Heo,H.,2000:31-51) (2000)(Muller,J.,1998) (Nicol,D.,2009) ((Zimmerman, B., & Kitsantas, A. 2007) (Zimmerman, B.& Kitsantas, A. ,2014) (علا حمدى السمان ،٢٠٠٩) .

- يستخدم عددا من الإستراتيجيات المعرفية كالتسميع ،والاتقان والتنظيم.
- يعرف كيف يخطط العمليات العقلية تجاه الأهداف المحددة ويوجهها.
- لديه دافعية ورغبة فى التعلم حيث يعرض مجموعة من المعتقدات الدافعية .
- لدية القدرة على تكييف الانفعالات ،وتنميتها.
- يخطط الوقت والمجهود المستخدم فى المهام وينظمهما.
- يتحمل المسؤلية الشخصية فى التعلم.
- يبحث عن المعلومات الجديدة التى يحتاجها لانجاز المهام.
- يسعى للحصول على المعارف والمهارات المطلوبة للأداء الأكاديمى التى لم يكتبها من قبل .
- يستخدم المعارف والمهارات المتاحة لديه.
- يبحث عن الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لإداء المهام الأكاديمة لديه.
- يثق فى قدرته على استخدام هذه المعارف والاستراتيجيات .
- يتمكن من استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية مثل وضع الأهداف والتخطيط لعمليات التعلم.
- لديه مستوى مرتفع من الضبط الدافعى.
- يضبط بيئة تعلمه والمناخ الدراسى الملائم وينظمها.
- يحصل المستويات المرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم حيث يدرك كثيراً من الاستراتيجيات التى تسهم فى انجاز المهام التعليمية.
- يراقب عملية تعلمه مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم.
- لديه مرونة كافية تساعده فى تعديل سلوكياته وفقا لما تتطلبه المهام وظروف التعلم .

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً** :

تتعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فيما يلي :

(Zimmerman,B.&Martinez,M.,1988) (Graram,s.,1999) (2003)، عماد أحمد حسن) (Ruban,L.,etal, 2003, 272) (Kiewara,k.,2003) ٢٠٠٣، ريم ميهوب سليمون) (لطفي عبد الباسط إبراهيم،٢٠٠١ (Lee,H.,et.al,2010) Cleary,T.,2006) ((Glaser,C.,&Brunstien.J.,2007)

(Zumbrunn, S., & Bruning, R.,2013) (Sadi,O.,& Uyar ,M. ,2013) (Thomas , L.,etal, 2014)(Zimmerman, B.& Kitsantas, A. ,2014)

- **الاستراتيجيات المعرفية وتشتمل على** :

- جمع المعلومات (القاعدة المعرفية) البحث عن المعلومات : وفيها يقوم المتعلم بجمع قاعدة معرفية متكاملة عن المعارف المرتبطةٍ بموضوع التعلم
- التسميع والتذكر : وفيها يبذل المتعلم مجهودالتذكر بعض المواد المتعلمة خلال ممارسات صحيحة وضمنية كاستخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم أفكار المحتوي وعناصره بطريقة خاصة تساعده على تذكرها .
- التنظيم والتحويل : وفيها يعيد المتعلم ترتيب المواد التعليمية في صورة مرتبة قابلة للفهم ليحسن من تعلمه .
- المراجعة : فيها يقوم المتعلم بمراجعة الإجراءات التي مر بها ليحدد مدى تحقيقه لأهداف التعلم .

- **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتشتمل على** :

- التخطيط ووضع الأهداف : وفيها يقوم المتعلم بوضع أهداف تعلمه ويخطط لها ليتابع ويستكمل الأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف .
- مراقبة الذات : وفيها يقوم المتعلم بالمراقبة الذاتية لجهوده فى أثناء التعلم .
- التقويم الذاتي : فيه يقوم المتعلم بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال وذلك بمقارنة ما توصل إليه من نتائج بالأهداف التي يسعى لتحقيقها

- **الاستراتيجيات الواقعية وتشتمل على**:

- الضبط الدافعي: وفيها يتم تنظيم التعلم قبل البدء في عملية التعلم مما يعمل على زيادة تركيز انتباه المتعلم ويزيد واقعيته ويشجعه على التعلم مما يتيح الفرصة لإنجاز مهام التعلم.
- حوار الذات : فيه يحفز المتعلم ذاته ليصل لأعلى مستوي في الأداء وإنجاز الأهداف باتقان.
- المكافأة الذاتية : وفيها يكافئ المتعلم نفسه عندما يحقق أهدافه.
- العقاب الذاتي : وفيها يعاقب المتعلم نفسه عندما يخفق في تحقيق أهدافه.

- **الاستراتيجيات السلوكية وتشتمل على** :

- إدارة الوقت : وفيها يقوم المتعلم بتقسيم وقته لإنجاز الأهداف الموضوعة في الوقت المناسب .
- الاحتفاظ بالسجلات : وفيها يقوم المتعلم بتسجيل نتائج ما تعلمه
- مراجعة السجلات : وفيها يراجع المتعلم تسجيلاته السابقة
- البحث عن مزيد من المعلومات : وفيها يقوم المتعلم بالبحث عن مزيد من المعلومات الإضافية من مصادر التعلم المختلفة كالكتب ،المراجع الخاصة ووشبكة المعلومات الإلكترونية .

- **استراتيجيات الضبط البيئي وتشتمل على**:

- البنية البيئية : وفيها يقوم المتعلم بتنظيم بنية تعلمه المادية أو النفسية ليجعل تعلمه أكثر سهولة .
- البحث عن المساعدة الاجتماعية : وفيها يقوم المتعلم بطلب العون والمساعدة من زملائه، أو المعلمين أو ،المتخصصين في مجال تعلمه .

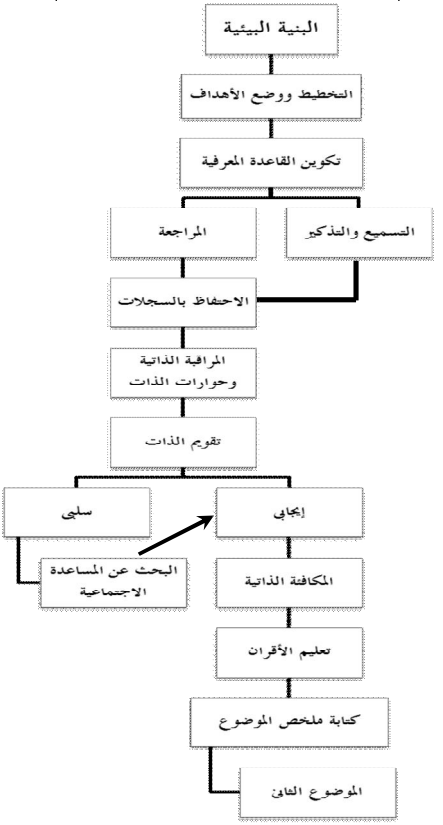
- تعلم الأقران : وفيها يقوم المتعلم بمشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات الجماعية فيما تم إنجازه من أهداف تعليمية للوصول إلى مستويات أفضل في التعلم .

يتضح من العرض السابق أن التعلم المنظم ذاتياً يستخدم عديداً من الاستراتيجيات منها؛ استراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات السلوكية واستراتيجيات الضبط البيئي ،تعمل جميعها في تكامل ،وتفاعل لتحقيق الأهداف المرجوة ولكن ليس بالضرورة أن يستخدمها جميعا في تعلمه بل عليه اختيار أنسبها ،لتحقيق أهدافه المرجوة .

- **الإستراتيجية المقترحة للتعلم المنظم ذاتياً** :

تقترح الباحثة استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا ويوضح الشكل (١) التالى خطوات التعلم لهذه الاستراتيجية التي اتبعتها الباحثة للاعتماد عليها في بناء البرنامج المقترح وتنفيذه. على النحو التالى :

خطوات التعلم وفق الإستراتيجية المقترحة للتعلم المنظم ذاتياً



- **خطوات التعلم باستخدام الاستراتيجية المقترحة** :

تم عملية التعلم باستخدام الاستراتيجية المقترحة بمجموعة من الخطوات :

- البنية البيئية : يقوم المتعلم بتنظيم بنية تعلمه المادية أو النفسية ،ليجعل تعلمه أكثر سهولة .
- التخطيط ووضع الأهداف : ويقوم فيها المتعلم بوضع أهداف تعلمه ويخطط لها ليتابع ويستكمل الأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف .
- تكوين القاعدة المعرفية : ويقوم فيها المتعلم بجمع قاعدة معرفية متكاملة من المعارف المرتبطة بموضوع التعلم .
- الاحتفاظ بالسجلات : فيها يقوم المتعلم بتسجيل نتائج ما تعلمه
- المراقبة الذاتية وحوارات الذات : وفيها يقوم المتعلم بالمراقبة الذاتية لجهوده ،وأنشطته ،وأفعاله فى أثناء التعلم .
- تقويم الذات : وفيها يقوم المتعلم بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال عن طريق مقارنة ما توصل إليه من نتائج بالأهداف التي يسعى لتحقيقها فإن كانت نتائج التقويم سلبية يقدم المتعلم لنفسه عقابا ذاتيا ثم يقوم بالبحث عن المساعدة الاجتماعية من خلال القائم على التدريس أو مجموعات التعلم وإذا كانت نتائج التقويم إيجابية يقدم المتعلم لنفسه مكافأة ذاتية .
- تعلم الأقران : وفيها يقوم المتعلم بمشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات الجماعية فيما يتم إنجازه من أهداف تعليمية للوصول إلى مستويات أفضل في التعلم
- كتابة ملخص عن الموضوع : وفيه يقوم كل متعلم بكتابة تقرير شامل عن موضوع الدرس محدداً أهم النقاط الرئيسة والفرعية .
- الانتقال إلى الموضوع الثانى.

- **المحور الثانى : التفكير الناقد (مفهومه، أهميته،مهاراته ،معاييره،عوامل تنميته)**

- **مفهوم التفكير الناقد** :

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معني غرس التفكير العقلاني يهدف توجيه السلوك ،وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوى عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء في الثمانينيات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفسلفة يجب أن تعمل شيئا للاسهام في حركة إصلاح المدارس والتربية . ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالفكر الناقد موضعها في اطر معرفيه وتربوية واستغلال القدرات العقلية والإنسانية (وصفي عصفور ، محمد طرخان ، ١٩٩٩) .

خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة فى أدبيات التفكير الناقد ، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد ،وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الاهتمامات العلمية للباحثين من جهة ولتعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقيدها من جهة أخري . فيعرف كلٌ من مايرو وجود شيلد Mayer,R.&G (oodchild,F.,1990) التفكير الناقد بأنه " العملية المنظمة التي تساعد على الفهم ،وتقييم الحجج ".

ويعرفه هالبرن (Halpern,D.,1996) بأنه : "استخدام الاستراتيجيات ،أو المهارات العقلية التي تزيد من احتمالية النتائج المرغوبة ".

كما يعرفه هيت (Huitt,W.,1998) بأنه" عملية الإدراك والتأني التي تستخدم لتفسير وتقييم المعلومات والتجارب" .

ويعرفه دايك وآخرون (Dike,S,et.al,2006,46) بأنه " حكم منظم هادف يؤدي إلى التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال كما يوضح الاعتبارات المرتبطة بالأدلة التي اعتمد عليها ذلك الحكم ".

ويعرفه روزبلت (Ruşbult,C.,2006) بأنه " تفكير تقييمي يحتمل أن يكون ايجابيا أو سلبيا ، مقبولا أو مرفوضا يؤدي في النهاية إلى توصية" .

أما على المستوي العربي : فيعرفه محمود جلال الدين (٢٠٠١ : ٥٧) بأنه " معرفة الأسباب ، ووزن الأدلة وتفسير الأحداث ، وتبرير الأعمال ، واستخلاص النتائج المبنية على الأدلة". ويعرفه مجدي عبد الكريم (٢٠٠٧ : ٥٨٨) بأنه: نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار ، ويعتمد على معايير ومحكات خاصة ، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة.

- **أهمية التفكير الناقد** :

يمكن توضيح الأهمية التربوية للتفكير الناقد فيما يلي : ouin,1991:136)(Travis,c.&Wade,M.,1997.,10-(11) (Wagner,T.,Harvey.R.2006) (Beach,D.,2006)(برنامج تطوير التعليم ٢٠٠٧، ٤) (مجدي عبد الكريم ، ٢٠٠٧ ، ١٩٣ - ١١١) -Sezer,R.,2008,360 2010 (Wang,O.,& Woo, H.,) (Iwaoko, W.,et.al,2010)(261) (Mendenhall, A,& Johnson,T., (Ku,k.&Ho,I.,2010)(Magno,C.,2010). (Hunter, S ., etal,2014) 2010)

- يعد التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية المعاصرة ، كما أنه يعد مفتاح لحل المشكلات اليومية يساعد المتعلمين على التعبير بحرية عن أنفسهم.
- يعد من الأهداف الاستراتيجية المستقبلية التي أهتم بها برنامج تحسين التعليم وجعله من الأهداف الرئيسة لخطة تطوير التعلم (٢٠٠٧/٢٠١٢).
- من دون التفكير الناقد يتحول التعليم إلى تعلم سطحي وعابر.
- يكسب المتعلمين العقلية الناقدة والتي تعد من المتطلبات الهامة للحياة فى العصر الحالى .
- يكسب المتعلمين القدرة على التحليل الصحيح وتقويم الأخطاء وإظهار نواحي الضعف والقوة في المجتمع .
- يكسب المتعلمين القدرة على مواجهة الظواهر المستخدمة وتقويمها تقويماً سليما.
- يشجع روح التساؤل ،والبحث ،والاستفسار لدى المتعلمين.
- يساعد المتعلمين على التعبير، والتحليل والتقييم وكذلك النقد المنطقي.
- يساعد المتعلمين على التمييز بين الحقائق والآراء والأحكام والاستدلالات والاستنتاجات.

- **مهارات التفكير الناقد** :

تتعدد مهارات التفكير الناقد نظرا لاختلاف وجهات نظر الباحثين حول مفهوم التفكير الناقد ونتج عن ذلك عديدا من القوائم لمهارات التفكير الناقد على النحو التالى :

حدد يندلر (١٢) مهارة من مهارات التفكير الناقد وهي : (يوسف قطامى،١٩٩٠، ٧٠٧)

- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية ، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان و الدليل .
- تمييز أوجه الشبيه و الاختلاف ، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة ووضع المعلومات في تصفيات للأغراض المختلفة .
- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع أوالتحقق منها ، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطا .
- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة .
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات .
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات والرموز الموجودة مرتبطة معا ومع السياق العام .
- القدرة على تحديد القضايا البديهة، والأفكار التي لم تظهر بطرحه في البرهان والدليل.
- القدرة على تحديد موثوقية المصادر .
- تمييز الصيغ المتكررة.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة ،لوضع معين .
- تحديد قدرة البيانات ،وكفايتها ،ونوعيتها في معالجة الموضوعات .
- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة ،من حدث أو مجموعة من الأحداث .

كما حدد فيشون ***(Facione,P.1990:4)*** مهارات التفكير الناقد كالتإلى : التفسير. التحليل . التقويم. الاستنتاج. التوضيح . التنظيم الذاتي.

كما حدد ادسيت ***(Adsit,K.,2000)*** مهارات التفكير الناقد فيما يلي : التنظيم والعقلانية. تطبيق المعايير. الحجة. الاستنتاج . تعدد وجهات النظر. إجراءات تطبيق المعايير.

وحدد هاريل ***(Harrell,M.,2004,3)*** مهارات التفكير الناقد فيما يلي : التحليل. الفهم . تقويم الحجج والأدلة .

وحدد خالد عبد اللطيف (٢٠٠٧) مهارات التفكير الناقد كما يلي : الاستنتاج (الاستنباط) . الاستقرار. تحديد العلاقات بين السبب والنتيجة . تحديد أوجه الشبه والاختلاف . الحكم على مدى صحة المعلومات ومدى صحة معيارها . اتخاذ القرار

كما ركز كل من هاليس وديفت ***(Hayes,K.,&Devitt,A.,2008)*** في دراستهما على مهارات التفكير الناقد كما يلي : التحليل . التقييم . التقويم والحجج.

ويري عاصم محمد (٢٠٠٩ : ٥٦) أن مهارات التفكير الناقد تتمثل فيما يلي:

دقة الاستنتاج . معرفة الافتراضات أوالمسلمات . الاستدلال . تقويم الأدلة . إدراك الحقائق الموضوعية .

ويري حارص عبد الجابر (٢٠١٠ : ١٠٦) أن مهارات التفكير الناقد كالتإلى :

معرفة المسلمات والافتراضات . التفسير . تقويم الحجج . الاستنتاج . إصدار الأحكام

من خلال العرض السابق يمكن تحديد أهم مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها لدي طالبات كلية التربية بسوهاج خلال دراستهن للتربية الأسرية فيما يلي :

- **معرفة الافتراضات والمسلمات** :

وتتمثل في قدرة الطالبة على تحديد الافتراضات الصحيحة التي تصلح لحل مشكلة معينة أو قضية ما في ضوء الحقائق المقدمة.

- **التفسير** :

هو قدرة الطالبةٍ على الوصول إلى نتائج بسيطة من مقدماتٍ عامة وهنا سمي الاستدلال استدلالا استنباطيا وقد يكون الاستدلال استدلالا استقرائيا عندما تستطيع الطالبة الوصول إلى نتيجة عامة من مقدمات بسيطة.

- **الاستنتاج** :

هو قدرة الطالبة على استخلاص نتيجة صحيحة من حقائق مقدمة ثم فحصها بدقة.

- **تقويم الأدلة** :

هو قدرة الطالبة على تحديد الأدلة القوية المرتبطة بموقف ما والأدلة الضعيفة لاستبعادها وذلك خلال إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بالموقف وتمييز نواحي القوة والضعف به.

- **إصدار الأحكام** :

وهو قدرة الطلبة على اتخاذ قرار اتجاه مشكلة أو موقف وقدرتها على إصدار حكم يتمتع بقدر كبير من المصداقية والموضوعية.

- **معايير التفكير الناقد** :

هناك عدة معايير للتفكير الناقد من أبرزها ما يلي (فتحى عبدالرحمن ،١٩٩٩) (عبد الرحمن محمد ، وثناء مليجي ، ٢٠٠٦ ، ١٦٩ – ١٧٢)

- **الوضوح** (Clarity)

يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد فهو بوابة الفهم فإذا لم تكن العبارات واضحة ، فلا يمكن فهمها ومن ثم لا يستطيع المتعلم إصدار الحكم على المعلومات وعلى مدي دقتها ، فالوضوح هو المدخل الأساسي لمعايير التفكير الناقد الأخرى.

- **الصحة** (Accuracy)

وتعني أن تكون البيانات والعبارات صحيحة وموثقة ، فقد تكون البيانات واضحة ولكنها غير صحيحة.

- **الدقة** (Precision)

ويقصد بها استيفاء البيانات بلا زيادة (إطناب) ولا نقصان ،(إيجاز) ، فقد تكون البيانات واضحة وصحيحة ولكنها ليست دقيقة.

- **الربط** (Relevance) :

ويقصد به مدى العلاقة والارتباط بين السؤال والمشكلة المطروحة فقد تكون البيانات على درجة عالية من الوضوح والصحة والدقة ولكن ليست لها صلة أو علاقة بالمشكلة موضع الدراسة.

- **العمق** (Depth)

أحيانا تفتقر معالجة المشكلة إلى العمق فقد تكون البيانات واضحة وصحيحة ودقيقة وذات صلة بالمشكلة ولكن قليلة العمق لا تسهم في حل المشكلة.

- **الاتساع** (Breadth)

لا بد أن تتسم المعلومات بالاتساع بحيث تأخذ جميع جوانب المشكلة في الاعتبار.

- **المنطق** (Logic)

ويعني أن يكون التفكير الناقد منطقيا بمعنى أن تكون الأفكار متسلسلة ومترابطة بحيث تؤدى إلى معني واضح.

- **عوامل تنمية التفكير** :

يشير إبراهيم أحمد الحارثي (١٩٩٩ : ٢٨٣) إلى عوامل تنمية التفكير ولا سيما التفكير الناقد وهى :

- المعلم وطريقة تدريسه .
- المتعلم والدور الذي يراه لنفسه وفكرته عن قدراته وإمكانياته .
- البيئة التي يتم فيها التعلم والتعليم .

كما أكد لين وآخرون (Lun,v.etal,2010) على أهمية دور المتعلم في تنمية التفكير الناقد .

ويشير كل من يانج ويوو (Wang,Q.,&,Woo,H.,2010) إلى أهمية دور المتعلم والمعلم في تنمية التفكير الناقد فأشارا إلى أن التفاعل بين المتعلمين بعضهم مع بعض وتفاعلهم مع المعلم أثره الايجابي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين .

ولكى تصبح تنمية مهارات التفكير أمراً واقعاً فيجب مراعاة الآتى على كل من :

- المعلم أن يكون ميسراً ومسهلاً للتعلم وللتفكير
- المتعلم أن يكون مفكرا متعلما
- ويجب أن تتوفر البيئة المناسبة لعمليات التعلم وأن تكون مثيرة للتفكير

- **ثالثاً** : **مواد البحث وأدواته** :

قامت الباحثة بإعداد المواد والأدوات التالية :

- أ) **المواد التعليمية اشتملت على** :

برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً ويتكون من :

- كتاب يحوي موضوعات التربية الأسرية في شكلين : كتاب ورقي. وكتاب إلكتروني في ملف *PDF*.
- أوراق عمل الطالبة لدراسة موضوعات البرنامج المقترح باستخدام التعليم المنظم ذاتيا.
- دليل القائم بالتدريس للاسترشاد به في توجيه الطالبات لتعلم موضوعات البرنامج المقترح باستخدام التعلم المنظم ذاتيا.

تم تحديد عناصر البرنامج المقترح فى التربية الأسرية، وهي على النحو الآتى :

- (أ) **أهداف البرنامج**:

تم تحديد أهداف البرنامج فى مستوين هما : الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الإجرائية.

- **الأهداف العامة للبرنامج** :

يهدف البرنامج إلى :

- تنمية التحصيل المعرفى لدى طالبات الفرقة الأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج.
- تنمية مهارات التفكير المستقبلى لدى طالبات الفرقة الأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج.

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح** :

هى الأهداف الخاصة بكل موضوع من موضوعات البرنامج، وقد صيغت هذه الأهداف بحيث تغطى الأهداف العامة للبرنامج.

- توضح كيفية تعديل السلوك الغذائي .
- تشرح أهمية التوعية بتغيير بعض العادات الغذائية غير السليم .
- تلخص القواعد الأساسية للوصول إلى الوزن المثالى .
- تحدد الاحتياجات الغذائية لكل فئة من الفئات الخاصة .
- تستنتج أسس إعداد بعض الأطعمة وتجهيزها .
- ترسم خريطة معرفية توضح العناصر الغذائية .
- توضح فائدة كل عنصر من العناصر الغذائية .
- تقارن بين مصادر العناصر الغذائية .
- ترسم مرشد الهرم الغذائي .
- توضح مفهوم تغذية الفئات الخاصة.
- تعرف سرطان الثدى.
- تفرق بين أنواع الأورام .
- تتبع خطوات الفحص الذاتى المبكر.
- تفرق بين مراحل الحمل الثلاث.
- توضح أهمية التثقيف الصحي للأم الحامل .
- تعدد أسباب العناية بالتغذية فى أثناءلحمل.
- ترسم خريطة معرفية توضح كيفية العناية بالأم فى مرحلة النفاس.
- تعدد مظاهر نمو المولود الجديد.
- تقارن بين الارضاع الطبيعى والصناعى والمختلط .

- ترسم خريطة معرفية توضح مواصفات ملابس الطفل الوليد .
- ترسم خريطة معرفية توضح عناصر نظافة الطفل الوليد .
- تتقن تنفيذ حمام الطفل.
- ترسم خريطة معرفية توضح طرق وقاية الطفل الوليد من الأمراض.
- تعدد موانع تطعيم الطفل .
- تتقن قراءة الملصقات الغذائية .
- تمارس التسوق بذكاء .
- تعدد عشرة أطعمة صحية للقلب.
- تتقن استخدام حساب الوصفة الرياضية .
- توضح كيفية البدء بالبرنامج الرياضي .
- تشرح كيفية التحكم في تشكيل الياقة البدنية .
- تعدد معوقات النشاط البدني .
- تشرح أهمية الرياضة للأطفال .
- توضح أهمية الموازنة بين الغذاء و الرياضة .
- تعرف مفهوم ضغوط الحياة .
- تعدد مظاهر ضغوط الحياة .
- ترسم خريطة معرفية توضح أشكال ضغوط الحياة .
- تقارن بين أنواع الضغوط من حيث ردود الأفعال .
- توضح العلاقة بين الصحة والضغوط .
- ترسم خريطة معرفية توضح مصادر الضغوط .
- تعدد مؤشرات اختراق الضغوط لأجسادنا .
- ترسم خريطة معرفية توضح مؤشرات اختراق الضغوط لعقولنا.
- تعدد مؤشرات اختراق الضغوط لسلوكنا .
- ترسم خريطة معرفية توضح مؤشرات اختراق الضغوط على مستوى علاقتنابأسرنا.
- تمارس أساليب التخلص من الضغوط .
- توضح كيفة تحقيق المرونة في مواجهة الضغوط .
- استراتيجيات سهلة للتحكم في المغضب .
- تتبع خطوات معالجة الغضب .

- **(ب) محتوى البرنامج** :
- **١) موضوعات البرنامج** :

تم صياغة قائمة الموضوعات فى شكلها النهائى ، كما هو مبين بجدول (١).

جدول (١):موضوعات البرنامج المقترح فى التربية الأسرية

م	الموضوعـــــــات	الوقت المستغرق
١	الغذاء	٤ساعات
٢	التغذيه	٤ ساعات
٣	الفحص الذاتي للثدى	ساعتين
٤	الامومه والحمل	٤ساعات
٥	رعايه الطفل	٤ساعات
٦	التسوق الذكي	٤ساعات
٧	الصحه والرياضه	٤ ساعات
٨	مظاهر الضغوط	٤ ساعات
٩	اساليب التخلص من الضغوط	٤ ساعات

- **٢) استطلاع رأى السادة المحكمين حول البرنامج** :

تم إعداد البرنامج فى صورته الأولية وعرضه على السادة المحكمين(ملحق ١،) المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في مجال علم النفس ، و ذلك خلال استطلاع للرأى (ملحق،٢)، وذلك بهدف التعرف على الجوانب التالية :

- مدى ملائمة الأهداف السلوكية لكل درس من دروس البرنامج المقترح.
- مدى ملائمة المحتوى العلمى للأهداف السلوكية.
- ملائمة المحتوى العلمى لطالبات الفرقة الأولى طفولة.
- مدى ملائمة أساليب التقويم للأهداف المقترحة.
- مدى دقة المادة العلمية للموضوعات الدراسية فى البرنامج .
- أية أراء أو مقترحات أخرى يرغب السادة المحكمون في إبدائها .

أجمع السادة المحكمون على دقة المادة العلمية المتضمنة في البرنامج ، وعلى مناسبة المحتوى العلمي للبرنامج، ومدى مناسبة استراتيجية التدريس المقترحة لتدريس المحتوي وتحقيق أهداف البرنامج ، وبذلك أصبح البرنامج جاهزا للتطبيق (ملحق،٣).

- **٣) دليل القائم على تطبيق البرنامج** :

تم إعداد دليل القائم على تطبيق البرنامج للمساعدة فى تدريس البرنامج المقترح فى التربية الأسرية والقائم على استراتيجية مقترحة للتعلم المنظم ذاتيا وقد تضمن الدليل (ملحق ،٤) العناصر التالية :

- مقدمة توضح الهدف من الدليل.
- إرشادات عامة فى أثناء التدريس يجب أن يراعيها القائم بالتطبيق.
- التوزيع الزمنى المقترح لتدريس موضوعات البرنامج.
- خطوات التعلم باستخدام الاستراتيجية المقترحة .

- **ب) أدوات البحث** : **تم إعداد أداتي البحث**: **هما**

- اختبار التحصيل المعرفى.
- اختبار التفكير الناقد.

- **١) إعداد الاختبار التحصيلي** :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة "عينة البحث" للمحتوى العلمى لبرنامج التربية الأسرية وذلك عند المستويات المعرفية (التذكر . الفهم . التطبيق . التحليل . التركيب . التقويم) .

كما تم تحديد عدد أسئلة الاختبار التحصيلي خلال تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات البرنامج بناءًعلى عدد العناصر والمدركات في كل موضوع ،وعدد صفحات كل موضوع وتم حساب نسبة كل منهما ، كما تم حساب متوسط النسبتين. والجدول التإلى يوضح الأوزان النسبية لموضوعات البرنامج .

جدول (٢):الأوزان النسبية لموضوعات البرنامج

م	الموضوعات	عدد العناصر والمدركات	النسبة المئوية	عدد الصفحات	النسبة المئوية	متوسط النسبتين	عدد الأسئلة
١	الغذاء	٧	١٥	٢٠	٢١	١٨	٩
٢	التغذية	٥	١٠	١٥	١٦	١٣	٧
٣	أ) الفحص الذاتي للثدى	٩	١٩	١٢	١٣	١٦	٨
٣	ب) الامومة والحمل						
٤	رعاية الطفل	٧	١٥	١٣	١٤	١٥	٨
٥	أ) التسوق الذكى	١٢	٢٥	٢٠	٢١	٢٣	١٢
٥	ب) الصحة والرياضة						
٦	أ) مظاهر الضغوط	٨	١٧	١٦	١٧	١٧	٩
٦	ب) أساليب التخلص من الضغوط						
	المجموع	٤٨	%١٠٠	٩٦	%١٠٠		٥٣

وقد تم إعداد جدول للمواصفات ثنائي البعد حيث يحدد عدد الموضوعات من جهة ، وعدد الأسئلة الخاصة بكل مستوى من المستويات المعرفية الذي يهدف هذا الاختبار إلى قياسها من جهة أخرى ، وهى (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) ، وقد صيغت عبارات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ذى الأربعة بدائل . ويوضح الجدول التإلى مواصفات هذا الاختبار .

جدول (٣): مواصفات الاختبار التحصيلي

المستوى الموضوع	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	النسبة
الغذاء	١، ٤٣	٧، ١٣، ٣١، ٣٧	١٩، ٢٥		٤٨		٩	%١٧
التغذية	٢، ١٤، ٣٨	٣٢	٢٠، ٢٦	٨			٧	%١٣
أ – الفحص الذاتي للثدى	٩	١٥، ٢٧	٣، ٢١، ٤٤	٣٣	٣٩		٨	%١٥
ب – الأمومه والحمل								
رعاية الطفل	٤، ١٠، ١٦	٤٥	٢٢، ٣٤		٢٨، ٤٠		٨	%١٥
أ – التسوق الذكى	١١، ٣٥، ٤١، ٤٨	١٧، ٢٣، ٥٣	٥، ٢٩			٤٦، ٥٠، ٥٢	١٢	%٢٣
ب – الصحه والرياضة								
أ - مظاهر الضغوط	٦	١٢، ١٨، ٢٤	٤٢، ٥١		٣٠، ٣٦	٤٧	٩	%١٧
ب – اساليب التخلص من الضغوط								
المجموع	١٤	١٤	١٣	٢	٦	٤	٥٣	%١٠٠
النسبة	%٢٦	%٢٦	%٢٥	%٤	%١١	%٨	%١٠٠	

- **ضبط الاختبار التحصيلي** :
- ١) **صدق الاختبار** : **تم التأكد من صدق الاختبار الحالى عن طريق** :

◄◄ صدق المحكمين : بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، ومراجعة مفرداته واستبعاد العبارات غير الواضحة، تم عرضه على عدد من المحكمين(ملحق ٥)في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإبداء آرائهم حول الاختبار

من حيث وضوح تعليماته ، مدى ملائمة العبارات للمستوى المعرفي ، درجة الوضوح والدقة في صياغة كل عبارة، وقد أشار السادة المحكمون إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات الخاصة ببعض العبارات بحيث تكون أكثر وضوحا ، وقد تم إجراء هذه التعديلات . وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلى على العينة الاستطلاعية التي قوامها ٢٠ طالبة من طالبات الفرقة الأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج . ثم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار وذلك لتحديد مستويات الصعوبة لكل منها حتى يتم استبعاد المفردات الصعبة جدا والسهلة جدا، وقد تراوح معامل الصعوبة لمفردات الاختبار بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) .

- الصدق بالاتساق الداخلي : وذلك خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده في البعد والدرجة الكلية لهذا البعد ،بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ، والجدول التإلى يوضح معامل الارتباط لعبارات الاختبار.

جدول (٤): معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الأسرية بالدرجة الكلية لكل بعد

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
تذكر	١	٠,٤٣ ◆	فهم	٧	٠,٤٦ ◆	تطبيق	٣	٠,٤٦ ◆	تحليل	٨	٠,٧٦ ◆◆	تركيب	٢٨	٠,٦٦ ◆◆	تقويم	٤٦	٠,٤٧ ◆
	٢	٠,٧٠ ◆◆		١٢	٠,٤٨ ◆		٥	٠,٤٥ ◆		٣٣	٠,٧٠ ◆◆		٣٠	٠,٦٩ ◆◆		٤٧	٠,٥٨ ◆◆
	٤	٠,٥٢ ◆		١٣	٠,٥٦ ◆		١٩	٠,٤٨ ◆					٣٦	٠,٤٤ ◆		٥٠	٠,٤٧ ◆
	٦	٠,٦٦ ◆◆		١٥	٠,٤٦ ◆		٢٠	٠,٤٩ ◆					٣٩	٠,٥١ ◆		٢٥	٠,٥٠ ◆
	٩	٠,٤٣ ◆		١٧	٠,٤٥ ◆		٢١	٠,٤٧ ◆					٤٠	٠,٤٨ ◆			
	١٠	٠,٧٥ ◆◆		١٨	٠,٤٩ ◆		٢٢	٠,٥٥ ◆					٤٨	٠,٤٧ ◆			
	١١	٠,٥٧ ◆◆		٢٣	٠,٤٧ ◆		٢٥	٠,٥١ ◆									
	١٤	٠,٦٧ ◆◆		٢٤	٠,٥٠ ◆		٢٦	٠,٤٣ ◆									
	١٦	٠,٤٤ ◆		٢٧	٠,٤٨ ◆		٢٩	٠,٤٦ ◆									
	٣٥	٠,٤٥ ◆		٣١	٠,٤٦ ◆		٣٤	٠,٥٠ ◆									
	٣٨	٠,٦٢ ◆◆		٣٢	٠,٥١ ◆		٤٢	٠,٥٥ ◆									
	٤١	٠,٤٨ ◆		٣٧	٠,٥٢ ◆		٤٤	٠,٥٩ ◆◆									
	٤٣	٠,٤٩ ◆		٤٥	٠,٤٧ ◆		٥١	٠,٥٩ ◆◆									
	٤٨	٠,٧٤ ◆		٥٣	٠,٤٥ ◆												

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات الاختبار دالة احصائيا، وبناء على ذلك فإن الاختبار في صورته النهائية يتكون من(٥٣) مفردة ويتمتع بدرجه مناسبة من الصدق

- ٢) **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار بالطرق التالية :

- الاتساق الداخلى : تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا كما هو موضح بالجدول التإلى .

جدول (٥): معاملات الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية على الاختبار التحصيلي

الأبعاد	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
معامل الارتباط	**٠,٧٨	*٠,٥٥	**٠,٥٨	*٠,٤٧	*٠,٤٧	*٠,٤٦

وبالوصول إلى تلك المرحلة يتبين وجود مؤشرات قوية دالة على تحقق التجانس الداخلى لمكونات الاختبار .

- **الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ** :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغت قيمتة ٠,٦٩ . وعلى هذا فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات المناسبين للتطبيق ، وبهذا أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة البحث (ملحق، ٦).

- **إعداد اختبار التفكير الناقد** :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى قدرة طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة "عينة البحث" في مهارات التفكير الناقد، وقد تم تحديد أبعاد الاختبار خلال الإطلاع على الدراسات السابقة بإعداد اختبارات التفكير الناقد ،و منها دراسة (عماد الدين عبدالمجيد ، ٢٠٠٣)، هاريل ***(Harrell,M.,2004)*** ،(عادل رسمى، ٢٠٠٥) (خالد عبداللطيف ، ٢٠٠٧) ، هاليس وديفت ***(Hayes,K., &Devitt,A., 2008)*** ،(عاصم محمد ، ٢٠٠٩) ، (حارص عبدالجابر، ٢٠١٠) . وقد تم تحديد أبعاد الاختبار من خمسة أبعاد يقيس كل بعد منها احدي مهارات التفكير الناقد التي تتمثل في (معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم الحجج – الاستنتاج – إصدار الأحكام) حول موضوعات التربية الأسرية.

ويوضح الجدول التالى مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد

جدول (٦): مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	عدد الأسئلة	الوزن النسبى
معرفة الافتراضات	٥	%٢٠
التفسير	٥	%٢٠
تقويم الحجج	٥	%٢٠
الاستنتاج	٥	%٢٠
إصدار الاحكام	٥	%٢٠
التفكير الناقد ككل	٢٥	%١٠٠

- **ضبط اختبار التفكير الناقد** :
- **صدق الاختبار** :

تم التأكد من صدق الاختبار الحالى عن طريق :

- صدق المحكمين : بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، ومراجعة مفرداته واستبعاد العبارات غير الواضحة، تم عرضه على عدد من المحكمين (ملحق،٧)في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإبداء أرائهم حول الاختبار من حيث وضوح تعليماته ، مدى ملائمة العبارات لمهارات التفكير الناقد ، درجة الوضوح والدقة في صياغة كل عبارة ، وقد أشار السادة المحكمون إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات الخاصة ببعض العبارات بحيث تكون أكثر وضوحا ، وقد تم إجراء هذه التعديلات . وقد تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على العينة الاستطلاعية التي قوامها ٢٠ طالبة من طالبات الفرقة الأولى شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج .

- الصدق البنائى (التكوينى) : وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠) على كل عبارة و الدرجة الكلية على الاختبار، والجدول التالى يوضح قيمة هذا المعامل و ذلك لكل عبارة من عبارات الاختبار.

جدول (٧): معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤ *	١١	٠,٤٦ *	٢١	٠,٥٣ *
٢	٠,٤٤ *	١٢	٠,٤٧ *	٢٢	٠,٤٧ *
٣	٠,٤٧ *	١٣	٠,٦٥ **	٢٣	٠,٥٥ *
٤	٠,٧٨ **	١٤	٠,٥٣ *	٢٤	٠,٦٠ **
٥	٠,٤٦ *	١٥	٠,٤٤ *	٢٥	٠,٤٨ *
٦	٠,٦٥ **	١٦	٠,٧٣ **		
٧	٠,٤٦ *	١٧	٠,٤٨ *		
٨	٠,٥٠ *	١٨	٠,٦٠ **		
٩	٠,٤٨ *	١٩	٠,٤٤ *		
١٠	٠,٤٧ *	٢٠	٠,٥٦ *		

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، (*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار بالطرق التالية :

- الاتساق الداخلى : تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا كما هو موضح بالجدول التإلى .

جدول (٨): معاملات الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد

الأبعاد	معرفةالافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنتاج	إصدار الأحكام
معامل الارتباط	٠,٥٨**	٠,٥٧**	٠,٧٣**	٠,٧٣**	٠,٥٧**

وبالوصول إلى تلك المرحلة يتبين وجود مؤشرات قوية دالة على تحقق التجانس الداخلى لمكونات الاختبار .

- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغت قيمته ٠,٦٨٧

ومن ثم فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات المناسبين للتطبيق ، وبهذا أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة البحث (ملحق ٨).

- **رابعا** : **تطبيق تجربة البحث** :

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** : تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفى واختبار التفكير الناقد قبليا يوم الأحد الموافق ٣/ ١١/ ٢٠١٣

- بدأ تنفيذ التجربة يوم الاثنين الموافق٢٠١٣/١١/٤ وانتهى يوم الاحد الموافق ٢٠١٣/١٢/١ وذلك وفق الخطة التدريسية للبرنامج .
- التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفى واختبار التفكير الناقد بعديا يوم الأربعاء الموافق٤/ ٢٠١٣/١٢
- تم تصحيح اختبار التحصيل المعرفى واختبار التفكير الناقد ورصد درجاتهم تمهيدا لمعالجتها إحصائيا والوصوال إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها .

- **خامساً : نتائج البحث وتحليلها :**

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (*SPSS*) ، واستخدمت الأساليب الإحصائية:

- تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد لتحديد فاعلية البرنامج (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١: ص ص ٤١٤- ٤١٧)
- مربع إيتا ($\eta 2$) واستخدم لتقدير قوة تأثير البرنامج كمياً على متغيرات البحث .

وكانت النتائج كالتإلى :

- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول والذي ينص على " ما التصور المقترح لبرنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا وينمى التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد ؟ " وكان الفرض الذي وضع في هذا السياق هو" يمكن بناء برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا ينمي التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدي طالبات كلية التربية بسوهاج وقد تم الاجابة عن السؤال والتحقق من صحة الفرض في إعداد مواد البحث ص ٢٥
- السؤال الثانى والذي ينص على" ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لدي طالبات كلية التربية ؟" وقد نص الفرض الثانى للبحث على" توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى لإختبار التحصيل المعرفى ككل وفى كل مستوياته لصالح التطبيق البعدى."

وبمعالجة درجات طالبات مجموعة البحث إحصائياً كانت النتائج كما هى موضحة بجدول (٩)

جدول (٩) :نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى لاختبار التحصيل المعرفى ككل وفى أبعاده

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تذكر	بين المجموعات	١٨,٤	١	١٨,٤	٥٨,٤	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٧,٢	١١٨	,٣٢		
	الكلى	٥٥,٦	١١٩			
فهم	بين المجموعات	١٠٤,٥	١	١٠٤,٥	١٥٥,٥	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٩,٣	١١٨	,٦٧		
	الكلى	١٨٣,٩	١١٩			
تطبيق	بين المجموعات	٢٦١,١	١	٢٦١,١	١٨٠,٣	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٠,٨	١١٨	١,٤٥		
	الكلى	٤٣١,٩	١١٩			
تحليل	بين المجموعات	٢٥,٣	١	١٢,٣	٢٩,٤	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٨,٣٣	١١٨	٠,٤		
	الكلى	٦٠,٣٦	١١٩			
تركيب	بين المجموعات	٢٢٩,٦	١	٢٢٩,٦	١٦٤,٩	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٤,٣	١١٨	١,٤		
	الكلى	٣٩٣,٩	١١٩			
تقويم	بين المجموعات	٧٥,٢	١	٧٥,٢	٩٧,٨	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٠,٧	١١٨	,٧٧		
	الكلى	١٦٥,٩	١١٩			
المجموع الكلي للاختبار	بين المجموعات	١٢٩٢٩,٩	١	١٢٩٢٩,٩	٤٠٦,٤	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٧٥٠,٩	١١٨	٣١,٨		
	الكلى	١٦٦٦٧,٨	١١٩			

قيمة (ف) عند درجة حرية (١١٨،١) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٩ عند مستوى ٠,١ = ٦,٩

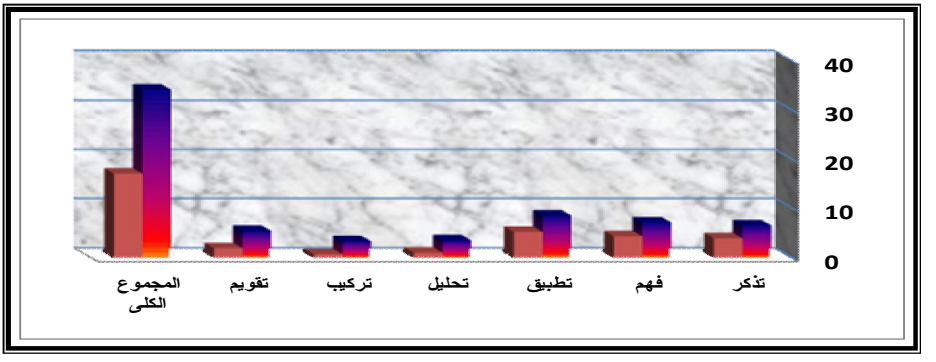
يتضح من الجدول السابق أن : قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٠١مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة البحث على الاختبار التحصيلي وأبعاده الست ، و لتحديد اتجاه الفرق تم حساب المتوسط و الانحراف المعيارى لكلا القياسين وكانت النتائج التالية :

جدول (١٠): حساب المتوسط والانحراف المعيارى لطالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى على الاختبار التحصيل المعرفى

الأبعاد	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)
تذكر	بعدى	٦٠	١١,١	١,٣
	قبلي	٦٠	٥,٦	٢,٥
فهم	بعدى	٦٠	١١,٦	١,٨
	قبلي	٦٠	٦,١	٢,٤
تطبيق	بعدي	٦٠	١٢,١	١,٣
	قبلي	٦٠	٧,٣	٢,٩
تحليل	بعدى	٦٠	١,٦	٠,٦٤
	قبلي	٦٠	,٩	٠,٦٣
تركيب	بعدي	٦٠	٤,٩	١,١
	قبلي	٦٠	٢,١	١,٣
تقويم	بعدي	٦٠	٣,٣	٠,٧
	قبلي	٦٠	١,٧	,٩
المجموع الكلي للاختبار	بعدي	٦٠	٤٤,٦	٣,١
	قبلي	٦٠	٢٣,٨	٧,٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى أكبر من متوسط درجاتها فى القياس القبلي ، وحيث إن اتجاه الفرق يصب دائما نحو المتوسط الأكبر ، فإن اتجاه الفرق يكون فى هذا الاختبار لصالح القياس البعدي و بذلك تتحقق صحة الفرض فى هذا البعد.

ويوضح الشكل التالى (٢) متوسط درجات طالبات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى على اختبار التحصيل المعرفى (الدرجة الكلية والأبعاد)



شكل (٢): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي والقبلي لاختبار التحصيل المعرفى ككل وفي أبعاده الفرعية

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من صحة الفرض الثاني

السؤال الثالث للبحث والذى ينص على " ما أثر البرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي لدي طالبات كلية التربية ؟"

أما الفرض الثالث للبحث فقدٍ نص على" . للبرنامج القترح فى التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا أثر فى تنمية التحصيل المعرفى لدى طالبات كلية التربية بسوهاج ."

وللإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب حجم الأثر حيث يقيس مدى تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع.(رضا مسعد ،١٩٩٧، ١٣٥)، (حسن سلامة،٢٠٠٤، ٨).

ومن الطرق المستخدمة لحساب حجم الأثر (عند تحليل التباين) هى قيمة مربع إيتا Eta-square ، وقد استخدم برنامج (Effect Size v.1) إعداد (محمد ابراهيم) لحساب حجم الأثر .

وتحدد الدلالة لحجم الأثر بالمعايير التالية : (رضا مسعد ، ١٩٩٧، ١٣٦) ، (حسن سلامة،٢٠٠٤، ٩)

- إذا كانت قيمة حجم الأثر= ٠,٤٠ يكون كبيراً.
- إذا كانت قيمة حجم الأثر= ٠,٢٥ يكون متوسطاً.
- إذا كانت قيمة حجم الأثر= ٠,١٠ يكون ضعيفا.

وللكشف عن حجم الأثر فى ظل الاعتماد على تحليل التباين . تم حساب قيمة مربع "ايتا" ويوضح الجدول التالى قيمة حجم الأثر في الاختبار التحصيلى ككل وفي كل بعد من أبعاده . وبمعالجة درجات طالبات مجموعة البحث احصائيا كانت النتائج كما هى موضحة فى الجدول التالي.

جدول (١١): قيم مربع إيتا لتحديد قوة تأثير البرنامج في الاختبار التحصيلي ككل وفي كل بعد من ابعاده

البعد	مجموع المربعات بين المجموعات	المجموع المربعات الكلي	قيمه مربع إيتا (η2)	قوة التاثير
تذكر	١٨,٤	٥٥,٦	٠,٣٣	كبيرة
فهم	١٠٤,٥	١٨٣,٩	٠,٥٦	كبيرة
تطبيق	٢٦١,١	٤٣١,٩	٠,٦٠	كبيرة
تحليل	٢٥,٣	٦٠,٣٦	٠,٤١	كبيرة
تركيب	٢٢٩,٦	٣٩٣,٩	٠,٥٨	كبيرة
تقويم	٧٥,٢	١٦٥,٩	٠,٤٥	كبيرة
الاختبار ككل	١٢٩٢٩,٩	١٦٦٦٧,٨	٠,٧٨	كبيرة

يوضح جدول (١١) أن حجم أثر البرنامج المقترح فى التربية الأسرية في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات مجموعة البحثٍ فى التطبيق البعدى بلغ (٠,٧٨) . وهى قيمة تشير إلى أن حجم الأثر كان قويا فعند مقارنة أداء مجموعة البحث على الاختبار التحصيلى بعد التدريس يتبين أن البرنامج المقترح والقائم علىٍ التعلم المنظم ذاتيا مسئول عن ٧٨ ٪ من التغير الحادث فى الأداء وهذا مؤشر قوىٍ على فاعلية البرنامج . كما يتضح ذلك في كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلى ، فقد بلغت قيمة حجم الأثر في مستوى التطبيق ٠,٦٠ ، وفي مستوى

التركيب ٠,٥٨ ، كما بلغت في مستوى الفهم ٥٦ ,٠ ،وفي مستوى التقويم ٤٥,٠ ، وفي مستوى التحليل ٤١,٠ ، كما بلغت فى مستوى التذكر ٣٣,٠ ، وهى قيمٌ تشير إلى أن حجم الأثر كان قويًا .

السؤال الرابع للبحث والذى ينص على " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية ؟ " .

أما الفرض الرابع للبحث فقد نص على " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى لاختبار التفكير الناقد ككل وفى كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدى." . وبمعالجة درجات طالبات مجموعة البحث إحصائيًا كانت النتائج كما هى موضحة بجدول (١٢)

جدول (١٢):نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى لاختبار التفكير الناقد ككل وفى أبعاده

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	بين المجموعات	٢٤٣,٧	١	٢٤٣,٧	٢٦٣	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٩,٣	١١٨	,٩٢		
	الكلى	٣٥٢,٩	١١٩			
التفسير	بين المجموعات	٢٩٤,٥	١	٢٩٤,٥	٣٩٢,١	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٨,٦	١١٨	,٧٥		
	الكلى	٣٨٣,٢	١١٩			
تقويم الحجج	بين المجموعات	٢٧٣	١	٢٧٣	٣٣٧,٩٨	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٥,٣	١١٨	,٨		
	الكلى	٣٦٨,٣	١١٩			
الاستنتاج	بين المجموعات	٢٩٤,٥	١	٢٩٤,٥	٤٢٦,٨	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨١,٤	١١٨	,٦٩		
	الكلى	٣٧٥,٩٦	١١٩			
اصدار الاحكام	بين المجموعات	٢٩٤,٥	١	٢٩٤,٥	٣٩٢,١	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٨,٦	١١٨	,٧٥		
	الكلى	٣٨٣,١	١١٩			
المجموع الكلي للاختبار	بين المجموعات	٦٨١٠,١	١	٦٨١٠,١	١٥١٠,٩٩	دالة عند ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٣١,٨	١١٨	٤,٥		
	الكلى	٧٣٤١,٩٦	١١٩			

قيمة (ف) عند درجة حرية (١١٨،١) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٩ عند مستوى ٠,١ = ٦,٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (البعدى- القبلى) على

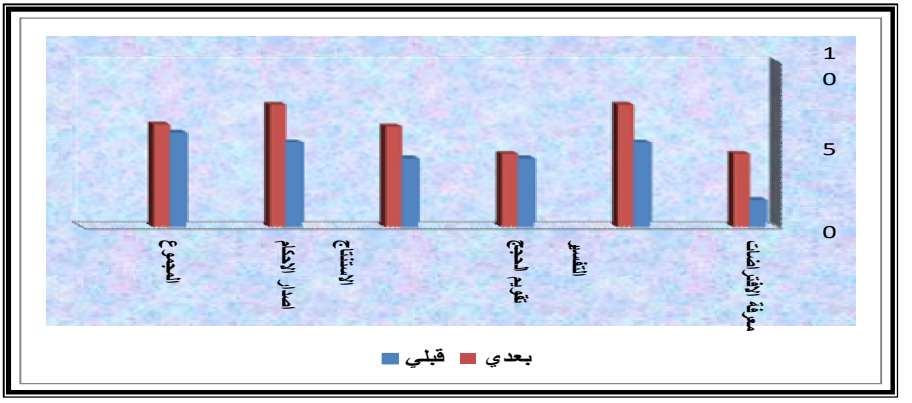
اختبار التفكير الناقد وابعاده ، و لتحديد اتجاه الفرق تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى لكلا القياسين فكانت النتائج التالية :

جدول (١٣) : حساب المتوسط والانحراف المعيارى لطالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى على الاختبار التفكير الناقد

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)
معرفة الافتراضات	بعدى	٦٠	٤,٤	,٩٦
	قبلي	٦٠	١,٦	٠,٩٦
التفسير	بعدي	٦٠	٤,٧	٠,٧
	قبلي	٦٠	١,٥	٠,٩
تقويم الحجج	بعدي	٦٠	٤,٤	١,٠١
	قبلي	٦٠	١,٤	٠,٧٧
الاستنتاج	بعدي	٦٠	٤,٦	٠,٧٦
	قبلي	٦٠	١,٤	٠,٨٨
اصدار الاحكام	بعدي	٦٠	٤,٧	٠,٧
	قبلي	٦٠	١,٥	٠,٩٩
المجموع الكلي للمقياس	بعدي	٦٠	٢٢,٦	٢,١
	قبلي	٦٠	٧,٥	٢,٢

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدى أكبر من متوسطها فى القياس القبلى ، وحيث أن اتجاه الفرق يصب دائما نحو المتوسط الأكبر ، فإن اتجاه الفرق يكون فى هذا المقياس لصالح مجموعة البحث فى القياس البعدى وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض .

ويوضح الشكل التالى (٣) متوسط درجات طالبات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى على اختبار التفكير الناقد (الدرجة الكلية والأبعاد) .



شكل (٣): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدي والقبلي لإختبار التفكير الناقد ككل وفي أبعاده الفرعية

وبهذا تم الإجابة على السؤال الرابع والتحقق من صحة الفرض الرابع .

السؤال الخامس للبحث والذى ينص على " ما أثر البرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية ؟ "

أما الفرض الخامس للبحث فقد نص على " للبرنامج المقترح فى التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا أثر فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج" .

وللإجابة على السؤال الخامس والتحقق من صحة الفرض الخامس تم حساب حجم الأثر، وللكشف عن حجم الأثر . فى ظل الاعتماد على تحليل التباين . تم حساب قيمة مربع "ايتا" ويوضح الجدول التالى قيمة حجم الأثر في اختبار التفكير الناقد ككل وفي كل بعد من أبعاده

جدول (١٤): قيم مربع إيتا لتحديد قوة تأثير البرنامج في اختبار التفكير الناقد ككل وفي كل بعد من ابعاده

المهارات	مجموع المربعات بين المجموعات	المجموع المربعات الكلي	قيمة مربع إيتا (η2)	قوة التاثير
معرفة الافتراضات	٢٤٣,٣	٣٥٢,٩	٠,٧٠	كبيرة
التفسير	٢٩٤,٥	٣٨٣,٢	٠,٧٧	كبيرة
تقويم الحجج	٢٧٣	٣٦٨,٣	٠,٧٤	كبيرة
الاستنتاج	٢٩٤,٥	٣٧٥,٩٦	٠,٧٨	كبيرة
اصدار الاحكام	٢٩٤,٥	٣٨٣,١	٠,٧٧	كبيرة
الاختبار ككل	٦٨١٠,١	٧٣٤١,٩٦	٠,٩٣	كبيرة

يوضح جدول (١٤) أن حجم أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى بلغ (٠,٩٣) ، وهى قيمة تشير إلى أن حجم الأثر كان قويًا فعند مقارنة أداء المجموعة على اختبار التفكير الناقد قبل التعرض للبرنامج بأدائها بعد تدريس البرنامج يتبين أن البرنامج مسئول عن ٩٣ ٪ من التغير الحادث فى التفكير الناقد وهذا مؤشر قوى على فاعلية البرنامج .

كما يتضح ذلك في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد ، فقد بلغت قيمة حجم الأثر في المهارة الرابعة(الاستنتاج) ٠,٧٨ ، وفي المهارتين الثانية والخامسة على الترتيب(التفسير وإصدار الاحكام) ٠,٧٧ ، كما بلغت في المهارةالثالثة (تقويم الحجج) ٠,٧٤ ، وبلغت في المهارة الأولى (معرفة الافتراضات)٧٠ , ٠ وهى قيم تشير إلى أن حجم الأثر كان قويًا .

- **سادساً : تفسير النتائج ومناقشتها** :

هدف هذا البحث هو إعداد برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج ، وتضمنت مستويات الاختبار المستويات الست لبلوم (تذكر . فهم . تطبيق . تحليل . تركيب . تقويم) .

وقد اتضح مما سبق أن للبرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا فاعلية وأثرًا كبيرا فى تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج

وتعزى هذه النتائج إلى :

- إن موضوعات البرنامج زودت الطالبات بالمعرفة مما ساعدهن على تنمية التحصيل المعرفي لديهن ، مناسبة موضوعات البرنامج للطالبات فهى وثيقة الصلة بالأسرة والحياة الأسرية ،وبواقع الطالبات داخل أسرهن ومجتمعهن كذلك ما اشتمل عليه من أنشطة و إخراج متميز مما جعلهن أكثر دافعية وإقبالاعلى دراسة هذه الموضوعات .
- وضوح الأهداف السلوكية وتحديدها بدقة، ووضوح الإرشادات والتوجيهات فى خطوات السير بالدرس وفقا للاستراتيجية المقترحة للتعلم المنظم ذاتيا ، ساعد الطالبات على التعلم الفعال خلال المناقشات الحرة فيما بينهن والتعبير الحر عن أفكارهن مما يجعلهن يستخدمن قدراتهن كافة.
- تعدد الأنشطة والخبرات التعليمية وتنوعها في تدريس البرنامج وكذلك ما تضمنه من وسائط متعددة ومن وسائل جذب الانتباه مما ساعد على توفير مناخ ممتع للتعلم النشط .
- ما يتميز به التعلم المنظم ذاتياً وبخاصة الاستراتيجية المقترحة من جلسات تعلم الأقران ومناقشة الطالبات بعضهن البعض مما ساعد على زيادة فهم الطالبات لموضوعات البرنامج .
- ما تقوم به الطالبات من كتابة ملخص عن موضوع التعلم مما ساعدهن على فهمه واستيعابه .
- استخدام الطالبات لأوراق العمل والخاصة بكل طالبة على حدة زاد من فهم موضوعات البرنامج واستيعابها وجعل بنيتهن المعرفية أكثر تنظيما .
- تقويم الطالبات ذاتيا ومراقبتهن الذاتية لأنفسهن كان له دور فعال فى زيادة فهم الطالبات و تحصيلهن .
- استخدام الطالبات لعديد من الاستراتيجيات ومنها الاستراتيجيات المعرفية كجمع المعلومات والتنظيم والمراجعة، والاستراتيجيات الما وراء معرفية كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتى ، والاستراتيجيات الواقعية كحوارات الذات والمكافئة الذاتية والعقاب الذاتي ،والاستراتيجيات السلوكية كإدارة الوقت والاحتفاظ بالسجلات ،ومراجعتها ، واستراتيجيات الضبط البيئي كالبنية البيئية وتعلم الأقران كل ذلك زاد من دافعية الطالبات وايجابيتهن و إصرارهن على التعلم كما ساعدهن على تنمية التحصيل المعرفي .

وقد أكدت طالبات مجموعة البحث على أن الاستراتيجية المقترحة للتعلم المنظم ذاتيا ساعدتهن على الفهم ، وعلى تثبيت المعلومات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من سوسن إبراهيم (٢٠٠٠) ، ودراسة زيمرمان (Zimmerman,B.,2000) ، ودراسة زيمرمان (Zimmerman, B.,2001) ، ودراسة ريم ميهوب (٢٠٠٣) ، شعبان سيد (٢٠٠٧)، عدلى عزازى وعلاء أحمد (٢٠٠٨)،نبيل عيد ورانيا أحمد(٢٠٠٨)،وزيمبرن وبرنج (Zumbrunn, S., & Bruning, R. 2013) ،ودراسة سافوجي وأخرون (Savoji, A.,etal,2013) ، ودراسة زيفانو وآخرون (Zuffiano, A.,etal,2013) ،ودراسةسادي ويوار (Sadi,O.,& Uyar ,M. ,2013)،ودراسة موراتيدس وآخرين Mouratidis,

(A.,etal,2013) ، ودراسة تشنج وتشو (Cheng, G .,& Chau ,J.,2013) ،ودراسة ساكس وليجين (Saks,K., Leijen A., 2014) ،ودراسة باباكاني (Babakhani, N. 2014) ،ودراسة يون وكانج.(Won, J.& Kang, M. 2014) ، ودراسة زيمرمان وكيتسانتس (Zimmerman, B.& Kitsantas, A. ,2014) ، ودراسة جانيل وآخرين (Janelle, J., etal ,2014)

- **تعقيب** :

يوضح جدول (١٦) أن حجم أثر البرنامج المقترح فى التربية الأسرية في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى بلغ (٠,٧٨) . وهى قيمة تشير إلى أن حجم الأثر كان قويا فعند مقارنة أداء مجموعة البحث على الاختبار التحصيلى بعد التدريس يتضح أن البرنامج المقترح والقائم على التعلم المنظم ذاتيا مسئول عن ٧٨ ٪ من التغير الحادث فى الأداء وهذا مؤشر قوى على فاعلية البرنامج. كما يتضح ذلك في كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلى ، فقد بلغت قيمة حجم الأثر في مستوى التطبيق ٠,٦٠ ، وفي مستوى التركيب ٠,٥٨ ، كما بلغت في مستوى الفهم ٥٦ ٠, وفي مستوى التقويم ٤٥, ٠ ، وفي مستوى التحليل ٤١, ٠، كما بلغت فى مستوى التذكر ٠,٣٣ ، وهى قيم تشير إلى أن حجم الأثر كان قويا .

يتضح مما سبق وخلال قيمة حجم الأثر أن للبرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثيرا فعالا فى جميع المستويات التعليمية وفقا لتصنيف بلوم وإن تفاوتت قيمة هذا التأثير فكان فى مستوى التطبيق(٠,٦٠) أعلى من مستوى التركيب(٠,٥٨) ثم مستوى الفهم (٠,٥٦) ثم مستوى التقويم (٠,٤٥) ثم مستوى التحليل (٠,٤١) ثم مستوى التذكر (٠,٣٣) . ويرجع زيادة حجم الأثر فى كل من التطبيق و التركيب (٠,٦٠) ، (٠,٥٨) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يساعد على تنظم عملية التعلم بالشكل الذى يتيح للطالبات تكوين بنيتهن المعرفية بأنفسهن وتطبيق ما يتعلمن في المواقف الحياتية المختلفة كما أن التعلم المنظم ذاتيا والذي ساعد الطالبات على إيجاد علاقات جديدة والتدريب على التخطيط قبل القيام بتنفيذ أى عمل وظهر ذلك واضحا خلال كتابة الطالبات لملخص الموضوعات الدراسية كما أن التعلم المنظم ذاتيا زاد من دافعية الطالبات للبحث عن المعلومات والمناقشة وكذلك تعلم الاقران واستخدام العديد من الأنشطة إضافة إلى تزويد المتعلمات بوسائل تقويم مختلفة مما يؤدى إلى إثارة دافعيتهن للتعلم وتنمية التحصيل المعرفي لديهن .

كان هدف هذا البحث هو إعداد برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج ، وتضمنت أبعاد الاختبار خمس مهارات (معرفة الافتراضات . التفسير تقويم الحجج . الاستنتاج . إصدار الأحكام) . وقد اتضح مما سبق أن للبرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا فاعلية وأثرا كبيرا فى تنمية مهارات التفكير الناقد بمهاراته الخمس لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. وتعزى هذه النتائج إلى :

- طبيعة موضوعات البرنامج وما تضمنه البرنامج من أنشطة فردية وجماعية استثارة تفكير الطالبات، البيئة التفاعلية للتعلم المنظم ذاتيا التى تتميز بحرية التعبير وأبداء الرأى ، وما تتيحه من عمليات عقلية من تخطيط ومراقبة وتقويم فى أثناء التعلم له دور فعال فى تنمية مهارات التفكير الناقد ، كما وفرت بيئة التعلم المنظم ذاتيا مناخا ملائما للطالبات لاستغلال قدراتهن وامكاناتهن المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية والدافعية لتحقيق أهداف موضوعات البرنامج مما ساعد فى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.
- ما يوفره التعلم المنظم ذاتياً من الحوارات الذاتية يعطى فرصة لكل طالبة كى تفكر بعمق فيما تتعلم،كما أن لتعلم الأقران دورا فعالا فى إتاحة الفرصة للطالبات لمناقشة بعضهن البعض مما ساعدهن فى تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تعدد الأنشطة (الفردية والجماعية) والخبرات التعليمية في البرنامج وتنوعها وقيام الطالبات بعديد من الأنشطة التعليمية كالتخطيط ،والمراقبة والتقويم الذاتى وكذلك التسجيل وكتابة ملخص تفصيلى عن الموضوع حفز الطالبات على التفكير وساعدهن على تنمية مهارات التفكير الناقد.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من إيزيس رضوان (٢٠٠٠) ،دراسة أبراهام وآخرين (Abraham,R.,etal,2004) ،ودراسة محمد خيرى (٢٠٠٥) ، ودراسة هالة طه (٢٠٠٥)،دراسة بوسي(Bucy,M.,2006) ، ودراسة ليديشويسكي (Ladyshewsky,R.,2006) ، ودراسة تشم وآخرين (Schumm,W.,etal.,2006)، ودراسة علاء الدين أحمد(٢٠٠٦) ،ودراسة يانج(Yang,Y.,2008)،ودراسة هيتزمان (Heitzmznn,R.,2008) ، ودراسة مازر(Mazer,J.,etal,2008)،ودراسة على محمد(٢٠٠٨) ،ودراسة ماجنو (Magno,c., 2010) ،ودراسة ميندن وجونسون (Menden ,A.,&Johnson,T., 2010) ، ودراسة صيوه (Suh,J., 2010) ،ودراسة كيو و هو (Ku,K.,&HO,I., 2010) ،ودراسة بينسلي وراشيل (Bensley,A., Rachel, A.,. 2014) ،ودراسة (Hunter, S .,etal, 2014).

- **تعقيب** :

يتضح مما سبق و خلال قيمة حجم الأثر أن للبرنامج المقترح في التربية الأسرية والقائم على التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثيرا فعالاً فى جميع مهارات التفكير الناقد وإن تفاوتت قيمة هذا التأثير فكان فى مهارة التركيب(٠,٧٩) أعلى من مهارة الاستنتاج(٠,٧٨) ثم مهارتي التفسير وإصدار الاحكام (٠,٧٧) ثم مهارة تقويم الحجج (٠,٧٤)ثم مهارة معرفة الافتراضات (٠,٧٠) ويرجع زيادة حجم الأثر فى كل من الاستنتاج والتفسير وإصدار الاحكام على الترتيب(٠,٧٨) ، (٠,٧٧)، (٠,٧٧) إلى ان التعلم المنظم ذاتيا يساعد على تنظم عملية التعلم بالشكل الذى يتيح للطالبة تكوين بنيتها المعرفية بنفسها وذلك خلال مواقف تعليمية تدفعها للبحث عن المعلومات والمناقشة وكذلك تعلم الأقران واستخدام عديد من الأنشطة إضافةإلى تزويد المتعلمات بوسائل تقويم مختلفة مما يؤدى إلى إثارة دافعيتهن للتعلم وتنمية التحصيل المعرفي لديهن .

وتتساءل الباحثة :

- هل يمكن استخدام التعلم المنظم ذاتياً فى المراحل التعليمية المختلفة ؟ وهل يعطى النتائج نفسها ؟
- لو طبق البرنامج مع عينة مختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة هل كان ذلك يؤثر على نتائج البحث ؟
- هل يمكن تطبيق هذا البرنامج على طالبات كلية التربية الشعب الأخرى وهل يعطى النتائج نفسها أو أن للتخصصات المختلفة رؤى أخرى ؟
- لو طبق البرنامج مع عينة أخرى بنين مثلاً هل يعطى النتائج نفسها ؟
- هل هناك علاقة بين عدد المشاركات فى مجموعات تعلم الأقران وتنفيذ الأنشطة الجماعية والتفاعل الحادث بينهن وما تأثير حجم المجموعة على تنفيذ الأنشطة التعليمية ؟

• سابعاً : التوصيات والمقترحات :

(أ) توصيات البحث :

فى ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

- توجيه اهتمام المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس بالاستفادة من تطبيقات التعلم المنظم ذاتيا فى عملية التعليم والتعلم.
- ضرورة تعديل دور كل من المعلم ،والمتعلم فى الموقف التعليمى ليصبح دور المعلم موجها ومرشدا بدلا من كونه ملقنا للمعرفة ويصبح دور المتعلم إيجابيا فى الحصول على المعرفة بدلا من كونه مستقبلا لها.
- ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريب المعلمات قبل الخدمة على كيفية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى التدريس وكذلك التدريب على الطرق المختلفة لتنمية مهارات التفكير الناقد.
- ضرورة اهتمام الباحثين فى مجال المناهج وطرق التدريس بمهارات التفكير الناقد عند إجراء البحوث والدراسات التربوية ،لبيان أفضل أساليب تعليمها ،وتنميتها .
- ضرورة الاهتمام بتوفير بيئة تعلم تتميز بالحرية والديمقراطية والتعاون والمشاركة لما لهذه البيئة من دور فعال فى جعل المتعلم إيجابيا فى عملية التعلم.
- إعداد الطالبات بحيث يكون لديهم القدرة على التعامل مع بيئات التعلم الإلكتروني.

(ب) بحوث ودراسات مقترحة :

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية فى المراحل التعليمية المختلفة .
- بناء برنامج فى التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا ،وقياس أثره فى تنمية المتغيرات الآتية لدى طالبات كلية التربية (التفكير المستقبلي ، التفكير الابتكارى، ، المهارات اليدوية ، المهارات الاجتماعية، فاعلية الذات).
- بناء برنامج فى التربية الأسرية لتلاميذ مدارس الصم ودراسة أثره فى تنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد.
- بناء برنامج فى التربية الأسرية لتلاميذ مدارس المكفوفين ودراسة أثره فى تنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد.

- دراسة برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على غرفة الحوار المباشر وأثره على زيادة التحصيل وتنمية التفكير.

- **قائمة المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

١. ابراهيم احمد الحارثي.(١٩٩٩).تعليم التفكير.الرياض:مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢. ادوارد عبيد. (٢٠٠٨) .كيف تطور مهارات التفكير الناقد لدي الطلبة. جريدة الرأي الأردنية، ٢٢ /٢٠٠٨/٨ جامعة الملك عبد العزيز .تحديث ٢٠٠٨/١١/٢٧.

٣. ايزيس رضوان .(٢٠٠٠).دراسة تجريبية لفاعلية برنامج فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس .دراسات فى المناهج وطرق التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد(٦٦).ص ص ١- ٣٤ .

٤. بهي محمود أحمد . (٢٠٠٩). التدريس والتفكير . القاهرة : دار الفكر العربي.

٥. تسبى محمد رشاد ، إيزيس عازر نوار .(١٩٩٧). مدخل في الاقتصاد المنزلي .الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٦. تمام اسماعيل تمام .(٢٠٠٢).التجديد في تدريس العلوم والتربية العلمية باستخدام أسلوب التجربة العلمية لتنمية التفكير . مجلة البحث في التربية وعلم النفس .كليةالتربية بالمنيا .المجلد (١٥).العدد(٣).ص ص ٢٧٥- ٢٨٩.

٧. جمال الدين توفيق عبدالهادي .(٢٠٠٢). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بمهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة "دراسة تتبعية". دراسات فى المناهج وطرق التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد(٧٨).ص ص ٤٧- ٨٣.

٨. حارص عبدالجابر(٢٠١٠). فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكيرالناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .رسالة دكتوراة . كلية التربية . جامعة سوهاج .

٩. حسام الدين محمد مازن .(٢٠٠٦) . التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة .في حسام الدين محمد مازن اتجاهات عصرية في تكنولوجيا تطوير المناهج والتربية العلمية"رؤية مستقبلية في أوراق بحثية ".(ص ص ٦٠١- ٦٤٦).القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

١٠. حسن سلامة . (٢٠٠٤). الدلالة العلمية. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد (٢١)، ص ص ٥- ١٠.

١١. خالد عبداللطيف عمران .(٢٠٠٧)."أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ"ثيلين" *(Thelen)* فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى . المجلة التربوية ،كلية التربية بسوهاج ،العدد(١٩)،ص ص ١٠٣- ١٦٢ .

١٢. خديجة أحمد السيد بخيت. (١٩٩٩) . العولمة وتأثيراتها على مناهج التعليم " أهم الاتجاهات العالمية في هذا السياق وكيفية الإفادة منها في تطوير مناهج التعليم للقرن

الواحد والعشرين. كتاب المؤتمر القومى السنوي الحادي عشر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

١٣. ربيع عبده رشوان . (٢٠٠٦) .التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات اهداف الانجاز : نماذج ودراسات . القاهرة : عالم الكتب.

١٤. رضا مسعد السعيد . (١٩٩٧) . الإحصاء النفسى والتربوى (نماذج وأساليب حديثة). الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

١٥. ريم ميهوب سليمون.(٢٠٠٣) .أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة .رسالة دكتوراه.كلية التربية،جامعة طنطا.

١٦. سوسن إبراهيم شلبي . (٢٠٠٠) .أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم غلى الأداء والفاعلية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي . رسالة دكتوراه.معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة.

١٧. شعبان سيد أبوزيد .(٢٠٠٧) .استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعضٍ متغيرات الشخصية وأنماط السيطرة المخية لدى عينة من الطلاب المفرطين تحصيلياً بالمرحلة الثانوية.رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة أسيوط.

١٨. عادل رسمى النجدى .(٢٠٠٥). مهارات التفكير الناقد فى مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بسلطنة عمان ومدى الملم التلاميذ بها . دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد(١٠٧).ص ص ١٤٣ – ١٧٧.

١٩. عاصم محمد ابراهيم(٢٠٠٩).برنامج مقترح فى تدريس بعض القضايا البيوأخلاقية قائم على التعلم المنظم ذاتياًوأثره فى تنمية التحصيل الأكاديمى ومهارات التفكير الناقد وأخلاقيات العلم لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجولوجية بكلية التربية بسوهاج،رسالة دكتوراه ،كلية التربية،جامعة سوهاج.

٢٠. عدلى عزازي جلهوم &علاء أحمد المليجي.(٢٠٠٨).أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.مجلة كلية التربية ببورسعيد.جامعة قناة السويس .العدد (٤) ،ص ص ١٣- ٤٦ .

٢١. علا حمدى السمان .(٢٠٠٩) . فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة . رسالة دكتوراة ،كلية التربية ، جامعة سوهاج .

٢٢. علاء الدين أحمد عبدالراضى .(٢٠٠٦) .أثر استخدام أسلوبين للتعلم الذاتي فى تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .رسالة ماجستير ،كلية التربية بأسوان ،جامعة جنوب الوادي.

٢٣. على محمد الزغبي.(٢٠٠٨) .تصميم نموذج تعليمي تعلمي فى التفكير لطلبة معلم مجال الرياضيات فى جامعة مؤته وأثره في تنمية التفكير الناقد لديهم.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس .الجمعية العلمية لكليات التربية فى الجامعات العربية ، كلية التربية ،جامعة دمشق . المجلد (٦) ،العدد(٢) ،ص ص ١٠٢- ١٤٦ .

٢٤. عماد أحمد حسن .(٢٠٠٣).التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية بأسيوط .جامعة أسيوط.المجلد(١٩)،ص ص ٥٨١- ٦١٦.

٢٥. عماد الدين عبدالمجيد الوسيمى .(٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح فى الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثانى الثانوى "القسم الأدبى". دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد(٩١).ص ص ٢٠٦ – ٢٦١.

٢٦. عبدالرحمن محمد السعدني،ثناء مليجي عودة.(٢٠٠٦).التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها .القاهرة:دار الكتاب الحديث.

٢٧. فتحي عبدالرحمن جروان .(١٩٩٩).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.العين.الامارات العربية المتحدة :دار الكتاب الجامعي.

٢٨. فؤاد أبوحطب ،آمال صادق .(١٩٩١).مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربويةوالاجتماعية.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩. كوثر حسين كوجك، ولولو جيد .(١٩٩٥). المرجع فى التربية الأسرية. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣٠. مجدى عبدالكريم حبيب .(٢٠٠٢).تعليم التفكير المداخل – الاستراتيجيات- النظريات :المؤتمر العلمى الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل الى عصر التميز والابداع .كلية التربية .جامعة أسيوط ١٤- ١٥ديسمبر .ص ص ٤٥- ٧٥.

٣١. ـــــ .(٢٠٠٧).تعليم التفكير فى عصر المعلومات المدخل- المفاهيم- المفاتيح- النظريات- البرامج (ط٢).القاهرة:دار الفكر العربى.

٣٢. لبنى عبدالرؤوف بسطاوي.(٢٠٠٨).برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي وأثره في تنمية بعض المفاهيم البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير.كلية التربية،جامعة سوهاج.

٣٣. لطفي عبدالباسط إبراهيم.(١٩٩٦).مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الاكاديمي.مجلة مركز البحوث التربوية.جامعة قطر.العدد(١٠).ص ص ١٩٩- ٢٣٨.

٣٤. لمياء شعبان احمد .(٢٠٠٢) . اثر برنامج مقترح فى التربية الغذائية باستخدام استراتيجية الشكل(V) على التحصيل المعرفى والمهارات اليدوية والوعى الغذائى لدى معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة.رسالة دكتوراه .كلية التربية بسوهاج،جامعة جنوب الوادى.

٣٥. محمد خيري محمود.(٢٠٠٥).فعالية وحدة مقترحة لتدريس القضايا البيولوجية الجدلية على تنمية الفهم ومهارات التفكير والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة التربية العلمية ،الجمعية المصرية للتربية العلمية .المجلد(٨).

٣٦. محمد على نصر.(٢٠٠٧).نحو تطوير وتحديث التعليم الجامعي في مصر.مجلة كلية التربية بدمياط. العدد(٥١)،ص ص ١٦١- ١٧٧.

٣٧. محمود جلال الدين سليمان .(٢٠٠١).فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى.مجلة القراءة والمعرفة ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،العدد(٣)،ص ص ٤٥- ٩٦ .

٣٨. مصطفي محمد كامل .(٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم : نماذج نظرية . المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية بطنطا ، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل ، ١١- ١٢ مايو ص ص ٣٦٣- ٤٣٠ .

٣٩. نبيل عبد الزهار&رانيا أحمد زقزوق(٢٠٠٨).أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياُ على فاعلية الذات لدى طالبات ذوى صعوبات التعلم .مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق. العدد (٦١) ،ص ص ١- ٢٠ .

٤٠. هالة طه بخش .(٢٠٠٥) .فاعلية التعلم الذاتى السمعى فى تنمية التفكير الناقد والتحصيل فى الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية . .دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد(١٠٩).ص ص ١٦٣- ١٨٧ .

٤١. هيام عبد الراضي أبو المجد .(٢٠٠٢) . أثر استخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات اليدوية لدى تلميذات الصف الأول الاعدادي .رسالة ماجستير.كلية التربية ،جاكعة حنوب الوادي.

٤٢. ـــــ .(٢٠٠٩) . برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأثره في تنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. رسالة دكتوراة . كلية التربية، جامعة سوهاج .

٤٣. وحيد السيد حافظ،جمال سليمان عطيه .(٢٠٠٦) .فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيافى تنمية الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية ببنها ،المجلدالسادس عشر ،العدد(٦٨) ص ص ١٦٥- ٢٠٣.

٤٤. وصفي عصفور ، محمد طرخان .(١٩٩٩) . التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفى .مجلة المعلم .

٤٥. يوسف قطامي.(١٩٩٠) .تفكير الأطفال - تطوره وطرق تعليمه.عمان: الأهليةللنشر والتوزيع.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

46. Abraham,R.,Upadhya,S.,Torke,S.,&Ramnarayan,K.(2004).Clini cally oriented physiology Teaching strategy for developing critical thinking skills in undergraduate medical students. Advances in Physiology Education, 28 (3), 102-104.

47. Azevedo,R. (2005) .Using hypermedia as amatacognitive tool for enhancing student learning ? The role of self –Regulated learning. Educational psychologist, 40 (4) ,199-209.

48. Babakhani, N. (2014).The Relationship Between the Big-five Model of Personality, Self- regulated Learning Strategies and Academic Performance of Islamic Azad University Students .Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116(21), 3542-3547.

49. Baum, L, &Newbill,P. (2010) . Instruction Desion as critical and creative thinking. Ajourney through A Jamestown – Ere Native American village.Tech Trends Linking Research and practice to Improve Learning, 54 (5), 27-37.

50. Beach,D.(2006).Our concept of critical thinking why critical thinking? Available at.http.//www. Critical thinking org/about.CT/our concept CT.

51. Bensley, A., Rachel, A.,.(2014) .Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion Thinking Skills and Creativity, 12, 55-68.

52. Bucy, M.,(2006).encouraging critical thinking through expert panel discussions .College teaching ,54(2),222-224.

53. Chalk, J., Burke, S., & Burke, M. (2005). The Effects of self regulated strategy Development on the writing process for high school students with learning disabilities, Learning disability Quartarly, 28,. 75- 87.

54. Cheng, G .,& Chau ,J. (2013) . Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement
The Internet and Higher Education, 17, 9-15.

55. Daniel,M.,Lafortun,L.,Pallascio,R.,Splitter,L.,Slad,C,Delagarza, T. (2005). Modeling the Development process of Dialogical critical thinking in pupils Agred 10 to12 years. Cmnunication Education, 54 (4), 334-354.

56. Ertmer,P.&Newby,T.,(1996) .The Expert Learner Strategic, self-regulated ,and reflective .Instructional Science,24,1-24.

57. Farrar, F., & Suggs, L. (2010).Empowering critical Thinking skills With Computerized Patient simulators. Journa of college Teaching & Learning, 7 (5), 1-4 .

58. Glaser, C.&Branstein,J.(2007).Inproving fouth – Grade students, composition skills Effects of strategy Instruction and

self- Regulation procedures. Journal of Educational psychology, 99 (2), 297-310.

59. Gonca, U.,&Ebru B.(2013). An assessment of education faculty students' views on their self-regulated learning skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences, [available online www.scienceDirect].

60. Harris, K., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In: Zimmerman, B.& Schunk, D. (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 187-202). New York: Routledge.

61. Hayes,K.&Devitt,A. (2008). Classroom Discussions with student-Led Feedback: Auseful Activity to Enhance Development of critical thinking skills. Journal of food Science Education, 7(4), 65-68.

62. Heitzmann,R.,(2008).case study instruction in teacher education: opportunity to develop students,critical thinking,school smarts and decision making . Education, 128 (4), 523-542.

63. Heo,H.(2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as Self-regulated Learning environment .Educational Technology International, 2(1), 31-51.

64. Hunter, S., Pitt, V., Croce, N., & Roche, J. (2014) .Critical thinking skills of undergraduate nursing students: Description and demographic predictors . Nurse Education Today, 34 (5), 809-814.

65. Iwaoka, W.,. Li, Y., Rhee, W. (2010) .Measuring Gains in Critical thinking in Fool scince and Human Nutrition Courses. The Cornell Critical thinking Test problem- Basd Learning Activitiest. Journal of food science education, 9 (3), 68-75.

66. Janelle, J., Ryan, P., Lori, E., &Tricia, D. (2014) .Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement .Early Childhood Research Quarterly, 29(3), 298-309.

67. Jo,l.,(2004).County Extension Agent. Fanily &Consumer sciences, "Home Economics Hori zor" Texas Cooperative Extension.Harris County, 3-6.

68. Jule, S. (2004).Self regulation in College composition: No writer left Behind, Doctor of philosophy, the University of Arizona.

69. Kindekens, A., Reina, V., Backer, F., Peeters, J ., Buffel, T.,& Lombaerts, K. (2014) . Enhancing Student Wellbeing in Secondary Education by Combining Self-regulated Learning and Arts Education Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116(21), 1982-1987.

70. Ku,K.,&HO,I. (2010) .Metacoginitive strategies that Enhance critical thinking Ladyshewsky,R.(2006).peer coaching: a constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education Education Research& Development,25 (1),67-84 .

71. Lee, H, Lim,l.&Grabowski,B.(2010). Improving self Regulation, Learning strategy, use and Achievement with Metacognitve Feed back..Educational Technology Research and Developmat, 58 (6), 629-648 .

72. Lun,V.,Fischer,R.,Ward,C. (2010). Exploring cultural Differences in Critical Thinkink: Is It about My Thinking. Style or the Language I speak? Learning and Individual Differences, 20 (6), 604 -616.

73. Lynn,s. (2003) Enhancing third grade students mathematical problem solving with self regulated learning strategies., Journal of Educational psychology ,25 (2), 306-315.

74. Martinz, M.(2001).The Psychology of Teaching and Learning Athree Step Approach .Continuum great Britain,by Biddies Ltd.

75. Maaike, D., Mieke, B., Nico, V., Peter, J., , Jan D. (2014) . Individual differences in student teachers' self-regulated learning: An examination of regulation configurations in relation to conceptions of learning to teach Learning and Individual Differences, 30155-162.

76. Magno,c. (2010) .The Rolf Metacognitve skills in Developing critical thinking.Metacogintion and Learning , 3 (2), 137-156 .

77. Mazer,J.,Hunt,S&K uznekoff,J.(2008).Revising general education :assessing acritical thinking instructional model in the

basic communication course .The Journal of General Education,56 (3),173-199.

78. Menden, A.,&Johnson,T. (2010) .Fostering the Development of critical thinking skils and Reading Comprehension of undergraduates using aweb.20o Tool coupled with a learning system. Interactive Learning Enviranoments, 18 (3), 263-276.

79. Missildine, M. (2004). The relations Between Self Requlated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathmatics Performance among fifth and sixth grade learners, Adissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn University.

80. Montalov,F.,&Torres,M.(2004). Self- regulated Learning Current and Future Directions, Electronic Journal of research in Educational Psychology, 2(1),1-34.

81. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M ., Michou, A .,& Lens, W. (2013) .Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction.Learning and Individual Differences, 23, 179-186.

82. Muller,J. (1998).The well- Tempered Learner : self – Regulation, Pedagogical Models and Teacher Eduation Policy. Comparative Education, 34 (2), 93-127.

83. Peverly,S., Brobstb,k., Grahamc, M.,& shawa,R. (2003). College adults are not good at self Regulation. Astudy on the relationship of self. Regulation, Note taking, and test taking. Journal of Education Psychology, 92 (2), 335-346.

84. Pintrich, P. (1999) .The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self Regulated Learning. International Journal of Educational Psychology, 31,450-470.

85. Rochester,D.(2002).Effective Teaching Technigues for Distance Learning Copyright by (on-line),),available at.http.//www.rit.edu/60gww/ch/faculty/self-reg.htm.

86. Ropp,,M.(1997).Anew approach to Supporting Reflective,Self-regulated computer Learning,Michigan State University,(on-line),available

at.http.//www.ott.educ.msu.edu/tec/R&D/SITE98/site98 ropp.htm.

87. Ruban, L., McCoach, B., McGuire, J.,& Reis, S . (2003) . The Differential Impact of Academic self Regulatory Methods on Academic achievement among university student with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 36(3), 270- 286.

88. Sadi,O.,& Uyar ,M. (2013) .The Relationship between Cognitive Self-regulated Learning Strategies and Biology Achievement: A Path Model . Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93(21), 847-852.

89. Saks, K., Leijen A.(2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context .Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112, (7) ,190-198.

90. Savoji, A., Niusha, B.,& Boreiri, L. (2013) . Relationship between Epistemological Beliefs, Self-regulated Learning Strategies and Academic Achievement . Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84(9), 1160-1165.

91. Schraw,G.,&Brooks,D. (2000).Helping students self-regulate in Math and Sciences courses .Improving the will and the skill university of Nebraska- Lincoln,NE. (on-line),),Available at.http.//www.dwd.unl.edu/chau/self-reg.html.

92. Exploring Metacognition and self regulation in an Enrichment Reading program, Docfor of philosophy, the University of Connecticut.

93. Schumm,W.,Webb,F.,Turek,D.,Jones,K.(2006).Acomparison of methods for teaching critical thinking skills for u.s.army officers. American Journal Of Distance Education,20 (1),39-50.

94. Simpson, A. (2010) .Integrating technology with Literacy: using Techer -Guided collaborative onling Learning to Encouragy critical thinking .ALT-J; Research in Learning Technology, 18 (2),119-131.

95. Strage, A.,(1998) . Family Context Variables and the development of self-regulation in college students, Adolescence, Spring, Libra-publishers, Inc, (on-line),(available

at.http.//www.articles.findarticles.com/p/articles/mim2248/is_n129_v33/ai207401550.

96. Suh,J. (2010) .Leveraging cognitive Technology Tools To Expand Opportumities for Critical thinking in Elementary Mathematics. Journal of computers in Mathematics and science teaching, 29 (3) , 289-302 .

97. Swanson, H. (1990). In fluence of metacognitive Knowledge and aptitude on problem solving. Journal of Educational Psychology, 82 (2) , 306 -315.

98. Thomas, L.,Inka H., & Dirk I.(2014) . Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on preflection in self-regulated online learning.Computers in Human Behavior, 32, 313–323.

99. Vallis,A. (1994). History of elementary home economics programs in the van couver school District 1960-1992.

100. Wagner,T.,Harvey,R.(2006).Development of New critical Thinking Test using Item Response Theory,ERIC (EJ742286),Psychological Assesment, 18(1),100-105.

101. Wang Q , Woo,H. (2010).Investigating students critical thinking in Weblogs : An Exploratory study in a singapore secondary school.Asia pacific Education Review, 11 (4), 541-551.

102. Won, J.& Kang, M. (2014).The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning .Computers&Education, 77, 125-133.

103. Zimmerman, B.& Kitsantas, A. (2014) .Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement .Contemporary Educational Psychology, 39(2), 145-155.

104. Yang,Y.(2008).Acatalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan :asynchronous online discussions with the facilitationof teaching assistants.Education Technology Research & Development,56(3),241-264.

105. Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007) .A writer's discipline: the development of self-regulatory skills. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), Studies in Writing. 19. Writing and Motivation. 51-69. Oxford: Elsevier.

106. Zimmerman, B., (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk.

107. Zimmerman, B. (1989).A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of EducationalPsychology, 81, 329-339.

108. Zimmerman,B., (2000). Attainment of self-regulation B.J.A social cognitive perspective. In M. Boekaerts، P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, (13-39), San Diego, CA.acadimic press.

109. Zimmerman,B.,(1990).Self-regulated learning and academic achievement.Anoverview. Educational Psychologist,(25),3-17.

110. Zimmerman,B.,Bonner,S.,&Kovech,R. (1996). Developing Self-regulated learners. Beyond Achivement to Self efficacy.Washing to DC.American Psychological Associatin.

111. Zimmerman,B., (2002).Achieving self-regulation The Trial and Tryumph of Adolescence in Pajares,F.,& Urdan,T.(Eds.),Adolescence and Education ,(2), 1-45,Academic Motivation of adolescents Greenwich,CT.Information Age Publishing.

112. Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M ., Kanacri, B., Giunta, L., Milioni, M.,& Caprara, G. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem.Learning and Individual Differences, 23, 158-162.

113. Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. Reading and Writing, 26(1), 91-110.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات بالدبلوم العام (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بجامعة تبوك "

إعـــداد :

د / شيرين صلاح عبد الحكيم أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
كلية التربية والآداب جامعة تبوك

" تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات بالدبلوم العام (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بجامعة تبوك "

د / شيرين صلاح عبد الحكيم أحمد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على مستوى أداء الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية (تخصص رياضيات) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك. وتحديد إلى أي مدى تقوم المشرفة الأكاديمية للتربية العملية بدورها في أداء مهماتها المنوطة بها لرفع أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) من وجهة نظرهن. ووضع تصور مقترح لتلافي نواحي الضعف وتدعيم نواحي القوة في سبيل رفع مستوى أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في مقرر التربية العملية. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بإعداد : استبانة لتقويم المشرف الأكاديمي (من وجهة نظر الطالبة المعلمة). وبطاقة تقويم أداء طالبات التربية العملية (تخصص رياضيات) لمهارات التدريس بمراحلها المختلفة. والتحقق من صدقها وثباتها. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٥) طالبة معلمة تخصص رياضيات بالدبلوم العام في التربية. الفصل الدراسي الثاني - ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) كان دون المستوى المطلوب في مجالات بطاقة التقويم الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، مما يدل على أن هناك قصورا بينيا في أدائهن بشكل عام. وإن الطالبات المعلمات يشعرن بأن المشرفات الأكاديميات يمارسن معظم المهام الإشرافية المطلوبة منهن والتي يجب عليهن القيام بها، وإن البنود التي حصلت على أقل الدرجات تدور حول العمل التقليدي للمشرفة، وإنها مكلفة به من أجل تقويم الطالبة المعلمة دون قيامها بأي جهد تعليمي أو توجيهي أخر، وبناء عليه، فإن الطالبات المعلمات يشعرن بأن المشرفات تمارسن سلوكا انتقاديا مباشرا بدرجة عالية وتمارسن السلوك التشاركي بدرجة منخفضة. بالإضافة إلى أنه تم وضع تصور مقترح لتلافي نقاط الضعف، وتحسين أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في مقرر التربية العملية لضمان الجودة في أدائهن.

Abstract

Goals of this study: Identifying the students teaches level of performance attached to the general Diplomat program in education (mathematics specialty) at faculty of arts and education at Tabuk university. Limitation of how, far the academic supervisor for the practical education haw far she is doing her role to perform her roles giving to her to raise up the performance of the teachers students (mathematics specialty) according to her point of view. To put a proposal to avoid weakness sides and supply strength sides for raising up the teachers students performance level (mathematics specialty) and theacademic supervisor in the practical educational content. To achieve these goals , the researchers prepared the coming tools and making sure check about its beliefs and stability.statistics to enlarate the academic supervision (according to the teacher students point of view) the evaluation card of the student teachers performance of the practical education (mathematic specialty) for the standing talents in its different stages.it was applied in a sample of (25) teacher students (mathematic specialty) in the educational general diplomat , second senuster1433/1434 H the study readned the coming important results. the teacher students performance (mathematic specialty was under the required

level in the field of the evaluation levels (planning, implementation and evaluation) which remark that there is a clear deficiency in their performancein general.The teachers students feel that the academic supervisors are practicing most of the supervision roles required from them which they must do and the items got the least marks are are running around the normal work traditional work (mathematical work) of the supervision and she is supposed to do for evaluating the teacher student without doing any other guiding or educational effort , so the teacher students feel that the supervisors are practicing a direct critical behavior in a high rate and practicing the cooperative behaviur in low rate.Add to that, there was a suggestine vision to avoid the weak points, and improving the teachers students performance (mathematic specialty) and the academic supervisors in the practical educational content to guarantee the quality in their performance.

- **المقدمة** :

تعد التربية العملية خطوة مهمة في عملية إعداد المعلم التي تضطلع بها برامج كليات التربية ويقصد بها، بدء انخراط دراسي للمستويات قبل النهائية بهذه الكليات، والبرامج، في تدريب ميداني حي، في المدارس على مهنة التدريس، بما تنطوي على هذه المهنة من وظائف وأدوار، وما تشتمل عليه من مسؤوليات والتزامات، وذلك من خلال معايشة الطالب للواقع التعليمي، معايشة كاملة تكفل له إمكانية التدريب العملي الواقعي على المهام والوظائف ، التي ينتظر منه القيام بها كمعلم فيما بعد. وهذا يعني أنه لا سبيل إلى تحقيق رفع مستوى أداء المعلم إلا من خلال تكامل برامج إعداده بجانبيها النظري والتطبيقي، ففي الأساس هما وجهان لعملة واحدة لا غنى لإحداهما عن الآخر .

والجانب التطبيقي هنا يقصد به التربية العملية التي يترجم فيها الطالب المعلم المعارف والمهارات النظرية إلى خبرات تدريسية وسلوكية تفيده في عمله لاحقا، كما تعمل على تطوير كفاية التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم وهي المعيار الأساسي لتأكيد مهنة التعليم كما تتيح له التفاعل مع المعلمين والتلاميذ والعاملين في المدرسة في مواقف تعليمية وإدارية وتربوية، وتسمح للطالب المعلم بنقل ما تعلمه من نظريات ومبادئ ومفاهيم تربوية من مؤسسة الإعداد إلى مجال التطبيق والممارسة في الصفوف الدراسية. (خالد الأحمد، ٢٠٠٥).

وتعد التربية العملية عنصراً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في مناهج إعداد المعلمين لأن المنهاج بدونها يفقد فاعليته بالإضافة إلى عدم قدرة أي طالب معلم على أداء وظيفته الأداء الصحيح والمطلوب وانجاز المهام التعليمية داخل غرفة الصف إذا لم يحصل على الخبرة الميدانية. (بسام و خالد أبو شعيرة، ٢٠١٠).

وعليه فإن النجاح في بناء برنامج التربية العملية وتخطيطه وتنفيذه وآلية تطبيقه هو سبيل كليات التربية نحو تحقيق مخرجات تعليمية قادرة على تلبية حاجة سوق العمل المتمثلة بالمعلمين الأكفاء. (لمياء أبو زيد، ٢٠٠٧). وترى الباحثة أن أية دراسة تربوية نظرية، لن يكون لها قيمة حقيقية في إعداد المعلمين ما لم يصاحبها تدريب الطلبة عمليا على التدريس بمهاراته المتنوعة لضمان

الجودة في أدائهم، كما يتطلب أن تكون برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية تكسبه الخبرات اللازمة، فالتربية العملية تعمل على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق (اسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٧، ص٩)، ويشير أحد المتخصصين إلى أن التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم تعرف أخلاق المهنة وتحسن أدائه وتنمية قدراته وتعرف سلوك الطلبة والبيئة المدرسية .. (الفرا و جامل، ١٩٩٩، ص١٨- ١٩).

وتتنوع المهام المطلوبة من الطلبة المعلمين إلى مهمة تتصل بإعداد الدروس وتنفيذها واستخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأخرى تتصل بتقويم الدروس، وإن امتلاك المعلم لهذه المهارات مؤشر على فعالية البرامج التعليمية

وقد ذكر التربويون في الأدب التربوي الخاص بالتدريس وإعداد المعلمين وإعادة تأهيلهم عددا من المهارات التدريسية، وأهمها المهارات الثلاث الكبرى وهي مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم، ويندرج تحت هذه المهارات التدريسية الكبرى مجموعة من المهارات التدريسية الفرعية. (جابر وزاهر،١٩٩٨)، (Ward 1996) ،(الصقرات، ٢٠٠٦).

وقد تعددت وجهات النظر حول الإشراف الأكاديمي فالبعض يعتبره خدمة تربوية متخصصة للارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية/ التعلمية من القيام بأدوارهم بشكل فعال، ومنهم من يعتبر الإشراف كنظام له مدخلاته وعملياته التي تتداخل وتتفاعل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ضمن معايير ومستويات أداء محددة، ومنهم من يعتبر الإشراف كعمل تعليمي لأنه يضع أمام العاملين التربويين حقائق ومعلومات ومفاهيم وأساليب جديدة، وكعمل تنسيقي لأنه ينفذ ضمن خطة منظمة منسقة، وكعمل تغييري لأنه يستهدف إحداث تغيير مرغوب فيه في ممارسات العاملين التربويين، وكعمل استشاري لأنه يقدم اقتراحات وأبدالا مناسبة وحلولا للمشكلات، ومنهم من يعتبر الإشراف كعملية مخططة منظمة هادفة تسعى إلى مساعدة العاملين التربويين على امتلاك مهارات تنظيم وإدارة تعلم الطلاب بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. (دقاق، ١٩٩٨).

وفي إطار هذه النظرة لم تعد العملية الإشرافية مقتصرة على جانب أو مدخل من المدخلات أو على عملية أو نشاط من العلميات والأنشطة الإشرافية التي تتشكل منها العملية التربوية باعتبارها نظاما متكاملا، وإنما أصبحت عملية تتصف بالشمول والوحدة والتكامل موجهة نحو رعاية وتحسين وضبط وتوجيه هذه المدخلات والعمليات بالرغم من تعددها وتنوعها بصورة شاملة ومتكاملة ومتوازنة بهدف تحقيق النتاجات المنشودة. (عبد اللطيف، ١٩٨٦).

ويتوقف نجاح برنامج التربية العملية في بلوغ أهدافه وتحقيقها على مجموعة من العوامل المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وخاصة تلك العوامل المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والإشراف والتوجيه والتنفيذ والتقويم والمتابعة، كما تتوقف فاعلية البرنامج على كفاءات المشرفين الأكاديميين وحرصهم وتفاعلهم من أجل رفع الكفايات المهنية للطلبة المعلمين وعلى مدى ممارستهم

للأدوار التربوية بشكل هادف وفعال. وإدركاً من الباحثة لأهمية الدور الذي تقوم به مشرفة التربية العملية في الإعداد المهني للطالبة المعلمة، هذا بالإضافة إلى أن الباحثة قد لاحظت من خلال عملها الحالي كمشرفة أكاديمية في جامعة تبوك في برنامج الدبلوم العام في التربية قد وجدث أن هناك الكثير من المآخذ وجوانب القصور في تنفيذ هذه البرامج، والتي ترى الباحثة ذكرها والالتفات إليها من أجل المساهمة في النهوض والارتقاء بمستوى هذه العملية نحو الأفضل والأحسن، ومنها ما يلي:

- إسناد مهمة الإشراف الأكاديمي على برامج التربية العملية لعدد من المشرفين تختلف خبراتهم وتخصصاتهم، فمنهم من لم يزاول العمل الإشرافي من قبل، ومنهم من هو حديث العهد بالإشراف وخاصة عند توليه مهمة العمل والتدريس في الكلية، منهم من تنقصه الكفايات الإشرافية والتي تنعكس سلباً على أدائه وعمله الإشرافي.
- عدم وجود عدد كاف من المشرفين الأكاديميين في عدد من التخصصات مما يؤدي إلى قيام المشرف بالإشراف على عدد من الطلبات المعلمات من ذوي التخصصات المختلفة، وبالرغم من أن هناك أمور عديدة يتفق عليها في عملية الإشراف بغض النظر عن التخصص إلا أن لكل مادة دراسية طبيعتها وصنوف معرفتها ومبادئ تدريسها وهذا يتطلب أن يقوم بالإشراف عليها مشرف أكاديمي متخصص.
- اختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم في هذه البرامج من مشرف إلى آخر وذلك لغياب الأسس العامة المتفق عليها رغم وجود بطاقة ملاحظة يستخدمها المشرف الأكاديمي في تقويمه للطالب/ المعلم.
- وهناك أمور أخرى لا تقل أهمية عما ذكر، وعلى سبيل المثال لا الحصر عدد الزيارات التي يقوم بها المشرف للطالب/ المعلم فالبعض يقوم بزيارة واحدة أو زيارتين على الأكثر لتقويم الطالب/ المعلم دون أن يكون هناك توجيه مستمر له، كما أن الإجراءات التي يستخدمها في عملية التوجيه كثيرا ما تكون قاصرة، فمعظمهم ينفذون الزيارة الصفية بشكل يتنافى مع الطريقة الصحيحة، حيث يقومون بها دون تنظيم ودون عقد لقاء قبلي مع الطالب المعلم يتم فيه تهيئة الجو المناسب وخلق علاقة الود والاحترام بينهما، كما يكون اللقاء البعدي شكليا لا يتم فيه تحليل الموقف التعليمي بشكل فاعل ولا يتم فيه سوى إبداء الملاحظات والانتقادات.
- وبناء على ما تقدم فإن الحاجة ملحة لمزيد من الدراسة والبحث في هذا المجال، وهذا دفع الباحثة إلى القيام بدراستها لعلها تضع تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) بالدبلوم العام في مقرر التربية العملية بجامعة تبوك من خلال تحديد وتحسين أدوار المشرفات الأكاديميات من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

من خلال خبرة الباحثة في مجال الإشراف على التربية العملية في التعليم النظامي والدبلوم العام في التربية للطالبات (تخصص رياضيات) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، ومن خلال إجراء مقابلات موسعة مع العديد من الطالبات ببرنامج الدبلوم العام (تخصص رياضيات) ومشرفات التربية العملية،

فقد تبين الحاجة الماسة للتعرف على واقع أداء الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية (تخصص رياضيات)، ثم اقتراح تصور لتلافي نقاط الضعف في أداء الطالبات المعلمات مع مراعاة طبيعة هذه الفئة من الطالبات المعلمات، ومن جانب آخر لم تجر أية دراسة في مجال التربية العملية بنظام الدبلوم العام في التربية في حدود علم الباحثة.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الأتية:

- ما مستوى أداء الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية (تخصص رياضيات) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟
- ما درجة ممارسة المشرفة الأكاديمية للمهمات الإشرافية من وجهة نظر الطالبات المعلمات؟
- ما التصور المقترح لتحسين أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في مقرر التربية العملية لضمان الجودة في أدائهن؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةٍ عن مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أداء الطالبات المعلمات وفقا لمجالات بطاقة التقويم في مقرر التربية العملية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) لدروس الرياضيات.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أداء المشرفة الأكاديمية ومستوى جودة أداء الطالبة المعلمة في التربية العملية.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى أداء الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية (تخصص رياضيات) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.
- تحديد إلى أي مدى تقوم المشرفة الأكاديمية للتربية العملية بدورها في أداء مهماتها المنوطة بها لرفع أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) من وجهة نظرهن.
- وضع تصور مقترح لتلافي نواحي الضعف وتدعيم نواحي القوة في سبيل رفع مستوى أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في مقرر التربية العملية.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها:

- قد تسهم في تطوير برنامج الإعداد المهني للطالبات المعلمات.
- قد تفيد القائمين على برامج التربية في اختيار مشرفات التربية العملية في ظل معايير وأسس محددة.
- قد تسهم في تعريف المشرفات الأكاديميات وطلبات الدبلوم العام للدور الإشرافي الذي يقوم به المشرف وتزودهم بصحيفة ملاحظة يمكن الاستعانة بها في تقويم عمل المشرف تقويما ذاتيا وفي الوقت نفسه توجه الطالبة المعلمة للمهارات التعليمية المطلوب اكتسابها وأدائها بشكل فعال.
- الكشف عن وجهات نظر الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة تبوك نحو السلبيات التي تعترض التربية

العملية لاتخاذ التدابير، ورفع التوصيات للمعنيين للتغلب عليها، من خلال ما تظهره النتائج.

- قد تفيد المشرفات الأكاديميات على التربية العملية لتلافي السلبيات التي قد تظهرها نتائج الدراسة.
- قد تفيد الدراسة الباحثين التربويين لتغطية جوانب بحثية أخرى.
- يمكن الاستفادة من التصور المقترح الذي ستقدمه الباحثة في رفع مستوى أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات)والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بحيث تصبح أكثر كفاءة.

- **حدود البحث** :

- اقتصر التطبيق على الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) المسجلات في برنامج التربية العملية في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ في الدبلوم العام في التربية وكلية التربية والآداب جامعة تبوك.
- الاقتصار على وجهة نظر الطالبات المعلمات في تأثير المشرفةالأكاديمية على أدائهن التدريسي.

- **أدوات البحث** :

- استبيان لتقويم المشرف الأكاديمي (من وجهة نظر الطالبة المعلمة).
- بطاقة تقويم أداء طالبات التربية العملية (تخصص رياضيات) لمهارات التدريس بمراحلها المختلفة.

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

سارت الدراسة وفقا للخطوات التالية:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- إعداد إستبيان للتعرف على وجهة نظر الطالبات المعلمات، ومن ثم التأكد من سلامة الإستبانة من حيث الصدق والثبات.
- إعداد بطاقة تقويم الطالبة المعلمة، والتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق الأدوات على عينة البحث .
- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS.
- التوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- وضع التصور المقترح لتطوير التربية العملية في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.
- التوصيات والمقترحات.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من حيث التعرف على مستوى أداء الطالبات المعلمات تخصص رياضيات لمهارات التدريس المختلفة، وتحديد أدوار المشرفة الأكاديمية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، ووضع تصور مقترح لرفع مستوى أدائهن.

- **مصطلحات الدراسة** :

- الأداء: جميع الممارسات والفعاليات التي تقوم بها الطالبة المعلمة في برنامج تعميق التأهيل التربوي فعليا بالمدارس والقابلة للملاحظة والقياس.

- التربية العملية: هي فترة التطبيق العملي للدارسات بالدبلوم العام. كلية التربية والآداب . جامعة تبوك، لإكسابهن الخبرات التربويةٍ من خلال معايشتهم معارف، وقيم، واتجاهات ومهارات، وتطبيقها أدائيا في المدرسة لكسب مهارات تدريسية وفق المراحل الآتية: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم.
- الطالبة المعلمة: هي الطالبة الملتحقة بالدبلوم العام في التربية. بكلية التربية والآداب ـ جامعة تبوك، والتي ستكون مدرسة لطالبات مرحلة التعليم الأساسي، وتمارس التدريس الفعلي تحت إشراف متخصصين في المجال من أعضاء هيئة تدريس وتوجيههم، ومعلمات متعاونات، حتى تكتسب خبرات مهنة التدريس ومهاراتها، قبل أن تتخرج، وتصبح معلمة بصفة رسمية.
- المشرفة الأكاديمية: هي إحدى عضوات هيئة التدريس في جامعة تبوك، تقوم بالإشراف على الطالبات المعلمات من أجل تطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية من خلال التوجيه والإرشاد والتقويم، بحيث تكون متخصصة في مادة إشرافها إلى جانب امتلاكها الكفايات الإشرافية اللازمة.

- **أدبيات الدراسة** :

- **أولاً : يتناول الإطار النظري مفهوم التربية العملية وأهدافها وأهميتها وطريقة تنفيذها.**

- **مفهوم التربية العملية**:

هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريب وذلك لكسب المهارات التدريسيةٍ التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية، بحيث يصبح الطالب المعلم قادرا على ممارستها بكفاية وفعالية. والتربية العملية هي عملية تهدف إلى تطبيق المفاهيم والنظريات في المساقات التربوية التي درسها المتدرب في ميدانها التخصصي وهو المدرسة وتعمل على مساعدة المتدربين على اكتساب المهارات التدريسية. (الأغا، ١٩٩٠).

- **أهداف التربية العملية**:

تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- تطبيق المفاهيم والنظريات التي درسها المتدرب في المساقات المختلفة في مجاله الحقيقي والعملي وهو المدرسة.
- المساعدة على التكيف ومواجهة المشكلات الطارئة، فالطالب يواجه أثناء التدريب العملي المشكلات الصفية والتي تحتاج إلى الدراسة والتصرف في حلها والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال توجيهات المشرف.
- مساعدة المتدرب على إزالة الكثير من المخاوف التي تراوده قبل قيامه بالتدريس فيتحول التردد إلى حزم والخوف إلى ثقة، فبعد ممارسة المتدرب لعدد من الدروس التدريبية تزول معظم تلك المخاوف ويتحمس لمهنة التعليم.
- غرس اتجاهات نحو المهنة مرغوب فيها تتيح مجالاً مناسباً لفهم طبيعة عملية التدريس بطريقة أكثر جدية وفاعلية.

- مساعدة المتدرب على اكتساب بعض الخبرات والمهارات وتطويرها مثل تحديد متطلبات التعلم واشتقاق الأهداف السلوكية وانتقاء الأنشطة والأساليب المناسبة واكتساب مهارات إدارة الصف وتنظيمه.
- مساعدة المتدرب على معرفة نقاط الضعف والقوة في تدريسه، فبعد فترة من التدريب يمكن للمتدرب أن يحكم على نفسه.
- مساعدة المتدرب على الاستفادة من خبرات غيره وذلك من خلال ملاحظة لأداء المدرسين القدامى أثناء تدريسهم من خلال تعاونه معهم ومن خلال توجيهات المشرف عليه خلال فترة التربية العملية.
- والتدريب العملي بهذا مهم وحيوي بالنسبة للطالب المعلم ولا يمكن الاستغناء عنه. (جرادات وآخرون، ١٩٨٣).

- **ج- أهمية التربية العملية**:

تعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج كليات التربية، فهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب من خبرات في دراسته، وتنبع أهمية التربية العملية لكونها عملية حيوية تكسب المتدرب خبرات واقعية وملموسة في مجال مهنته ومن خلال احتكاكه المباشر وتفاعله في مواقف تعليمية بينه وبين تلاميذه.

وتعد التربية العملية من الخبرات التي تهيئ للمتدرب الفرص لتنظيم معلوماته وتطبيقاته وهي تكشف عن مدى قدرته على التكيف في المدرسة والبيئة الصفية ومدى مهارته في تطبيق ما تعمله من خبرات نظريه.

فهي عصب الإعداد التربوي لأنها في الواقع مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأساسية والانتقال به بالتدريج إلى حيث يتعرف على مشكلات مهنته والأخذ بيده للتأقلم والتكيف معها.

ولكي تنفذ التربية العملية بطريقة فاعلة تحقق الأهداف المنشودة منها لابد من تقديم التوجيهات التالية للطالب المعلم:

- لابد أن يكون الطالب المعلم على فهم ودراية لخصائص نمو التلاميذ في المرحلة التي يتعلمون فيها.
- لابد أن يكون واثقا من نفسه، لأن الثقة بالنفس تساعده على تخطي حاجز الخوف والتردد، وتبعد عنه الارتباك.
- لابد أن يتعرف على ميول وحاجات وقدرات التلاميذ الذين سيقوم بتعليمهم، ويجب مراعاة تلكٍ الميول والحاجات.
- لابد أن يكون ملما بالمقررات الدراسية في مادة تخصصه والإطلاع على الكتب الدراسية المقررة والمراجع المختلفة التي تخدم المقرر الدراسي.
- لابد أن يتعرف على المدرسة التي سيقوم بالتدريس فيها، مديرها ومعلميها وإمكانياتها وأنظمة الدوام فيها.
- لابد أن يكون على دراية كافية بكيفية إعداد الدروس والاهتمام بالإعداد والإستعانة به في أثناء تنفيذه لعملية التدريس.
- لابد أن يكون مقتنعا بأهمية التربية العملية باعتبارها الميدان العملي الخصب الذي يتدرب فيه على مهارات التدريس. (حمدان، ١٩٨١).

- **الأساليب الإشرافية المستخدمة في التربية العملية**:

تتعدد الأساليب الإشرافية المستخدمة في التربية العملية فهي لا تقتصر على أسلوب واحد ومنها ما هو نظري وما هو عملي وقد تناولتها معظم الدراسات بالشرح والتفصيل وأوضحت آلية تدريب المعلمين وأعدادهم من خلالها، ويمكن للدراسة الحالية أن تحدد الأساليب الإشرافية التي يكن استخدامها في التربية العملية للطلاب المعلمين في ضوء ما جاءت به الأدبيات والدراسات السابقة وذلك على النحو التالي: (ماجدة الخطايبة، ٢٠٠٢، ٢٧- ٣٠)، (توفيق مرعي وشريف مصطفى، ٢٠٠٨، ١٥- ١٦).

- **الزيارة المطلوبة**:

ويطلبها الطالب معلم الصف من المشرف التربوي لمعالجة بعض القضايا الهامة أو عرض رسائل جديدة، وتنقسم إلى:

- الزيارة المرسومة: وتكون محددة بموعد من قبل المشرف وهذه الزيارة تقوي العلاقة بين المشرف والطالب المعلم وتقلل من التوتر النفسي الناتج عن الزيارة المفاجئة.
- الزيارة المفاجئة: وهي بدون موعد مسبق وغرضها التقويم لأداء الطالب المعلم إذن تكون الزيارات واحدة استطلاعية والثانية توجيه وتصحيح والثالثة للتقويم.
- الدروس التوضيحية: يقوم أحد الطلاب بالإعداد لحصة معينة بمساعدة المشرف الأكاديمي ويتم التركيز على جانب محدد مثل مهارة طرح الأسئلة أو إدارة الصف أو الوسائل التعليمية يعقب ذلك نقاش حول إيجابيات وسلبيات الدرس وترى دراسة (مبارك حمدان، ٢٠٠٢، ١٩٢)، أن يقوم المشرف الأكاديمي بإعطاء درس توضيحي.
- اللقاءات الجماعية: وتكون بشكل دوري بين المشرف التربوي والطلاب المعلمين في مبنى كلية التربية من أجل التعارف بين المشرف وللطلاب المعلمين وتعريفهم بأهمية التربية العملية وبالأخطاء التي وقعوا فيها ويجيب عن استفساراتهم ويرشدهم عن كيفية تعبئة التقارير الأسبوعية وتطبيقهم في المدارس.
- اللقاءات الفردية: يلتقي المشرف الأكاديمي مع كل طالب معلم على شكل فردي قبل الزيارة الصفية لمناقشة خطة الدرس ومعرفة مدى استعداد الطالب المعلم الصف لإعطاء الحصة وبعد الزيارة الصفية لمناقشة فعاليات الدرس وبيان جوانب القوة فيه لتعزيزها وبيان جوانب الضعف لمعالجتها.
- النشرة التربوية: وسيلة غير مباشرة يمكن للمشرف الأكاديمي أن يعمم على الطلاب المعلمين واقتراحاته أو خطوات تنفيذ درس أو نتائج أبحاث حديثة تتعلق بموضوع معين مفيد لهم ويجب أن يتأكد من أنهم قرؤوها وقاموا بتنفيذها أثناء التطبيق.
- تبادل الزيارات: يقوم أحد الطلاب المعلمين بزيارة زميل له في المدرسة نفسها إن وجد أو في مدرسة قريبه منه، ويقوم بتدوين ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهاته بالشكل الذي يحسن أداءه وعلى الطالب المعلم أن يتقبل النقد من قبل زميله وأن يكون هناك نوع من الثقة والاحترام المتبادل.

- التدريس المصغر: يقوم الطالب المعلم بتدريس مهارة محددة في موقف حقيقي أو مصطنع لعدد قليل من التلاميذ (٤- ٦) تلاميذ ولمدة زمنية قليلة ويخضع أداء الطالب المعلم للتقويم من قبل المشرف ويكرر الأداء مرة أخرى مع التقويم إلى أن يصل إلى المستوى المقبول لأداء المهارة.

ويستخدم التدريس المصغر كالتالي:

- تحلل الكفايات التعليمة إلى مهارات فرعية تنظم في سياق منطقي مترابط.
- يحدد المشرف مع الطالب المعلم المهارة المراد تنفيذها.
- تتخذ الخطة الموضوعة لتدريس مهارة محددة وتسجيلها مرئياً.
- تقويم الحصة وإجراء بعض التعديلات والاقتراحات.
- الإعادة لهذه المهارة مع التعديلات والمقترحات إلى أن يصل الطالب لإتقانه المهارة.

- **فوائد التدريس المصغر**:

- الربط بين النظرية والتطبيق.
- تبسيط عملية التدريب وتدريجها وتسلسلها.
- زيادة ثقة الطالب بنفسه.
- الاستخدام الفعلي للتغذية الراجعة الفورية.
- بالإضافة إلى أساليب أخرى مثل المشاغل التربوية وورش العمل والمحاضرات والندوات، وعليه فمن الضروري أن ينوع المشرف في أساليبه الإشرافية وألا يقتصر على أسلوب واحد.

- **أسس التربية العملية ومبادئها**: (**محمد وحوالة**، ٢٠٠٥: ١٢٥-١٢٦).

ترتكز التربية العملية على مجموعة من الأسس والمبادئ لكي تصل إلى تحقيق أهدافها المنشودة، ومن أهم هذه الأسس وتلك المبادئ ما يلي:

- اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب/ المعلم لمعرفة واقع العملية التعليمية، ويختبر قدراته على التدريس، والقيام بأدوار المعلم المختلفة.
- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسئولين والمشرفين، واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور هذه التربية العملية في مجال إعداد المعلم للأمور المهمة لتحقيق الأهداف المنشودة منها.
- شمولية برنامج التربية العملية لتنمية جميع جوانب الطالب/ المعلم ومهاراته، سواء داخل الفصل - من مهارات تدريبية - ، أو داخل المدرسة بتفاعله مع أنشطة المدرسة وتجاوبه مع الإدارة المدرسية - أساس لنجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه.
- توفر الإمكانيات البشرية والمادية مثل: المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمسؤولين في الكلية ومدرسة التدريب والمكافئات المادية المناسبة من الأمور الضرورية لنجاح التربية العملية وتحقيق أهدافها المنشودة.
- التعاون المثمر المستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية ضروري لتحقيق أهدافها المرجوة.
- وضوح أهداف التربية العملية لدى كل المسئولين والقائمين على الإشراف والطلاب المعلمين شرط ضروري لتحقيق هذه الأهداف.

- تهيئة الطالب/ المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفة قبل الدخول في تجربة التربية العملية ضرورية لنجاح الطالب المعلم في هذه التجربة، حيث يتعرف من مشرفه أهمية وأهداف ومراحل التربية العملية وكيفية النجاح في هذه التجربة.
- المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التربية العملية التي تتضمن أهداف تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب/ المعلم.
- مراعاة مشرف التربية العملية على الطلاب/ المعلمين ما بينهم من فروق فردية، سواء في مجال مهارات التدريس أو التعامل مع الهيئة المدرسية أو الإشراف في الأنشطة المدرسية من مبادئ وأسس نجاح التربية العملية.
- تعد عملية تقويم الطلاب/ المعلمين ركنا أساسيا من أركان التربية العملية بحيث يشمل التقويم كل ما يقوم به الطالب/ المعلم داخل جدران المدرسة المضيفة، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه في تحسين أدائه في المواقف التالية.

وتؤكد الباحثة على أهمية البيئة الاجتماعية كأساس للتربية العملية وضرورة التزام المعلم بعادات وتقاليد أهل المنطقة التي يعمل بها، كما يجب أن ينبثق أسس التربية العملية من العقيدة حتى تكون قادرة على صنع جيل مؤمن قوي متعلم فيه كل الصفات الجميلة.

- **مهارات التربية العملية**:

تتعدد مهارات التربية العملية (مهارات التدريس) حسب هدف كل منها، فهناك مهارات التدريس الخاصة بأداء المعلم النظري التخطيطي قبل دخوله الفصل الدراسي، وهناك مهارات التدريس الأدائية، التي تتضح من خلالها سلوكيات المعلم أثناء التدريس، وهناك مهارات التقويم التي يتم من خلالها تقييم المعلم الذاتي لأدائه السابق، والتعرف إلى نواحي القصور التي واجهته، ووضع الخطط المناسبة للتغلب عليها في المواقف الجديدة (محمود، ٢٠٠٤: ٣٠).

- **مهارات التخطيط**:

ومن المهارات التي ينبغي التدريب عليها للتمكن من مهارة تخطيط التدريس:

- تحديد خبرات التلاميذ السابقة ومستوى نموهم العقلي.
- تحديد المواد التعليمية والوسائل المتوفرة للتدريس.
- تحليل محتوى المادة العلمية للدرس وتحديد محتوى التعلم.
- صياغة أهداف التعلم.
- تصميم إستراتيجية لتحقيق أهداف التعلم.
- اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم. (الحصين وقنديل، ١٩٩٧،٢١).

- **مهارة التنفيذ**:

وتشمل استخدام طرق وأساليب التدريس ووسائط تعليمية متنوعة منها:

- التمهيد.
- استخدام الأسئلة.

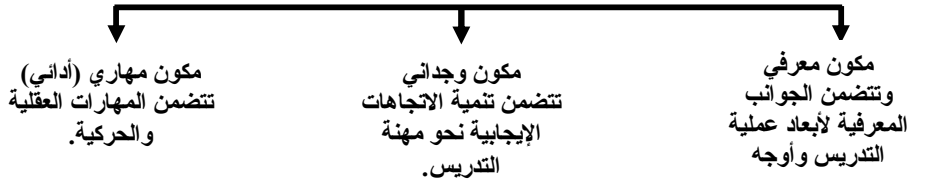
- استخدام المواد والوسائل التعليمية.
- استخدام اللغة العربية.
- التعزيز.
- تنويع الحركة والصوت.
- التقيد بالخطة الزمنية.
- تنسيق إجراءات تنفيذ التدريس (الحصين، وقنديل، ١٩٩٧: ٦٦).

- **مهارات التقويم**:

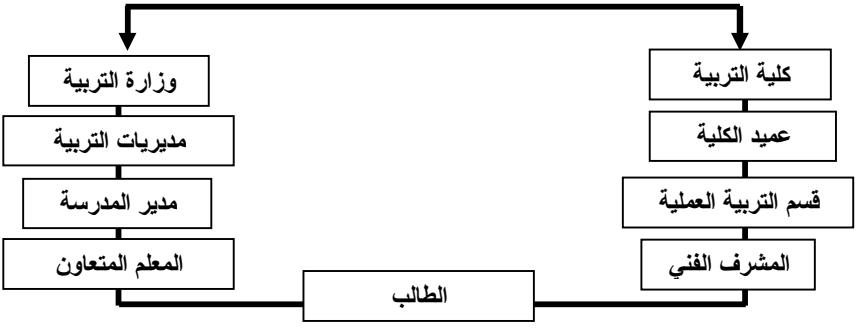
وتتضمن مهارات التقويم ما يلي:

- تصميم وإعداد أدوات التقويم المختلفة وجميع البيانات عن المتعلمين.
- تشخيص نواحي القصور والقوة في العملية التعليمية (سعفان، ومحمود، ٢٠٠٢: ٧٩).
- لقد أظهرت أدبيات التربية العملية بالإضافة إلى أبحاث إعداد المعلم في ظل الجودة الشاملة أن المهارات التدريسية التي لابد من تزويدها للطالب/ المعلم قسمت إلى مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم (القلاف والعازمي، ٢٠٠٥: ٨٠).

وتؤكد الباحثة أن ما يميز طالب معلم عن آخر هو مدى قدرته على استحداث مهارات أخرى غير التي تعلمها، فليس المعلم المبدع هو من يقلد كل مهارة تعلمها وسمع بها، بل هو المعلم القادر على استنباط مهارات أخرى تتناسب وطبيعته طلبته وبيئته وأعمارهم.



شكل (١): يوضح مكونات التربية العملية (وهي مكونات مترابطة ومتداخلة ومتكاملة) (أحلام الباز والفرحاتي السيد، ٢٠٠٨)



شكل (٢) : يوضح أبعاد التربية الميدانية العملية (بسمة ملص وسعاد اللات، ٢٠٠٩)

• **ثانياً : الدراسات السابقة :**

• **دراسة عبد المنعم القوا(٢٠٠١):**

هذه دراسة تهدف إلى تعرف أهم المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل بالإحساء، والمعلمين المتعاونين، والمعلمات المتعاونات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود مشكلات كثيرة من أهمها: عدم تقدير التلاميذ للطلبة المعلمين، وقلة المساعدة التي يقدمها المعلم المتعاون للطالب، وتعارض المقررات الدراسية في الجامعة مع واجبات التربية العملية.

• **دراسة مروان طلافحة (٢٠٠٣):**

هذه دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية المعلمين بتبوك، في المملكة العربية السعودية وذلك لتشخيص جوانب القوة والضعف في البرنامج/ من وجهة نظر أطرف متعددة، وكشفت النتائج أن مقدار القوة في جوانب أداء المديرين لواجباتهم، وقيامهم بمسؤولياتهم نحو البرنامج تتساوى مع مقدار الضعف لديهم في جوانب أخرى، وهذا يعكس بوجه عام ضعفاً عاماً في البرنامج.

• **دراسة أحمد المقدادي (٢٠٠٣):**

هذه الدراسة سعت إلى تقويم فاعلية برنامج التربية العملية لبناء معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، وكان ذلك من خلال توجيه سؤالين رئيسين: يرتبط الأول بفاعلية البرنامج في إكساب طلاب معلم المجال الكفايات المرتبطة بإعدادهم، ويرتبط السؤال الآخر بالوقوف على أبرز الصعوبات التي واكبت تطبيق البرنامج، تم توجيه هذه الأسئلة إلى (٩٠) طالباً وطالبة من الملتحقين بالبرنامج خلال العامين الدراسيين (١٩٩٩/٢٠٠٠) و (٢٠٠٠/٢٠٠١)، وتم الاستعانة بالاستبانات والمقابلات الشخصية في جمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة نجاح البرنامج في إكساب الطلبة/ المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التخطيط للموقف الصفي والإدارة الصفية، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس كإنسان قادر على التدريس، في حين لم ينجح بالشكل المقبول في إكساب الطلبة المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التدريس في غرفة الصف وتقويم التدريس أما بخصوص المشكلات التي واكبت تطبيق البرنامج فقط ارتبط بعضها بالإشراف الجامعي، وبعضها بالإشراف المدرسي، وبعضها بالطالب المعلم.

• **دراسة حمدان نصر وأخرين (٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية (عبري) في سلطنة عمان، شملت إسهام مشرفي التربية العملية والطلبة المتدربين، في تقويم أشكال العون الفني والإداري للمدرسة، ومشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ البرنامج، أظهرت النتائج، بشكل عام، ارتفاعاً ملموساً في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطالبات في تقديم العون الفني للمدرسة، ووضوح أهداف البرنامج لدى مشرفي التربية العملية، وضعف إسهام المتدربين في معالجة مشكلات أكاديمية على درجة حدة كبيرة جداً، في حين كان تقديم العون الفني للمدرسة مرتفعاً من المتدربين، وضعف التسهيلات المقدمة من إدارة البرنامج للمدرسة المتعاونة، وقد كانت حدة هذه المشكلة كبيرة، وضعف تواصل

إدارة البرنامج لفاعليته وقد كانت حدة هذه المشكلة قليلة، وبينت الدراسة أيضاً أنه لا يوجد لدى مديري المدارس الوقت الكافي لمتابعة أعمال الطالبات وتدريبهن، مقارنة مع كثرة عدد الطالبات المتدربات في المدرسة الواحدة، وقد كانت حدة هذه المشكلة كبيرة.

• **دراسة حامد العبادي** (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين من تخصص معلم الصف خلال برنامج التربية العملية، وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والكشف عن أثر جنس الطالب/ المعلم في الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين مرتبة حسب درجة حدتها هي: قلة الوسائل التعليمة، وصعوبة توفرها في المدارس المتعاونة، ومشكلة عدم التفرغ كليا للتطبيق العملي وإشغال الطلبة/ المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين مشكلات الطلبة/ المعلمين في التربية العملية وبين اتجاههم نحو مهنة التدريس، ووجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو المدرسة، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

• **دراسة خولة صبري وسناء أبودقة** (٢٠٠٥):

فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعات والكليات الفلسطينية، من أجل تشخيص مشكلات التربية العملية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٨) طالبا وطالبة مسجلين للتربية العملية، في العام الدراسي (١٩٩٨/١٩٩٧)، في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة وغزة، واستخدمت الاستبانة ذات الأبعاد الستة لقياس جوانب مختلفة مرتبطة بأسئلة الدراسة، وقد بلغت قيمة ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (٠,٨٢) وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك أمورا إيجابية في التربية العملية في الجامعات والكليات المختلفة، تتعلق بأداء الطالب/ المعلم، وكانت هناك بعض النقاط السلبية مثل: طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة، لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزي لمتغير الكلية/ الجامعة، وأن من أهم المساقات حسب رأي أفراد عينة الدراسة، هي: طرائق التدريس العامة وأساليبها، ثم طرائق تدريس التخصص وأساليبها، ثم الوسائل التعليمية.

• **دراسة محمد أبو ريا** (٢٠٠٧):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، وطلبة التربية العملية، حيث استخدم الباحث ثلاثة استبيانات قام بتطبيقها على عينة مكونة من (٣٧) مديرا، و (١٣٥) معلما ومعلمة، و (١٤٣) طالبا. وخلصت الدراسة إلى أن الجوانب التنظيمية والإدارية لبرنامج التربية العملية عموما كانت مناسبة، وأظهرت الدراسة وجود رضا من إدارات وهيئات المدارس المتعاونة عن دور مشرف التربية العملية، وانسجم ذلك مع تقويمهم لطلبة التربية العملية، كما أظهرت النتائج مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

• **دراسة زينب كساب و محمد الطاهر و حيدر الأمين** (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة الجزيرة، وفي ضوء نتائج التقويم أعدت قائمة بالكفايات اللازمة للمعلم، وقام الفريق البحثي بتصميم استبانة تقويم غطت جميع محاور التربية العملية تم توزيعها على (٤٢٥) طالبة يشكلن عينة البحث، من أصل (٨٢٥) طالبة هنّ خريجات الكلية لعام (٢٠٠٦)، كما شملت الدراسة جميع الأستاذة الذين أشرفوا على برنامج التربية العملية وبلغ عددهم (٦٥) أستاذا، وتم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات، وخرجت الدراسة بنتائج، أهمها: أن الطالبات يعتقدن أن البرنامج حقق أهدافه، بدرجة كبيرة، في جميع محاوره، بمتوسط حسابي (٣,١٦) وكذلك جاءت استجابة الأساتذة متقاربة مع استجابة الطالبات بمتوسط حسابي (٣,٦٠) ومع نتائج الدراسة، في مجملها، أفادت بأن البرنامج حقق أهدافه، بدرجة كبيرة، حسب المعيار الذي طبق، إلا أن النتيجة لم ترض طموح الجودة الذي ينظم كافة برامج الكلية على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، لذا فقد بدأ الفريق في المرحلة الثانية بإعداد قائمة من الكفايات اللازمة للمعلم، في ضوء أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، وعرضت القائمة على (٢٢) خبيرا في التربية بالجامعات السودانية العريقة، وظهرت القائمة بصورتها النهائية كما في متن الدراسة.

• **دراسة مصطفى الغمش و عمر الخرابشة** (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع التدريب العملي الميداني، لطلبة دبلوم التربية الخاصة، في كليات المجتمع الأردنية، من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين، وأظهرت النتائج المتعلقة بالمتدربين وجود حاجة لتطوير مهاراتهم العملية في حقل الاختصاص. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة/ المعلمين يرون أن التدريب العملي قد أسهم في إلقاء الضوء على إمكانات المتدربين ومعلوماتهم ومهاراتهم.

• **دراسة صبري الطراونة وعمر الهويمل** (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني تخصص معلم صف في جامعة مؤتة والمتعلقة بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة وإجراءات التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالبا وطالبة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧، وتم توجيه سؤال مفتوح لهم عن المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق العملي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تتعلق بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة وبإجراءات التربية العملية، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل للتربية العملية يوضح أهدافها ومبادئها وأهميتها ومراحلها وعناصرها ومهام عناصرها وأسس تقويمها، وحث مديري المدارس على حضور حصص صفية عند الطلبة المعلمين وعقد لقاءات دورية لهم.

• **دراسة سمية حامد الحسين** (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر معايير الجودة الشاملة في التربية العملية لطلاب معلم الصف بكلية التربية جامعة دمشق ووضع تصور مقترح لتطويرها، واتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة باشتقاق قائمة معايير الجودة للتربية العملية في ضوء الدراسة النظرية للبحث،

وصممت استبانتان تم إعدادهما في ضوء قائمة المعايير وطبقت على مجموعة بحث تكونت من (٣١٠) من طلاب وطالبات معلم الصف السنة الرابعة بكلية التربية جامعة دمشق، و (٢٨) مشرفا ومشرفة وتوصل البحث لنتائج أهمها: ضعف توافر معايير الجودة الشاملة في التربية العملية لطلاب معلم الصف بكلية التربية جامعة دمشق، ووجود فروق بين مجموعة البحث في درجة تحقق المعايير. ووضع تصور مقترح لتطوير التربية العملية في ضوء نتائج البحث ومعايير الجودة الشاملة.

- **وأجرى راشد محمد أبو صواوين** (٢٠١٠):

دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما أعد استبانة احتياجات الكفايات للطلبة المعلمين، وبعد التأكد من صدقها وثباتها وزعت على عينة الدراسة التي تكونت من (١١٢) طالبا وطالبة، من المستوى الرابع، بواقع (٣٣) من الذكور، و (٧٩) من الإناث. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية المحددة والمستفتى عليها في أداة الدراسة على النحو الآتي: جاءت في أعلى سلم الاحتياجات للكفايات التدريسية مجال كفايات عرض الدرس، يليه مجال كفايات التقويم ثم كفايات غلق الدرس وجاء الاحتياجات لكفايات استخدام وبناء الوسائل التعليمية في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة كانت كفايات استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، وفي المرتبة السادسة جاءت الاحتياجات لكفايات التخطيط، ثم الاحتياجات لكفايات إدارة الصف وحفظ النظام، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت الاحتياجات لكفايات الأهداف التدريسية.

- **أجرى خضراء الجعافرة وسامي القطاونة** (٢٠١١):

دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظرا الطلبة معلمي الصف الخريجين، وتكون مجتمع الدراسة من (١٤٠) من الطلبة معلمي الصف، ويمثلون جميع الطلبة معلمي الصف الملتحقين ببرنامج التربية العملية في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وتكون عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت الدراسة أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتل مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية مرتفعة بينما احتل مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة وبدرجة فاعلية ضعيفة ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزي للجنس، وقد أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزي للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز.

- **دراسة إياد إبراهيم خليل وأمينة قنديل** (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في كلية التربية بجامعة الأقصى، وتعرف الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة للممارسة مشرفيهم لتلك المهارات، والتي تعزي لمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والحالة الوظيفية) كما هدفت إلى تعرف

معوقات الاتصال والتواصل التربوي لدى المشرفين من وجهة نظر طلبتهم، والمقترحات التي يقدمها الطلبة لتفعيل ممارسة المشرفين تلك المهارات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أداتين للدراسة الأولى: استبانة مهارات الاتصال والتواصل التربوي التي وزعت على عينة عشوائية قدرها (٢٩٧) طالبا وطالبة والتي تمثل ٢٩٪ من مجتمع الدراسة.الثانية: استمارة مقابلة وزعت على (٥٢) طالبا وطالبة لمعرفة معوقات الاتصال التربوي ومقترحات الطلبة لتفعيلها.ومن أهم نتائج الدراسة: أن نسبة تقديرات الطلبة المعلمين لممارسة المشرفين لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في المجال الأول (الاتصال الشفوي) بلغت ٧٨,٨٪ أما التواصل الكتابي فبلغت نسبة تقديراتهم ٧٢٪، أما التواصل الإيمائي والحركي فبلغت ٦١,٣٪ كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزي لمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والحالة الوظيفية) للمشرف التربوي.كما حددت الدراسة بعض معوقات الاتصال والتواصل التربوي وبعض المقترحات لتفعيلها من وجهة نظر الطلبة.

- **دراسة معتصم محمد عزيز مصلح** (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بين ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية وقد صممت لهذا الغرض استبانة مكونة من خمسة محاور يتناول الأول مشكلات تتعلق بإدارة الجامعة ويحوي (١٠) عبارات، ويتناول الثاني مشكلات تتعلق بمدير المدرسة ويحوي (١٨) عبارة، ويتناول الثالث مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون ويحوي (٢٠) عبارة، ويتناول الرابع مشكلات تتعلق بعض هيئة التدريس ويحوي (٢٢) عبارة ويتناول الخامس مشكلات تتعلق بالطالب المتدرب ويحوي (١٢) عبارة ووزعت الاستبانة التي اعتمدت التدرج الخماسي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) على (٥٧) طالبا وطالبة، وقد حللت الاستبانات المسترجعة إحصائيا، وعددها (٥٤) طالبا وطالبة، وأبانت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية تعزي إلى متغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي، وقد أوصى الباحث بتكثيف عقد ورش العمل من طرف إدارة الجامعة للطلبة لتوضيح أدوار الإطراف المشاركة في التربية العملية قبل انخراطهم في التطبيق العملي للتربية العملية وعقد اجتماعات فصلية من قبل إدارة الجامعة مع مديري المدارس والمشرفين الأكاديميين لمناقشة سير برنامج التربية العملية في المدارس، وتذليل المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين أثناء التطبيق العملي لهم في تلك المدارس.

- **ثانيا : الدراسات الأجنبية :**

- **دراسة وانج يو- ماي** (٢٠٠٠): Wang, Yu-Mei

هدفت الدراسة إلى تعرف المفاهيم والممارسات التي يقوم بها الطلاب المعلمون فيما يخص استخدام الحاسوب أثناء التربية العملية وذلك من حيث أنماط التدريس المتبعة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالب من طلاب كلية المعلمين بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة

الأمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث الاستبيانات والملاحظات والمقابلات، وقد صاغ الباحث أسئلتة على النحو التالي: ما مفاهيم الطلاب المعلمين الخاصة بدور المعلم في الفصل الدراسي فيما يتعلق باستخدام الحاسوب مقاسا من حيث التعلم المتمركز حول المعلم والتعلم المتمركز حول التلميذ؟

• **دراسة ميلنيئك- نانسى** (٢٠٠١) Melnychuk,- Nancy

هدفت الدراسة إلى تعرف خبرات بعض الطلاب المعلمين الذين أتموا فترة التربية العملية في مجموعات مكونة من (٥) طلاب، موزعين على مدرستين ثانويتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اشتراك الطلاب العشرة في برنامج التربية العملية له أثر إيجابي على آدائهم من ست نواحي مختلفة منها: أن اشتراكهم في برنامج التربية العملي ساهم في خلق بيئة تعليمية داعمة من شأنها أن تشجع الممارسات التأملية، وترابط الأفكار كما زادت في العمل التعاوني فيما بينهم.

• **دراسة سكامب كيث وميلير اندريا** (٢٠٠١) Skamp, Keith & Mueller,- Andrea

هدفت الدراسة إلى تعرف دور التربية العملية في تحسين الممارسات الفعالة في الواقع الفعلي لتدريس العلوم لدى عينة من الطلاب المعلمين الذين قاموا بالتدريب على التدريس خلال فترة التربية العملية وكان عددهم (١٢) طالبا من كندا، وقد اتبعت الدراسة المنهج المقارن واستخدم الباحثان فيها المقابلات كأداة للدراسة، وقام الباحثان بمقارنة نتائج هذه الدراسة بدراسة متشابهة طولية تمت في أستراليا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الطلاب المعلمين تؤثر على الصورة الموجودة لديهم حول جودة تدريس مادة العلوم في المرحلة الإبتدائية كما أن الحصول على الدرجة العلمية الأساسية وإكمالها له أثر إيجابي على المفاهيم الخاصة بالممارسة الفعالة لديهم.

• **دراسة بيك- كليف وكوسنيك- كلير** (٢٠٠٢) Beek, Clive Kosnik, Clare

هدفت الدراسة إلى تعرف معتقدات الطلاب المعلمين حول مكونات برنامج التربية العملية الجيد، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المقابلة والملاحظة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبا من طلاب التربية العملية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك سبعة مكونات منها: الدعم العاطفي من المشرف، العلاقات الجيدة مع الأقران، التعاون مع المشرف، المرونة في اختيار المحتوى وطبيعة التدريس، التغذية الراجعة من المعلم المشرف، وحجم العمل المكلف به أثناء التربية العملية.

• **دراسة فيليب جورج وآخرون** (٢٠٠٣) Philippou, George et al

هدفت الدراسة إلى بحث تطور مفاهيم ومعتقدات الفعالية لدى الطلاب المعلمين في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تدريس الرياضيات خلال التربية العملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المقابلة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة من (٨٩) طالب معلم بالتربية العملية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تغيرات إيجابية في معتقدات هؤلاء الطلاب ويرجع ذلك إلى عدد من العوامل التي ساهمت في حدوث هذا التغير، كما وجد أن استخدام هؤلاء الطلاب للمصادر الواسعة أثر كبير في تشكيل معتقداتهم الخاصة بالكفاءة كما حددها (باندوراه ١٩٩٧).

• **دراسة** (Sumru, Sibel, 2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التغذية الراجعة المقدمة للطلبة المعلمين تخصص لغة إنجليزية من خلال فترة التربية العملية أجرى الباحثان مجموعة من اللقاءات مع المشرفين والمعلمين والطلبة المعلمين قبل وأثناء وبعد اللقاء الإشرافي في كل زيارة للطلبة المتدربين. أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: أن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون كانت مركزة ومنصبة على الأحداث الصفية بينما قدم مشرفو التربية العملية تغذية راجعة بناءة لجميع عناصر الموقف التعليمي كما قدم المشرفون تغذية راجعة (شفوية- تحريرية) للطلبة المعلمين بعد الزيارات الصفية.

• **دراسة** Bruce & Willard (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير وتقييم إستراتيجية لتدريب الطلبة المعلمين لخلق نماذج تواصل مع مشرفي الجامعات والمشرفين عليهم للمساعد على تحقيق أهدافهم وقد ركز على المهارات الداخلية والتواصلية خلال خمسة أسابيع وعقد لهذا الغرض سيمنار لمدة ساعة، كما طبق هذا البرنامج في جامعة منيسوتا حيث تم التركيز على جملة من المهارات المطلوبة باختيار خمسة مجالات لهذا البرنامج التدريبي وهي: إقامة علاقات بين الطالب المعلم والمشرف، ومهارة الاستماع: (حضور، وتقويم، وتوضيح باستخدام مهارات التواصل اللفظي من ثناء وتعزيز ومكافأة وقبول مشاعر الطلبة المعلمين، ومهارات التواصل غير اللفظي من إشارات وإيماءات واستخدام اليدين وتفسير وتقويم عملية الاستمتاع والإعداد لتغذية راجعة وإعطاء التغذية الراجعة. وقد عرف سلوكيات محددة واستجابات ممكن أن تنسجم مع شواهد مقبولة لأداء المهارة حيث عكست جملة هذه الشواهد هدف المشروع في تطوير مهارات الطالب المعلم في التواصل مع الجامعة والمشرفين عليهم وكانت على نمطين: وصف السلوك الممكن ملاحظته من قبل المشرف. الاستجابات الداخلية للمشرف على تواصل الطالب المعلم.

• **تعقيب على الدراسات السابقة**:

وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تتضح الأمور التالية:

- أهم ما اتفقت عليه نتائج الدراسات السابقة وجود مشكلات في برنامج التربية العملية تمثلت ما يلي:
  - ✓ فترة التربية العملية غير كافية
  - ✓ عدم وجود دليل للتربية العملية يوضح مفهومها وأهدافها ومهام المشاركين فيه والتقويم وأساليبه.
  - ✓ لا توفر الكلية مستلزمات إنجاح التدريب العملي من معامل وتعليم مصغر ووسائل تعليمه.
  - ✓ قلة الزيارات الإشرافية بسبب كثرة عدد الطلاب المعلمين في المجموعة الواحدة.
  - ✓ عدم اعتماد معايير موضوعية في تقويم الطلاب المعلمين وتركها لذاتية المشرف.
  - ✓ عدم متابعة أداء الطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون والاكتفاء بالإشراف الشكلي.
  - ✓ عدم توافر الإمكانات والمختبرات والأدوات والوسائل التعليمية وأماكن لاجتماع المشرفين مع طلابهم في مدارس التطبيق.

- ✓ عدم إتقان الطالب المعلم للمهارات التدريسية المتنوعة في مجال طرائق التدريس المختلفة.

- وجود اتفاق واضح بين معظم الدراسات على أن أغلب المشكلات يكون سببها طبيعة برنامج التربية العملية، ومدى التنسيق والتكيف بين مهام الطالب/ المعلم في التربية العملية، والمطلوب من أنشطة، وإتمام المساقات الأخرى في الجامعة، ومدى مناسبة برنامج التربية العملية، وكفايته في بناء الطالب/ المعلم المؤهل الذي يتمكن من أداء دوره بنجاح.
- شملت عينات الدراسة في الدراسات السابقة أطرافاً كثيرة، لها علاقة مباشرة بالتربية العملية: كطالب/ المعلم، ومشرف التربية العملية، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعاونة أما الدراسة الحالية فتتناول المشكلات من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين، كون الطلبة هم محور التربية العملية.
- غياب التنسيق بين الأطراف القائمة على برنامج التربية العملية في المدرسة والجامعة، مما ينعكس على نوعية الطالب/ المعلم، وهو أقل مما هو مطلوب بكثير.
- وجود مشكلات متنوعة في برامج التربية العملية، على المستويين العربي والدولي، وفي الجانبين الإداري والتدريبي.
- الدراسات السابقة أجريت على نظام التعليم التقليدي ولم تجر أي دراسة حقيقية على حد علم الباحثة على نظام الدبلوم العام في التربية، وعلى الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) بشكل خاص، مما يظهر الحاجة لإجراء هذه الدرسة، كما تأتي هذه الدراسة لتتفق مع الدراسات السابقة، للتعرف على دور المشرف الأكاديمي تجاه الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) لما لها من طبيعة خاصة ومدرسة التدريب، وفي التعرف على المشكلات التي تعيق تنفيذ برنامج التربية العملية ووضع تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات بالدبلوم العام بجامعة تبوك.
- وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف العام وهو وضع تصور مقترح لرفع مستوى أداء الطالبات المعلمات بالدبلوم العام (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في التربية العملية بجامعة بتبوك، وذلك من وجهة نظر الطالبات المعلمات أنفسهم ولا تسعى فقط إلى تحديد أدوار مشرف التربية العملية بشكل عام كغيرها من الدراسات.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة (٢٥) طالبة من الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) متدربة ببرنامج التربية العملية للدبلوم العام في التربية بكلية التربية والآداب. جامعة تبوك في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

- **إعداد أدوات الدراسة** :

- إعداد الاستبيان الخاص بتقويم المشرف الأكاديمي (من وجهة نظر الطالبة المعلمة):
- أعدت الباحثة استبانة تضم عدداً من المهمات التي تم تحديدها في ضوء تحليل واجبات ومسئوليات مشرف التربية العملية وبما يحقق أهدافها ووظائفها، وفي ضوء تجربتها وخبراتها الشخصية التي اكتسبها خلال فترة

عملها الطويلة في الإشراف الأكاديمي وتدريب المعلمات، وكذلك إطلاعها على العديد من البحوث والدراسات.

- وقد مرت عملية إعداد الإستبيان في هذه الدراسة في الخطوات التالية:
- تحديد مجالات عمل المشرف الأكاديمي في ضوء تحليل واجبات مشرف التربية العملية.
- وضع تصور مبدئي للأداة تضمنت ثلاثة مجالات رئيسية لدور المشرف وهي:
  - ✓ مجال الإعداد أي قبل حضور الموقف التعليمي للطالبة المعلمة.
  - ✓ مجال التنفيذ أي مشاهدة الموقف التعليمي للطالبة المعلمة.
  - ✓ مجال التقويم والمتابعة أي اللقاء البعدي للموقف التعليمي الذي تنفذه الطالبة المعلمة.
  - ✓ وضع الفقرات وتصنيفها بحسب الأبعاد السابقة.
  - ✓ عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التدريس والإشراف، وطلبت الباحثة من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الأداة لهدف الدراسة، ومدى شمولية أبعادها ووضوح عباراتها وانتماء هذه الفقرات للمحاور، ثم اقتراح أي إضافات أو تعديلات يمكن إدخالها على الأداة كي تصبح أكثر فاعلية.
  - ✓ دراسة الآراء والملاحظات والمقترحات التي تجمعت من المحكمين، وإعادة النظر في الأداة وإخراجها في ضوء ما أسفرت عليه عملية التحكيم.
  - ✓ ونتيجة لما تقدم تم إعدادالإستبيان في صورته النهائية وتضمنت الأداة ككل (٤٥) فقرة شملت المحاور الثلاثة السابقة الإشارة إليها حيث شمل المحور الأول (١٧) فقرة وشمل المحور الثاني (١٤) فقرة والمحور الثالث (١٤) فقرة.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات معلمات في برنامج التربية العملية بجامعة تبوك . بالدبلوم العام في التربية، حيث تم استخراج صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات الاستبانة الثلاثة حيث تعتبر هذه المعاملات مؤشر لما تمتع به من صدق.

والجدول التالي رقم (١) يبين معاملات الارتباط بين كل مجال والاستبانة ككل وقد حسبت باستخدام طريقة بيرسون:

جدول (١)

المجال	الأول	الثانى	الثالث
معمل الارتباط بين المجال والاستبانة ككل	٠,٠٨٦	٠,٨٠	٠,٧١

ويتضح من الجدول أن هناك اتساقاً داخلياً بين كل مجال من مجالات الاستبانة وبين الاستبانة ككل، وهذا يدل على مدى ما تتمتع به الاستبانة من صدق يتيح استخدامها كأداة بحثية. أما ثبات الاستبانة فقد تم التأكد منه وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية وإيجاد معامل الثبات بطريقة

سبيرمان . براون، وقد بلغ هذا المعامل (٠,٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع يفي بأغراض الدراسة.

- **إعداد بطاقة تقويم أداء طالبات التربية العملية (تخصص رياضيات) لمهارات التدريس بمراحلها المختلفة:**

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة لتقدير مستوى أداء الطالبات المعلمات في الواقع، وهذه الأداة تتألف من (٩٠) عبارة تدل على السلوك أو الأداء الحقيقي في عملية التدريس بمراحلها الثلاث التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقد أعطيت درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لمدى التوافر (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، غير متوافرة) على التوالي، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها عن طريق استخدام معادلة "كرونباخ ألفا" لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (٨٣٪) وهو معامل ثبات عال، وبذلك تصبح الأداة قابلة للتطبيق.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

لاختبار فرضيات البحث تم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية والتربوية (SPSS) وتحديدا المعالجات الإحصائية المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية والرتب.

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- كذلك معادلة الفاكرونباخ لمعامل الثبات.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :**

- **أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على "ما مستوى أداء الطالبات المعلمات المنتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية (تخصص رياضيات) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟".**

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أداء وارد في نموذج التقويم (بطاقة الملاحظة) كما يظهر في الجدول (٢) و (٣) و (٤) الآتية ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية التالية: (أكثر من ٤,٥ درجة توافر كبير جدا ، (٤,٤٩ـ ٤) درجة توافر كبيرة (٣,٥٠- ٣,٩٩) درجة توافر متوسطة، (٣,٤٩ـ٣) درجة ضعيفة و (أقل من ٣) درجة ضعيفة جدا (أو غير متوافرة) وتم اعتماد هذه المتوسطات بناء على آراء المحكمين.

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لأداء الطالبات المعلمات في مجال التخطيط للتدريس وفق بطاقة التقويم

المجال	الأداءات	متوسط درجات الأداء	الانحراف المعياري	درجة توافر الأداء
التخطيط للتدريس	١. تصوغ أهداف الدرس بشكل إجرائي (قابلة للملاحظة والقياس).	٣,٤١	٠,٧٠	ضعيفة
	٢. تربط أهداف الدرس بموضوعية.	٣,٣٨	٠,٦٩	ضعيفة
	٣. تضع أهداف شاملة (معرفية- وجدانية – مهارية).	٣,٢٧	٠,٧٩	ضعيفة
	٤. تضع الأهداف بما يتناسب مع زمن التدريس.	٢,٨٧	٠,٨٨	غير متوافرة
	٥. تضع خطة لتنفيذ الدرس وتقويمه.	٣,٠٨	٠,٧١	ضعيفة
	٦. تحدد الأهداف المناسبة لخصائص الطالبات.	٢,٠٢	٠,٨٠	غير متوافرة
	٧. توفر متطلبات التعلم القبلي اللازمة لتعلم موضوع جديد.	٣,١٤	٠,٧٠	ضعيفة
	٨. تعمل على ترابط عناصر التخطيط من حيث الأهداف والمحتوى والتقنيات والأساليب و الأنشطة والتقويم.	٣,٢٨	٠,٧٩	ضعيفة
	٩. تحوي المخطط على إشارة إلى المدونات الخاصة.	٣,٣٣	٠,٦٥	ضعيفة
	١٠. تحوي مخطط على التوجيه العام للدرس.	٣,٠٩	٠,٧٣	ضعيفة

يتضح من الجدول (٢) أن جميع الأداءات في مجال التخطيط كان متوسط درجة توافر أداء الطالبات المعلمات يتراوح ما بين (٢,٨٧- ٣,٤١) بمعنى أن درجة الأداء تراوحت ما بين ضعيفة وغير متوافرة لذا بلغت نسبة الأداء غير المتوافر ٢٠٪ والضعيفة ٨٠٪.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لأداء الطالبات المعلمات في مجال تنفيذ التدريس وفق بطاقة التقويم

المجال	الأداءات	متوسط درجات الأداء	الانحراف المعياري	درجة توافر الأداء
تنفيذ التدريس	- التهيئة للتدريس:			
	١. تستخدم مدخل مثير ومشوق	٣,٣٧	٠,٦٧	ضعيفة
	٢. تستخدم في التهيئة مداخل وأساليب متنوعة	٣,٣٩	٠,٧٣	ضعيفة
	٣. توجه أسئلة لربط الدرس بخبرات الطالبات	٣,٠١	٠,٧٦	ضعيفة
	٤. توظف بعض الأحداث الجارية في إثارة الطالبات.	٢,٩٨	٠,٧٣	غير متوافرة
	٥. تعرض وسيلة تعليمية لإثارة الطالبات.	٣,٢٣	٠,٧٣	ضعيفة
	٦. تربط التهيئة بأهداف الدرس.	٣,٠٨	٠,٨٢	ضعيفة
	٧. تستخدم تهيئة مناسبة (٥- ٧ دقائق)للدرس.	٣,٤٤	٠,٧٤	ضعيفة
	٨. تكتب عنوان الدرس ونقاطه الأساسية.	٣,٠٦	٠,٧٢	ضعيفة
	٩. تمهد لشرح كل نقطة بفقرة تمهيدية.	٢,٩١	٠,٧٢	متوسطة
	١٠. تستعين بالأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية.	٣,٥٦	٠,٦٧	ضعيفة
	١١. تكتب أمام كل نقطة ملخص لها.	٣,٤٨	٠,٧٢	ضعيفة
	١٢. تربط نقاط الدرس ببعضها.	٣,٣٨	٠,٦٣	ضعيفة
	١٣. يتسم شرحها بالتسلسل و الترابط والتوضيح للمصطلحات.	٣,٧٧	٠,٨٢	متوسطة
	- استحواذ على انتباه الطالبات:			
	١. تهيئ البيئة الصفية	٣,٢٢	٠,٧٥	ضعيفة
	٢. تنظر إلى الطالبات أثناء التدريس.	٣,٣٢	٠,٦٧	ضعيفة
	٣. تتحرك بشكل مناسب في غرفة الصف.	٣,٣٠	٠,٧٤	ضعيفة
	٤. تنوع في الإشارات والإيماءات الجسدية.	٣,٣٣	٠,٦٦	ضعيفة
	٥. تغير من نبرات الصوت وشدته وصمته.	٣,٠٩	٠,٧١	ضعيفة
	٦. تستخدم الفكاهة في التدريس عند الضرورة.	٣,٤١	٠,٦٧	ضعيفة
	- استخدام السبورة:			
	١. تنظف السبورة بمجرد دخولها الصف.	٣,٣٨	٠,٧٣	ضعيفة
	٢. تقف بجانب الجزء الذي تشرحه وليس أمامه.	٣,٢٨	٠,٨٢	ضعيفة
	٣. تشير إلى الرسوم والكتابات الموجودة على السبورة أثناء شرحها.	٣,٣٣	٠,٧٦	ضعيفة
	٤. تكتب بخط كبير يسهل رؤيته.	٣,٠٩	٠,٧٣	ضعيفة
	٥. تقسم السبورة تقسيما مناسبا لطبيعة الدرس.	٣,٣٨	٠,٧٣	متوسطة
	٦. تستخدم الطباشير الملون استخداما وظيفيا.	٣,٢٢	٠,٦٧	ضعيفة
	- إدارة تنفيذ العروض العملية:			
	١. تنفذ المهارة موضوع العرض بدقة خطوة خطوة.	٣,٣٢	٠,٧٣	ضعيفة
	٢. تنظم العرض بحيث تراه الطالبات.	٣,٣٠	٠,٨٢	ضعيفة
	٣. تجعل الطالبات نشيطين أثناء العرض.	٣,٣٣	٠,٧٦	ضعيفة
	٤. تقدم ملخصا للعرض.	٣,٠٩	٠,٧٣	ضعيفة
	- إدارة طرح الأسئلة أثناء الدرس			
	١. توجه أسئلة مناسبة لموضوع الدرس.	٣,٤١	٠,٧١	ضعيفة
	٢. توجه أسئلة واضحة من حيث الألفاظ والمعاني.	٣,٣٨	٠,٧٢	ضعيفة
	٣. توجه أسئلة مناسبة لمستوى الطالبات.	٣,٣٨	٠,٦٧	ضعيفة
	٤. توجه السؤال إلى جميع الطالبات ثم يحدد المجيب.	٣,٢٢	٠,٧٣	ضعيفة
	٥. تتيح فرصة للتفكير بعد طرح السؤال.	٣,٣٢	٠,٨٢	ضعيفة
	٦. توجه أسئلة متنوعة تثير التفكير.	٣,٣٠	٠,٧٦	ضعيفة
	٧. تصغي باهتمام إلى إجابات الطالبات.	٣,٣٣	٠,٧٣	ضعيفة
	٨. تعزز الإجابات الصحيحة والخاطئة فورا.	٣,٠٩	٠,٧٥	ضعيفة
	٩. تنوع في المعززات بما يتناسب مع نوعية الإجابات.	٣,٧٧	٠,٧٣	ضعيفة
	١٠. تساعد الطالبات للوصول إلى الإجابات الصحيحة.	٣,٤١	٠,٧٣	ضعيفة
	١١. تسمح بتوجيه أسئلة من قبل الطالبات.	٣,٣٨	٠,٦٧	ضعيفة

	١٢. تشرك الطالبات في الإجابات على أسئلة زميلاتهن.	٣,٧٧	٠,٧٣	ضعيفة
	إدارة ضبط الصف:			
	١. تتصرف بشكل هادئ دون عصبية.	٣,٣٠	٣,٦٧	ضعيفة
	٢. تحدد لطالبتها ماذا يتوقع منهن.	٣,٧٧	٠,٧٣	ضعيفة
	٣. تظهر قوتها في المادة العلمية.	٣,٠٩	٠,٦٣	ضعيفة
	٤. تلزم طالبتها القوانين والقواعد الصفية.	٣,٤١	٠,٨٢	ضعيفة
	٥. تتجنب استخدام أساليب التهديد والعقاب و السخرية.	٣,٣٨	٠,٧٥	ضعيفة
	٦. تخصص مكافأة لأفضل الطالبات سلوكا.	٣,٣٨	٠,٦٧	ضعيفة
	إدارة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس:			
	١. تستخدم وسيلة مناسبة لموضوع الدرس.	٣,٣٨	٠,٧٤	ضعيفة
	٢. تستخدم وسيلة مناسبة لمستوى الطالبات.	٣,٣٣	٠,٦٦	متوسطة
	٣. تراعي سلامة المضمون.	٣,٢٢	٠,٦٣	ضعيفة
	٤. تستخدم الوسيلة في الوقت المناسب.	٣,٣٢	٠,٨٢	ضعيفة
	٥. تستخدم الوسيلة في مكان مناسب لرؤية الطالبات.	٣,٧٧	٠,٦٧	ضعيفة
	٦. تشرك الطالبات في مناقشة معلومات الوسيلة.	٣,٢٢	٠,٧٤	ضعيفة
	٧. تتابع رد فعل الطالبات أثناء عرض الوسيلة.	٣,٣٢	٠,٦٦	ضعيفة
	٨. تستخدم أكثر من وسيلة إذا لزم الأمر.	٢,٩١	٠,٦٢	ضعيفة
	٩. تضبط الطالبات أثناء استخدام الوسيلة.	٣,٢٢	٠,٨٣	ضعيفة
	إدارة التعزيز:			
	١. تنوع من صيغ التعزيز من طالبة لأخرى.	٣,٣٢	٠,٧٣	ضعيفة
	٢. تنوع في التعزيز بين المادي والمعنوي.	٣,٥٦	٠,٨٦	متوسطة
	٣.توزع التعزيز بشكل عادل بين الطالبات.	٣,٢٠	٠,٧٣	ضعيفة
	٤.تناسب بين قوة المعززات وعددها وبين مدى الابتكارية والأصالة في استجابة الطالبة.	٣,٣٠	٠,٦١	غير متوافرة

يتضح من الجدول (٣) السابق أن الأداءات في مجال التنفيذ كان متوسط درجة توافر أداء الطالبات المعلمات يتراوح ما بين (٢,٩١- ٣,٧٧) بمعنى أن درجة أداء الطالبات المعلمات تراوحت ما بين أداء غير متوافر وضعيفة ومتوسطة. إذا بلغت نسبة الأداء غير المتوافر ١٠٪ والضعيف ٧٥٪ والمتوسط ١٥٪.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر أداء الطالبات المعلمات في مجال التقويم في التدريس وفق بطاقة التقويم

المجال	الأداءات	متوسط دراجات الأداء	الانحراف المعياري	درجة توافر الأداء
	١. تربط التقويم بأهداف الدرس.	٣,٤٠	٠,٦٦	ضعيفة
	٢.تراعي في التقويم مجالات ومستويات الأهداف.	٣,٦٠	٠,٧٥	متوسطة
	٣.تدرب الطالبات على ممارسة التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.	٣,٥٩	٠,٦٤	متوسطة
	٤.تعالج نقاط الضعف التي تكتشفها عند الطالبات.	٣,٩٨	٠,٧٦	غير متوافرة
	٥.تراعي استمرارية التقويم.	٣,١٤	٠,٧٢	ضعيفة
	٦.تكلف الطالبات بوظائف متعددة في أغراضها (تحضيرية تدريبية).	٣,٤١	٠,٨٠	ضعيفة
	٧. تكلف الطالبات بأنشطة فردية وجماعية.	٣,٢٧	٠,٧٠	ضعيفة
	٨. تكلف الطالبات بأنشطة من خارج الكتاب المدرسي.	٣,٥٧	٠,٧٩	متوسطة
	٩.تزويد الطالبات بتغذية راجعة مباشرة بعد السؤال.	٢,٢٧	٠,٦٥	غير متوافرة
	١٠.تستخدم أساليب وأدوات متنوعة للتقويم.	٣,١٤	٠,٧٣	ضعيفة

يتضح من الجدول (٤) السابق أن الأداءات في مجال التقويم كان متوسط درجة توافر أداء الطالبات المعلمات يتراوح ما بين (٢,٢٧- ٣,٦٠) بمعنى أن أداء الطالبات المعلمات في هذا المجال تراوحت ما بين درجة أداء غير متوافرة وضعيفة ومتوسطة إذ بلغت نسبة الأداء غير المتوافر ٢٠٪ والضعيفة ٤٠٪ والمتوسطة ٤٠٪. مما سبق في الجداول ٢ و ٣ و ٤ أعلاه نجد أن أداء الطالبات المعلمات كان دون المستوى المطلوب، مما يعني أن هناك قصورا بينا في أداء الطالبات المعلمات، ويمكن أن يعزى هذا القصور إلى عدة أسباب منها: عدم تركيز المقررات التربوية التي تلقاها الطالبة على الجانب التطبيقي- الاقتصار على أسلوب واحد في تدريب الطلبة وهو الزيارات الإشرافية وإهمال العديد من الأساليب الفعالة مثل: التعليم المصغر والورش التعليمية التدريبية واللقاءات الدورية، وقد لا يكون المشرفات على التربية العملية على درجة عالية من الكفاءة وعدم اهتمام إدارات المدارس بمتابعة الطالبات المعلمات في مدارسهن، وبهذا تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

- **ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما درجة ممارسة المشرفة الأكاديمية للمهمات الإشرافية من وجهة نظر الطالبات المعلمات.**

تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن النسبي و الرتبة لكل عبارة من عبارات الاستبيان الخاص بالمشرف الأكاديمي.

جدول (٥): الوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن النسبي والرتبة الخاص بدور المشرفة الأكاديمية على التربية العملية

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	تقوم المشرفة بمتابعة التخطيط قبل تنفيذ الحصة	٣,٠١	٠,٩٤	٨٩,٠٠	٩
٢	تتقبل المشرفة وجهة نظر الطالبة المعلمة	٤,٧٣	٠,٤٨	٩٤,٦٠	٣
٣	تجتمع المشرفة الأكاديمية مع الطلبة المتدربة لتوضيح المطلوب منها	٤,٣٣	٠,٩٣	٨٦,٦٠	١٥
٤	يوجد برنامج منظم للزيارات الصفية للمشرفة	٤,٥٢	٠,٦٠	٩٠,٤٠	٧
٥	تعرض الطالبة المتدربة لإحباط من المشرفة	٢,٥٣	١,١٥	٥٠,٦٠	٢٤
٦	تشجعني المشرفة الأكاديمية على الاعتماد على الذات	٢,٨٦	١,٣١	٥٧,٢٠	٢٣
٧	تستجيب المشرفة لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعتها	٤,٧٦	٠,٤٣	٩٥,٢٠	١
٨	لا تهتم بالجوانب النفسية للطالبة المعلمة	٤,٦١	٠,٧٧	٩٢,٢٠	٤
٩	تناقش المشرفة الطالبة المعلمة عقب زيارتها الصفية لتزويدها بالتغذية الراجعة	٤,٤٣	١,٠٣	٨٨,٦٠	٩
١٠	عدم وضوح أفكار المشرفة وآرائها لدى الطالبة المعلمة	٤,٥٣	٠,٩٣	٩٠,٦٠	٦
١١	تراعي المشرفة الأكاديمية الفروق الفردية بين الطالبات المتدربات	٤,٥٦	٠,٦٢	٩١,٢٠	٥
١٢	تبقى المشرفة طوال الحصة الصفية	٤,٣٦	٠,٦٩	٨٧,٢٠	١٣
١٣	تحرص على إقامة علاقات ودية مع الطالبات المعلمات	٤,٣٨	٠,٩٤	٨٧,٦٠	١١
١٤	تشجعني على مهنة التدريس	٤,١٧	١,٠٥	٨٣,٤٠	١٨
١٥	تساعدني المشرفة الأكاديمية في حل بعض مشكلات الطالبات	٤,١٣	٠,٧٩	٨٢,٦٠	٢٠
١٦	تقوم المشرفة الأكاديمية الطالبة المعلمة بشكل غير موضوعي	٤,٠٠	٠,٩٥	٨٠,٠٠	٢١
١٧	تتبع المشرفة الأكاديمية أسلوبا غير تربوي في النقد	٤,١٥	٠,٨٦	٨٣,٠٠	١٩
١٨	تعتمد المشرفة الأكاديمية في التقويم على بطاقة الملاحظة المعدة من قبل الجامعة	٤,٢٧	٠,٨٨	٨٥,٤٠	١٧
١٩	المشرفة الأكاديمية غير متخصصة أكاديميا	٣,٨٢	١,٠٧	٧٦,٤٠	٢٢
٢٠	المشرفة الأكاديمية غير متخصصة تربويا	٤,٤٠	٠,٧٤	٨٨,٠٠	١٠
٢١	تتدخل المشرفة الأكاديمية في مجريات تنفيذ الدرس	٤,٧٥	٠,٥١	٩٥,٠٠	٢
٢٢	تساعد الطالبة المعلمة في التكيف التدريجي مع متطلبات مراحل التدريس	٤,٤٥	٠,٨٩	٨٩,٠٠	٨
٢٣	تساعد الطالبة المعلمة على تقويم أدائها ذاتيا	٤,٣٧	٠,٦٩	٨٧,٤٠	١٢

٢٤	متابعة الاتجاهات الحديثة في التربية العملية	٤,٣٠	٠,٧٠	٨٦,٠٠	١٦
٢٥	متابعة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي	٤,٣٥	٠,٧٣	٨٧,٠٠	١٤
٢٦	زيارة طالبة التربية العملية ٥ مرات على الأقل أثناء التطبيق العملي	٣,٨٠	١,٠٣	٧١,٠٠	٩
٢٧	تنوع في أساليب تقويم أداء الطالبة	٢,٥٨	١,١٨	٥١,٦٠	٩
٢٨	توجه طالبات التربية العملية إلى نماذج تحضير دروس تتوافر فيها المواصفات التربوية الجيدة	٣,٨٨	٠,٧٦	٧٧,٦٠	٥
٢٩	توجه الطالبة المعلمة نحو المراجع المفيدة لموضوع التدريس	٢,٢٥	١,١٩	٤٥,٠٠	١٠
٣٠	تعقد حلقات نقاش مع طالبات التربية العملية أسبوعيا	٤,٦٠	٠,٦٤	٩٢,٠٠	١
٣١	تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى طالبات التربية العملية نحو مهنة التعليم	٣,٥٨	١,٢٣	٧١,٦٠	٨
٣٢	تنوع في أساليبها الإشرافية (تدريس مصغر- زيارة صفية- دروس توضيحية- لقاءات فردية وجماعية- نشرات تربوية- تبادل زيارات)	٣,٨٨	٠,٩٦	٧٧,٦٠	٥
٣٣	توضح للطالبات المعلمات مفهوم التعلم القبلي والخبرات اللازمة لتعلم الموضوع الجديد	٤,١٠	٠,٧٦	٨٢,٠٠	٤
٣٤	توجه الطالبات المعلمات نحو كيفية إدارة وقت الحصة الدراسية واستثماره	٤,٤٠	٠,٨٧	٨٨,٠٠	٢
٣٥	توجه الطالبات المعلمات نحو اختيار التقنيات التعليمية اللازمة	٤,٢٨	٠,٩٦	٨٥,٦٠	٣
٣٦	تناقش مع الطالبات المعلمات كيفية حفز الطالبات وإثارة انتباههم والحفاظ على استمرارية دافعيتهم	٣,٨٥	١,٠٩	٧٧,٠٠	٧
٣٧	تلاحظ كيفية متابعة الطالبة المعلمة لأعمال طالباتها الكتابية وتصحيحها	٣,٥٠	١,١٧	٧٠,٠٠	٨
٣٨	تلاحظ كيفية توجيه الطالبة المعلمة الأسئلة لطالباتها فصلها	٤,١٥	٠,٩٥	٨٣,٠٠	٣
٣٩	تلاحظ كيفية تعامل الطالبة المعلمة مع مستويات الطالبات المختلفة ومعالجتها للفروق الفردية	٤,٣٣	٠,٨٤	٨٦,٦٠	١
٤٠	تنفذ زيارتها في مناخ طبيعي بعيدا عن التكلف والتصنع وبحسب ما هو مخطط لها	٤,٢٥	٠,٧٣	٨٥,٠٠	٢
٤١	تناقش مع الطالبات المعلمات أسس تقويمهن في التربية العملية وكيفية تطبيقها	٤,١٢	٠,٨٥	٨٢,٤٠	٤
٤٢	تبتعد عن ممارسة أي سلوك يمكن أن يبعث التوتر لدى الطالبة المعلمة	٣,٩٨	٠,٩٨	٧٩,٦٠	٦
٤٣	تحلل الموقف التعليمي بموضوعية بغرض تقديم النصح والتوجيه للطالبة المعلمة	٤,٠٣	٠,٦٩	٨٠,٦٠	٥
٤٤	تبدأ بعرض الملاحظات الإيجابية التي شاهدتها في الموقف التعليمي للطالبة المعلمة	٣,٥٩	٠,٩٨	٧١,٨٠	٧
٤٥	تزويد الطالبات المعلمات بمقترحات لتحسين أدائهن وممارستهن الصفية من خلال لقاءات فردية وجماعية	٢,٨١	١,٢٨	٥٦,٢٠	٩

بدراسة الجدول (٥) والمتعلق بالتساؤل الفرعي الذي يبين وجهة نظر الطالبات المعلمات أفراد العينة نحو فعالية المشرفة الأكاديمية على التربية العملية يتضح أن وجهات نظر الطالبات المعلمات إيجابية نحو قيام المشرفة الأكاديمية بدورها وفعاليتها في برنامج التربية العملية، فقد تراوحت النسب المئوية ما بين ٧٦٪ كحد أدنى إلى ٩٥٪ كحد أعلى، وأكد أفراد العينة إيجابية وفاعلية دور المشرف الأكاديمي وقيامه بالمهمة المنوطة به.

- **بالنسبة لمرحلة الإعداد والتخطيط للتدريس**:

والتي تقاس بالبنود رقم (١، ٣، ٧، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٤، ٤٥).

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن عينة الطالبات المعلمات يرون أن البنود (٣، ٧، ٢٤، ٢٥، ٣٣، ٣٤، ٣٥) أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة الإعداد للموقف التعليمي أي قبل تنفيذه حيث حصلت هذه البنود على أعلى النسب المئوية والأوزان النسبية في

حين يرون أن البنود (١، ٣١، ٣٤، ٤٥) هي أقلها أهمية حيث حصلت هذه البنود على أقل النسب المئوية والأوزان النسبية. ومن مناقشة محتوى البنود التي حصلت على أعلى الدرجات في المتوسطات الحسابية والوزن النسبي (في مرحلة التخطيط للتدريس) يتضح لنا أن الطلبات المعلمات يرون: أن من أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في هذه المرحلة (مرحلة التخطيط للتدريس) هي توفير الجو النفسي والمناخ المناسب الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة وكذلك تنظيم لقاءات للطالبات المعلمات لمناقشة مفهوم التربية العملية وأهميتها، لأن ذلك يساعد الطالبات المعلمات في تعريفهم لأهمية التربية العملية وطرق تنفيذها. كذلك تنظيم اللقاءات الفردية أو الزمرية لمناقشة وتوضيح طريقة التخطيط وبناء الخطة الدراسية يُعد من أهم الأدوار لما لهذه اللقاءات من أثر في رفع مستوى كفاية الطالبات المعلمات المهنية ولما يحدث فيها من إرشادات وتوجيهات لها أهميتها وفائدتها وخاصة للطالبات المعلمات على اعتبار أنهم حديثو العهد بعملية الإعداد والتدريس، ولهذا فإن من الضروري أن يقوم المشرف بالإطلاع ومناقشة مذكرة الإعداد ليطمئن على ما ستقوم به الطالبة المعلمة من تدريس لهذا الموضوع الذي قام بالتحضير والإعداد له من ناحية وحرصا على تكوين صورة شاملة عن طريقة التدريس من ناحية ثانية ولاختيار الأنشطة وأدوات التقويم من ناحية ثالثة، ولتطمئن الطالبة المعلمة وتثق بنفسها وقدراتها قبل دخولها للصف الدراسي وتنفيذها الموقف التعليمي من ناحية رابعة. ومن مناقشة محتوى البنود التي حصلت على أقل المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية يتضح لنا ما يأتي: أن هذه البنود أقل البنود أهمية من وجهة نظرهنوذلك لاعتقادهن أن توفير الكتب والأدلة ليست من المهمات الضرورية لأن الطالبة المعلمةتستطيع أن تقوم بتسلمها من المدرسة التي تقوم بالتطبيق فيها، وهذه المهمة ينظر لها على أنها إجراء روتيني أكثر من تربوي.ويرجع ذلك لنظرة المشرفات لمفهوم الإشراف التقليدي وعدم الاهتمام بتحديد مسبق لدوره ودور المعلم المتعاون قبل حضور الموقف وتنفيذه.

ومن مناقشة محتوى تلك البنود يتضح لنا ما يلي:

- يوضح للطالبات المعلمات أهمية التخطيط للتدريس وطريقة إعداد الخطط الدراسية من خلال اللقاءات والاجتماعات التوجيهية مع الطالبات يأتي في الترتيب الأول، حيث يتبين من استجابات الطالبات المعلمات حرص المشرفات على ممارسة هذا الدور.كما أن تنظيم لقاءات توجيهية للطالبات المعلمات لمناقشة مفهوم التربية العملية وأهميتها يأتي ضمن البنود التي حظيت بترتيب أعلى وذلك يؤكد أن مثل هذه الاجتماعات في بداية فترة التربية العملية وما تتطرق فيها المشرفة من موضوعات تهم الطالبات المعلمات في بداية إعدادهم لمهنة التعليم من الأساليب التوجيهية التي يسهل استخدامها ولا تتطلب جهدا كبيرا أو إمكانيات فنية وعملية.
- أما البند الذي يركز على دور المشرفة في توفير الجو النفسي والمناخ المناسب الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة والبند الذي يركز على تحديد دورها ودور المعلمة المتعاونة قبل حضور الموقف التعليمي وتنفيذه فإنها لم تحظ على ترتيب عال وهذا يدل على أن مشرفي التربية العملية لم يهتموا بعقد لقاء قبلي للزيارة الصفية، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها أن معظمهن يذهبن

لمكان التربية العملية لمشاهدة طريقة التدريس وتنفيذها من قبل الطالبة المعلمة وتقويم هذه الطالبة المعلمة دون الالتفات لأهمية هذا الدور وهذا اللقاء القبلي، كما أن ضيق الوقت لدى المشرفة يضطرها لحضور الموقف التعليمي فقط وذلك بسبب كثرة الطالباتالمعلمات المطلوب منها الإشراف عليهن.

- كذلك يتضح من استجابة الطالبات المعلمات أن توفير المشرفة للكتب والمراجع والأدلة لم تحظ باهتمام كثير ولم تمارس بشكل كبير اعتقادا أنها ليست من مهماتهم الرئيسية ولكون الطالبة المعلمةتستطيع الحصول عليها من مكان التدريب أو من زميلاتها في المدرسة.
- ويمكن للباحثة أن تتوصل من هذا الجدول إلى ضرورة العناية بالمراحل الأولى من التربية العملية تشكل الأساس الذي ينطلق منه الطالبة المعلمة الأمر الذي يحتم على المشرفات وضع ذلك في مقدمة نشاطاتها عند بداية برنامج التربية العملية.

- **بالنسبة لمرحلة ملاحظة الموقف التعليمي أثناء تنفيذه**:

والتي تقاس بالبنود رقم (٢، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٤٢، ٤٣). كما يتضح من الجدول نفسه ما يلي: أن البنود (٢، ٩، ١٠، ١١، ٢١، ٣٠) حصلت على أعلى النسب المئوية والأوزان النسبية من حيث ممارسة مشرفة التربية العملية لأدوارها المختلفة في هذه المرحلة لدى أفراد العينة من الطالبات المعلمات وأن البنود التي حصلت على أقل النسب المئوية والأوزان النسبية في استجابات أفراد العينة من الطالبات المعلمات هي (٢٨، ٢٩، ٤٢).

ومن مناقشة محتوى البنود التي حصلت على أعلى الدرجات في الأهمية يتضح لنا أن مشرفات التربية العملية ينظرون لعملية تدوين الملاحظات بموضوعية أثناء تنفيذ الموقف التعليمي في بطاقة معدة مسبقا من أهم المهمات المنوطة المشرفة الأكاديمية اعتقادا منهن وإدراكا لأهمية ملاحظة مجريات الموقف وتدوينها بموضوعية من أجل مناقشة هذه الملاحظات في اللقاء البعدي المقرر عقده بين المشرفة والطالبة المعلمة، وهذا يبين اهتمام مشرفة التربية العملية بالزيارة الصفية ومشاهدة الموقف التعليمي كاملا، كذلك نلاحظ اهتمام المشرفة بملاحظة كيفية إغلاق الوقف التعليمي وهذا يؤكد اهتمام مشرفات التربية العملية بضرورة ملاحظة الموقف التعليمي من بدايته وحتى نهايته.

ويتبين من مناقشة البنود التي حصلت على أقل الدرجات في الأهمية يتضح لنا أنها تدور في إطار مهمات المشرفة الأكاديمية وقيامها بها أثناء الدراسة لمساق التربية العملية وليس أثناء التدريب الميداني في المدارس.

ومن مناقشة محتوى تلك البنود يتضح أنها جميعاً تدور في إطار عمل المشرفةالأكاديمية التقليدي إدراكا منها أن ذلك هو العمل الرئيس المكلفة به من أجل تقويم الطالبة المعلمة دون قيامها بأي جهد تعليمي أو توجيهي آخر.

كذلك يأتي البند رقم (٢١، ٢٢) ضمن البنود التي تمارسها المشرفة، وهذا يشير إلى احترام المشرفة لقواعد وآلية تنفيذ الزيارة الصفية بطريقة غير لافتة

للنظر وهذا يدل على احترام المشرفة وتقديرها لأدميته الطالبة المعلمة و إنسانيتها وإعطائها الثقة اللازمة للقيام بمهمات عملها.

ومن مناقشة البنود التي حصلت على أقل الدرجات من حيث ممارسة المشرفة لأدوارها المختلفة في مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي فإنه يتضح لنا:

اتفاق استجابات عينة الطالبات المعلمات في البند رقم (٢٩، ٤٢) في أن ممارسة المشرفة لكل منها ضئيلة، فهي لا تتدخل في تنفيذ الموقف إلا حينما يفلت زمام الأمر اعتقادا منهن أن مهمة المشرفة في أثناء الموقف ملاحظة ما يدور فيه من أجل تقويم الطالبة المعلمة ومناقشتها فيما لاحظته بعد انتهاء الموقف.

- **بالنسبة لمرحلة تقويم الموقف التعليمي ومتابعته**:

والتي تقاس بالبنود (٤، ٥، ٦، ٨، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١).

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي: إن عينة المشرفات يرون أن البنود رقم (٤، ٨، ٢٣، ٣٩) تمثل أهم الأدوار في حين يرون أن البنود (٥، ٦، ٢٦) هي أقلها أهمية.

ومن مناقشة محتوى تلك البنود يتضح لنا أنها تدور في إطار تقويم الطالبات المعلمات بهدف تشخيص مواطن الضعف ونواحي القوة لكل متدربة من أجل مساعدتها على معرفة نواحي القوة ومواطن الضعف والتغلب عليه.

كذلك يتبين أن الطريقة التي تتم فيها مناقشة الموقف لابد أن تكون طريقة ودية قائمة على العلاقة الطيبة لما فيها من حرص المشرفة على ضرورة توفير الجو النفسي والاجتماعي المطلوب لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة المرجوة من علمية الإشراف.

ومن مناقشة محتوى البنود التي حصلت على أقل النسب المئوية والأوزان النسبية فإن الباحثة ترى أن هذه الأدوار التي لم تؤكد استجابات أفراد العينة على أهميتها هي أدوار في غاية الأهمية لأن من شأنها رفع كفاية الطالبات المعلمات المهنية كما أنها تعتبر من الأنشطة المميزة للمشرفات، وقد يرجع السبب في عدم تأكيد الطالبات المعلمات على هذه الأدوار أن الوقت لا يتسع لدى المشرفات الأكاديميات لممارستها وبالتالي لا يهتمون فيها.

كذلك يتضح لنا أن اهتمام المشرفة بمشاركة مديرة المدرسة في إبداء رأيها وملاحظتها لم تحظ على درجة من الأهمية اعتقادا منهن أن الطالبة المعلمة ستقوم بالتدريب في مدرستها لفترة محدودة ولذلك تركز اهتمامها فقط على المعلمة الدائمة عندها، وأن مهمة توجيه الطالبة المعلمة من اختصاص المشرفة فقط، وهذا بالطبع اعتقاد خاطئ لدى الكثير من المشرفات، فمديرة المدرسة تعتبر مشرفة تربوية مقيمة في مدرستها ولا تمييز بين المعلمة الدائمة والطالبة المعلمة المتدربة لأن الحصيلة النهائية تنعكس على مستويات الطالبات في المدرسة.

ومن مناقشة محتوى تلك البنود يتضح أنها جميعاً تدور في إطار عملية التقويم التي تمارسها مشرفة التربية العملية وذلك يدل على أن تقويم

الطالبات المعلمات في مجال التربية العملية يعتبر أحد الأدوار المهمة لمشرفة التربية العملية، وتركز بطاقة الملاحظة على هذه البنود وخاصة أن بنود هذه البطاقة محكمة مسبقا من مجموعة من المختصين في هذا المجال لذلك تلتزم بها المشرفة وتحاول تطبيقها أما البنود الأقل ممارسة فهي تلك البنود التي تتعلق بمفهوم وممارسات المشرفة التقليدية، وعدم اهتمامها وحرصها على مشاركة مديرة المدرسة في عملية توجيه وتقويم الطالبة المعلمة لاعتقاد المشرفة أن ذلك من اختصاصها هي أنها المكلفة بتوجيه وتقويم الطالبة المتدربة.

كما نجد أن دور المشرفة في تطوير برنامج التربية العملية ودورها في تطوير برامج للنمو المهني للطالبات المعلمات لم يمارس بالشكل المطلوب. وتعتقد الباحثة أن السبب الرئيسي في ذلك نظرة المشرفة الأكاديمية التقليدية لمهمة الإشراف فلا تزال نظرتها للإشراف على أنه يقتصر وينحصر في تقييم أعمال الطالبات المعلمات داخل فصول الدراسة لتقدير درجة على أداءِ الطالبةِ المعلمةِ فقط. ويشعر الطلبات المعلمات بأن المشرفات يمارسن سلوكا انتقاديا مباشرا بدرجة عالية وتمارسن السلوك التشاركي بدرجة منخفضة، كما أن التفاعل بين المشرفات والطالبات والمعلمات يتصف بالسلبية والسطحية، حيث أن السلبية تعني إنفراد المشرفة بتوجيه النقد وتقديم المعلومات دون إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة بالمشاركة، والسطحية تعني تركيز المشرفة على أهداف تربوية دنيا.

- **ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على "ما التصور المقترح لتلافي نقاط الضعف، وتحسين أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات الأكاديميات في مقرر التربية العملية، لضمان الجودة في أدائهن"؟**

في ضوء عرض النتائج ومناقشتها توصلت الباحثة إلى النموذج المقترح الآتي:

- **أهداف التصور المقترح:**

يهدف هذا التصور إلى أن تكون الطالبة المعلمة قادرة على أن:

- تعرف عملية تخطيط الدروس.
- تبين أهمية تخطيط المعلمة للدرس.
- تذكر مواصفات الخطة جيدا.
- تشرح العناصر الرئيسية في خطة الدرس.
- تربط بين مجالات الأهداف السلوكية والنمو المتكامل للمتعلمة.
- تصمم خططا دراسية وفق الاستراتيجيات المختلفة.
- تضع خطة دراسية لتنمية روح التعاون بين الطالبات.
- تحدد خطة دراسية تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- تنفذ مهارات التدريس بكفاءة وتلقائية.
- تستخلص خصائص التقويم الفعال.
- تربط بين مجالات ومستويات الأهداف السلوكية وأنواع التقويم المناسبة.
- تناقش مميزات تقويم أداء المهام مع زميلاتها والمشرفة على التربية العملية.
- تقترح أدوات تقويم مختلفة للدروس التي تقوم بها.
- تخطط لدروس وفق النموذج المقترح.
- تحكم على مهارات التدريس المختلفة أثناء العروض العملية.
- تنفذ درسا من اختيارها وفق النموذج المقترح.

- تنفذ الدروس من الواقع المدرسي.
- تستخدم بطاقات تقويم المهارات التدريسية بدقة.
- تعطي رأيها في مدى الاستفادة ميدانيا من النموذج المقترح في العملية التعليمية.

• **محتويات التصور المقترح**:

يشمل التصور المقترح بشكل عام الموضوعات التالية:

- ماهية التربية العلمية:
- التخطيط في التربية العملية.
- مفهوم التخطيط وأهمية التخطيط الجيد للدروس.
- مواصفات الخطة الجيدة.
- أهمية الأهداف السلوكية ومجالاتها وصياغتها.
- نماذج مختلفة للتخطيط (هربارت . حل المشكلات . العصف الذهني . الاكتشاف . التعاوني . الاستقراء ... الخ)
- تنفيذ الدروس في التربية العملية: (مهارة إدارة اللقاء الأول . مهارة تهيئة الطالبات لموضوع الدرس الجديد . مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس . مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالبات . مهارة الشرح . مهارة الاستحواذ على انتباه الطالبات طوال الدرس . مهارة استخدام الوسائل التعليمية . مهارة العروض العملية . مهارة طرح الأسئلة الشفوية . مهارة الواجبات المنزلية ومعالجتها . مهارة تلخيص الدرس . مهارة ضبط النظام داخل الصف . مهارة التدريس الاستقصائي . مهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع الطالبات ..)
- التقويم في التربية العملية: (مفهوم التقويم . خصائص التقويم الفعّال . أنواع التقويم . أدوات التقويم . حقيبة التقويم . تقويم أداء المهام..)

• **خطوات التنفيذ**:

- اختيار المشرفات الأكاديميات وعقد دورات تدريبية لهن لتنمية مهاراتهن الإشرافية على التربية العملية وفق الاستراتيجيات الحديثة المتضمنة في الخطة: حيث أن لنجاح التربية العملية لابد من توفر المشرف الأكاديمي التربوي المتفهم لأبعاد العلمية التعليمية والملم باتجاهات التدريب، كما أن التخصص في المادة التي يشرف عليها يؤدي إلى فعالية الطالبة المعلمة إلا أن النقص في المشرفات الأكاديميات في التخصصات المختلفة لا يعني الاستعانة بمشرفات بصورة عشوائية نتيجة لخدمة هذه أو ذاك في سلك التعليم لفترة طويلة تسمح لها بالإشراف على الطالبة المعلمة في التربية العملية. لهذا يمكن الاستعانة بمعلمات مقيمات في مدارس التدريب في التخصصات التي لا يوجد بها مشرفة أكاديمية متخصصة، بالتعاون مع المشرفة الأكاديمية المسئولة عن التربية العملية في الجامعة.
- التدريس المصغر: إن المنطلق الرئيس لفكرة التدريس المصغر هي تجزئة عملية التدريس إلى مهارات صغيرة يسهل تعليمها وتعلمها وبهذا تستطيع الطالبة المعلمة من خلال التدريس المصغر بناء رصيد يمكن توظيفه، في قاعات الدرس، وفكرة التدريس المصغر تستند إلى عدة منطلقات هي:
  - ✓ أن التدريس سلوك يمكن تحليله إلى مهارات يمكن تطويرها.

- ✓ تكتسب معظم المهارات التدريسية بكفاءة.
- ✓ القدرة على تحليل السلوك التدريسي والنقد والتحكم فيه إلى حد كبير فيتم اكتساب الأنماط السلوكية الجيدة وتصحيح الخاطئ منها.
- ✓ يكسب الطالبة المعلمة كل خصائص التدريس الحقيقي.
- ✓ يخفف من حدة تعقيد الموقف التدريسي الحقيقي.
- ✓ يراعي في التدريس المصغر إمكانات الطالبة المعلم وقدراتها.

• **بالنسبة لمشرفة التربية العملية:**

- ◄◄ تفريغ مشرف في التربية العملية فقط لعملية الإشراف.
- ◄◄ عمل دليل إشرافي يلتزم به كل من المشرفة والطالبة المعلمة في الكلية، يشتمل على:
  - ✓ ورشات العمل التي تقوم بها المشرفة الأكاديمية واللقاءات القبلية مع الطالبات أسبوعيا.
  - ✓ عدد الزيارات المتوقعة لكل طالبة ضمن جدول مسبق.
  - ✓ أنموذج خاص لتقويم كل زيارة.
  - ✓ كراسة الملاحظات التي توضح أبرز نقاط القوة والضعف التي تضعها المشرفة.
  - ✓ أوراق العمل التي تعدها الطالبة/ المعلمة.
  - ✓ زيادة عدد الزيارات المخصصة لكل طالبة لتصل إلى (٦) زيارات في الفصل الواحد.
  - ✓ التوجه نحو زيارة أصحاب الاختصاص للطالبات مثل/ مختص في طرق تدريس اللغة العربية ومختص في طرق تدريس التربية الإسلامية ... إلخ.
  - ✓ تقديم المشرفة التغذية الراجعة الفورة للطالبات من خلال نموذج تعطي نسخة منه للطالبة توضح فيه أبرز نقاط الضعف ونسخة تحتفظ بها المشرفة ونسخة تسلم لمديرة برنامج التربية العملية.
  - ✓ استحداث ملف إنجاز (Portfolio) لكل طالبة من طالبات برنامج التربية العملية استنادا لمبدأ التقويم الواقعي (Authentic Assessment) ويكون هذا الملف من مجموعة المهمات التي سيطلب من الطالبة استكمالها في أثناء إلتحاقها ببرنامج التربية العملية ليتم تقويم أدائها في ضوء منجزاتها الحقيقية وفي سياقاته الواقعية.
- ◄◄ توزيع دليل الطالبة المعلمة على شكل كتاب قائم على التعليم الذاتي يتضمن المحتويات السابقة للتصور، بما يتناسب مع طبيعة طرائق التدريس الحديثة.
- ◄◄ تقوم كل مشرفة باختيار أحد الدروس المصورة من أرشيف مكتبة التربية العملية بالكلية بشكل مسبق على الفيديو أو ال CD وعرضها أمام الطالبات المعلمات حيث تقوم كل طالبة معلمة بمشاهدة مهارة واحدة من المهارات التدريسية في كل لقاء وفق بطاقة المشاهدة المعدة ومناقشتها مع المشرفة.
- ◄◄ تقوم كل طالبة بتخطيط عشرة دروس من المقررات المختلفة (لغة عربية- رياضيات . علوم . اجتماعية . أنشطة...) كلا حسب تخصصها حيث تقوم كل

طالبة في كل لقاء بتحضير درس حسب النموذج المقترح ومناقشته مع المشرفة وتقويمها بواسطة البطاقة المناسبة المقترحة.

- تقوم كل طالبة بتخطيط أحد الدروس وتصويره في المدارس وتحسب الدرجة المستحقة للطالبة المعلمة حسب بطاقة التقويم المقترحة في التصوير.
- في كل لقاء يتم عرض أحد الدروس بواسطة جهاز الإسقاط على الحاسوب (داتاشو) وتقوم كل طالبة معلمة أثناء العرض بملاحظة إحدى المهارات في الدرس وتقويمها وفق النموذج، ثم تجتمع المشرفة مع طالباتها المعلمات بعد العرض وتقوم بمناقشة المهارة المطلوبة، وكذلك مناقشة إحدى الخطط الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى نقد الدرس المصور.
- الدرجة النهائية لمقرر التربية العلمية هي/١٠٠/ توزع على الشكل التالي: ٣٠ درجة لمشاهدة الطالبات ومناقشتها على بطاقة التقويم في كل مهارة و ٣٠ درجة للدرس المصور و ٤٠ درجة لتخطيط عشرة دروس وفق النموذج المعتمد.
- في نهاية الفصل الدراسي تسلم الطالبة حقيبة (مصنف) تحوي على جميع أعمالها في التربية العملية (مشاهداته . التخطيط . CD . للدرس المصور وتخطيطها وكذلك ملاحظات المشرفة وبطاقة تقويم المشرفة للتخطيط والدرس المصور).
- وبهذا تمت الإجابة على السؤال الثالث والأخير من أسئلة البحث وهو:
- ما التصور المقترح لتلافي القصور في أداء الطالبات المعلمات (تخصص رياضيات) والمشرفات التربويات وتطوير أدائهن لضمان الجودة فيه؟

- **توصيات الدراسة** :

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- أن يتم اختيار المشرفات في التربية العملية في ضوء أسس ومعايير محددة بحيث لا يقوم بهذه المهمة الإشرافية إلا من كان مؤهلا لهذا العمل.
- أن تراعي في عملية توزيع الإشراف على الطالبات المعلمات التخصص وقدرة المشرفة على الإشراف والتوجيه للطالباتٍ في مجال تخصصها.
- أن يتم إعداد المشرف الأكاديمي إعدادا مهنيا مناسبا لمهام وظيفته بحيث يكون ملما بأهداف ومجالات وأساليب الإشراف الأكاديمي الحديث.
- الأخذ بأساليب الإشراف الجماعية وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية مثل المشاغل التربوية واللقاءات الزمرية والجماعية والتعليم المصغر والإشراف الإكلينيكي (العيادي) وإشراف الأقران وغير ذلك.
- تزويد المشرفات بالمصادر والأبحاث والنشرات التي تساعدهم على النمو المهني وترفع من كفايتهم المهنية.
- ضرورة إشعار المشرفات بخطورة دورهن ومسؤولياتهن وتعريفهن بالمهمات والأدوار المنوطة بعملهن من خلال تزويدهن بقائمة تتضمن مسؤولياتهن ومهماتهن في كل مرحلة من مراحل توجيههن للطالبات المعلمات.
- ضرورة وجود قدر من التعاون والفهم المشترك بين جميع المشاركين في عملية الإشراف والتوجيه ونخص بالذكر المعلمة المتعاونة ومديرة المدرسة باعتبارها مشرفة تربوية مقيمة.
- ضرورة مواظبة المشرفة على الاتصال بأفراد مجموعتها بصفة منتظمة قبل الدرس وبعده وإتاحة الفرصة للتهيئة النفسية للطالبة المعلمة وإرشادها قبل

تنفيذ الموقف التعليمي، فالمشرفة تقوم بدور بنائي ودور وقائي ودور علاجي للطالبة المعلمة في ظل وجود علاقة ودية قائمة بين الطرفين.

- **مقترحات الدراسة**:

- تبني التصور المقترح وتطبيقه على برنامج الدبلوم العام بجامعة تبوك وقياس مدى فاعليته.
- دراسة تتبعية لأداء الطالبات المعلمات الذين خضعوا للبرنامج المقترح عند مزاولة المهنة.
- عقد دورات تدريبية للمشرفات الأكاديميات، يتم من خلالها توعيتهن بالأدوار المنوطة بهن لتسهيل الفترة التدريبية للطالبات المعلمات ولرفع مستوى أدائهن، والطلب منهن عقد لقاءات أسبوعية للطالبات المعلمات.
- انتقاء مشرفات أكاديميات ممن لديهن خبرة طويلة في مجال التربية والتعليم والإشراف بعد اجتيازهن الدورة التدريبية المقترحة.
- الاهتمام بالجوانب الوجدانية لدى الطالبات المعلمات من ميول واتجاهات نحو مهنة التدريس.
- توفير مخبر التعليم المصغر في كليات التربية للمساعدة على تنمية المهارات التدريسية عند الطالبات المعلمات بشكل أمثل.
- إجراء دراسة تقويمية شاملة لكل من وجهات نظر المشرف التربوي، ومدير المدرسة والمعلم المتعاون والعلاقة بينهم.
- إجراء دراسة استقصائية مقارنة لبرامج التربية العملية في الجامعات الحكومية والخاصة.

- **قائمة المراجع** :

- **أولاً المراجع العربية** :

١. إحسان الأغا (١٩٩٠): التربية العملية وطرق التدريس: غزة الجامعة الإسلامية مكتبة اليازجي.

٢. أحلام الباز حسن والفرحاتي السيد محمود: الاعتماد المهني للمعلم- مدخل تطوير التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٨.

٣. أحمد المقدادي (٢٠٠٣): تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية دراسات، العلوم التربوية، ٣٠ (٢): ٣١٣- ٣٢٩.

٤. إياد إبراهيم خليل عبد الجواد وأنيسه عطية قنديل (٢٠١٣): مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- المجلد الأول- ع (٢)- نيسان ٢٠١٣م.

٥. بسام عمر غانم وخالد محمد أبو شعيرة: التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

٦. بسمة عبد الله ملص وسعاد اسماعيل العبد اللات: الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج التربية العملية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى في الأردن، المؤتمر الثالث رؤى تحديثية برامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن ٢٥- ٢٧ مارس ٢٠٠٨، منشور

تحت مسمى التربية العملية رؤى مستقبلية، الجزء الأول، عمان، مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٩م.

٧. توفيق مرعي وشريف مصطفى: التربية العملية، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ٢٠٠٨م.

٨. جابر عبد الحميد جابر وفوزي الشيخ سليمان زاهر (١٩٩٨): مهارات التدريس، (ط٢) القاهرة: دار النهضة العربية.

٩. حامد العبادي (٢٠٠٤)، مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ٣١ (٢): ٢٤٢- ٢٥٣.

١٠. حمدان نصر، وأخرون (٢٠٠٣) فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية (عبري) من وجهة نظر المشرفين والطالبات/ المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة، المجلة التربوية، الكويت، ١٧ (٦٨): ١٠٠- ١٥٥.

١١. خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد الى التدريب، العين- الإمارات، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

١٢. خضراء الجعافرة، سامي القطاونة (٢٠١١م) واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم صف المتوقع تخرجهم. جامعة دمشق المجلد الثالث والرابع، دمشق- سوريا.

١٣. خلف الصقرات (٢٠٠٦): تقويم أداء الطالبات المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة دمشق.

١٤. خولة صبري، سناء أبو دقة (٢٠٠٥)، دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعات الإسلامية ١٢ (١).

١٥. خيري عبد اللطيف (١٩٨٦): ملاحظات حول برنامج التربية العملية، الأردن- عمان: مجلة المعلم الطالب- معهد التربية.

١٦. راشد محمد أبو صواوين (٢٠١٠م): الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية "مجلة الجامعة الإسلامية"، المجلد (١٨)، العدد الثاني، ص ٣٥٩- ص٣٩٨، غزة- فلسطين.

١٧. زينب كساب، محمد الطاهر، حيدر الأمين (٢٠٠٨)، مقترح تطويري لبرنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الجزيرة السودان، ورقة مقدمة الى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء الخاصة.

١٨. سمية حامد الحسين (٢٠١٠): تصور مقترح لتطوير التربية العملية لطلاب معلم الصف بكلية التربية جامعة دمشق في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجيستر غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

١٩. صبري حسن الطراونة وعمر عبد الرازق الهويل: المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، المؤتمر الثالث رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن ٢٥- ٢٧ مارس ٢٠٠٨، منشور تحت مسمى التربية العملية رؤى مستقبلية، الجزء الأول، عمان، مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٩م.

٢٠. عبد الله الفرا، وعبد الرحمن جامل (١٩٩٩): المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، صنعاء، اليمن: مكتبة الجيل الجديد.
٢١. عبد المنعم القوا (٢٠٠١) دراسة لأهم المشكلات الطلاب والطالبات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات. المتعاونات ببرنامج التربية العملية في جامعة فيصل حولية كلية التربية، جامعة قطر ١٧: ٢٢٥- ٢٧٢.
٢٢. عزت جرادات وأخرون (١٩٨٣): التدريس الفعال، الأردن- عمان: المطبعة الأردنية.
٢٣. فهد دقاق ومحمد الحاج خليل (١٩٨٨): الإشراف التربوي وبعض أساليبه، الأردن- عمان: معهد التربية التابع للأونروا/ اليونسكو.
٢٤. ماجد محمد الخطايبة: التربية العملية- الأسس النظرية والتطبيقات، عمان، دار الشروق (٢٠٠٢م).
٢٥. مبارك بن سعيد ناصر حمدان: واقع الإشراف على الطلاب المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٨٠، يونيو ٢٠٠٢م.
٢٦. محمد أبو ريا (٢٠٠٧)، تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، دراسات العلوم التربوية، ٣٤ (١): ١- ١١.
٢٧. محمد إسماعيل ومنال إبراهيم (٢٠٠٧): التربية العملية بنظام التعليم المفتوح منشورات جامعة البعث.
٢٨. محمد زياد حمدان (١٩٨١): التربية العملية الميدانية، لبنان- بيروت، مؤسسة الرسالة
٢٩. مروان طلافحة، (٢٠٠٣)، تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها، مجلة كلية المعلمين، ٣ (٢): ١١٧- ١٧٠.
٣٠. مصطفى الغمش و عمر الخرابشة (٢٠٠٩)، تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين، مجلة التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٠ (١): ٤٢- ٦٧.
٣١. معتصم محمد عزيز مصلح (٢٠١٣): المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساجور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- المجلد الأول- ع (٣)- تشرين الأول ٢٠١٣م.

- **المراجع الأجنبية** :

32. Beck, - Clive, Kosnik, - Clare:"Components of A good Practicum Placement: Student teacher Perception ", Teacher Education Quarterly, Vol. 29, No.2, Spr., 2002. P. 81-98.
33. Bruce D., Sillers, , & Willard M. , Kniep (2011):A Program To Improve Student Teacher-Supervisor COl/1munications http:/www.eric.ed.gov/e ricwebportallsea rch/detailmin i.jsp?nfpb=true&_&ericextsearcll_searchvalue_0=ed098184&ericextsearcll_se.

34. Melnychuk, - Nancy:" A cohort Practicum Model: Physical Education Student Teachers' Experience "AIberta Journal of educational research, V.47, No.3, 2001. P.259-275.
35. Philippou , George et al: " The Development of Student Teachers Efficacy Beliefs in Mathematics During Practicum , International Group for the Psychology of Mathematics Education. Honolulu.. h. jul 13-18, No.13. Vol 4, ,2003. PP.7-14.
36. Skamp, - Keith & Mueller, - Andrea.: "A longitudinal Study of the Influences of Primary and secondary School, University and Practicum on Student Teachers, Images of Effective Primary Science practice, International Journal of Science Education, V.23 , No.3, Mar., 2001. P. 227-245.
37. sumrn, Akan, Sibel, Tatar (2010), An investigation of the nayure of feedback given to presen'ice English teachers during their practice teaching, teacher development. V14- N2 - P153-172,
38. Wang, Yu-Mei.: "Student Teachers' Perception and Practice of the Computer Use during the practicun Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, san Diego, California, Feb., 8-12, Vol., 1-3,2000.
39. Ward,F.(1996) .Skills and concepts. ERIC Document NO. NOED 402022

****

البحث الرابع :

" أثر استخدام ونوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم"

إعـــداد :

د / حنان محمد الشاعر

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية البنات (جامعة عين شمس)

" أثر استخدام النشاط الإلكتروني ونوعه المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم"

د / حنان محمد الشاعر

- **مستخلص البحث** :

يعتبر نموذج "الفصل المقلوب" من نماذج التعلم الحديثة التى توظف تكنولوجيا التعليم لتنمية جوانب التعلم المختلفة، وذلك لاعتمادها على الفيديو التعليمى فى عرض المادة العلمية عن طريق وسيط إلكترونى. وعلى الرغم من قلة الدراسات فى مجال تكنولوجيا التعليم التى اهتمت بدراسة نموذج الفصل المقلوب وجوانب التصميم المختلفة للفيديو، إلا أن هذه الدراسات على قلتها دعت إلى اختبار متغيرات تصميم الفيديو فى هذا النموذج وأثرها على جوانب التعلم المختلفة. ويسعى هذا البحث إلى اختبار أثر استخدام نوعين من الأنشطة التعليمية الإلكترونية المصاحبة لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على بعض جوانب التعلم لدى الطلاب فى المرحلة الإعدادية. قامت الباحثة بتصميم نشاطين إلكترونيين مصاحبين لعرض الفيديو(أوراق النشاط- منتدى الرأى) وقارنت بين تأثير كل نشاط على مخرجات التعلم على مجموعة مختلفة من طلاب الصف الثانى الإعدادى، واستخدمت لذلك مجموعتين تجريبيتين تستخدم كل منها نشاطا إلكترونيا مختلفا، ومجموعة ضابطة شاهدت الفيديو بدون أنشطة مصاحبة. وقامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس مدى اكتساب المعرفة فى المجموعات الثلاث بعد مشاهدة الفيديو، وأربعة أنشطة صفية لقياس مدى تطبيق المعرفة المكتسبة من الفيديو تتم فى مجموعات صغيرة، واستبيان لقياس تفاعل الطالب أثناء التعلم، وبطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم تم تطبيقهما على المجموعتين التجريبيتين فقط لقيامهما بأنشطة إلكترونية مصاحبة لعرض الفيديو. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ترجع لاستخدام النشاط الإلكترونى المصاحب للفيديو، ونوعه على أنشطة تطبيق المعرفة، وعلى بعض بنود تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع لأثر النشاط الإلكترونى المصاحب للفيديو ونوعه على اكتساب المعرفة. وأوصى البحث بأهمية تضمين الفيديو لأنشطة إلكترونية تصاحب عرضه، ودعى إلى إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أنشطة إلكترونية أخرى تساهم فى زيادة فاعلية نموذج الفصل المقلوب.

The Effect Of Use And Type Of Electronic Learning Activity To Accompany Vdeo Presentation In The Flipped Classroom Model On Knowledge Acquisition And Application, And Student Learning Interaction

Dr.Hanan M. Elshair

Abstract

The "Flipped classroom" is a new learning model that implements instructional technology to improve learning. It relies on Video as a medium to deliver instruction in electronic format. Although studies are still few, they call for more research to study different aspect of video design and suggested learning activities that accompany video presentation. This study investigates the effect of adding electronic learning activity to video when applying the flipped classroom model on developing knowledge acquisition, and application, and student interaction during learning. The researcher uses three tools to measure learning improvement; a knowledge acquisition test, four knowledge application activities, a learner interaction question-

naire, and a learner interaction evaluation rubric. Two groups of 15 students each used different type of electronic learning activities (activity sheet – forum) while a third group was only seeing the video with no activity. Results showed significant differences in knowledge application, and learner interaction due to using activities to accompany video presentation, while no significant difference was found between the three groups in knowledge acquisition level. The research calls for more studies that investigate other electronic learning activities and other design variables of the flipped model and recommends the implementation of activities to accompany videos when using the model.

- **المقدمة** :

احتلت مقاطع الفيديو التعليمية مرتبة متقدمة بين الوسائط التعليمية التكنولوجية منذ سنوات كثيرة ولا يخلو جيل من أجيال الوسائط التعليمية؛ بداية من التقليدية إلى الأكثر حداثة، من الأفلام بشتى صورها؛ الحقيقية والرسومات، بوصفها من أكثر الوسائط قدرة على توصيل الرسالة التعليمية لأكبر قطاع من المتعلمين بمختلف أعمارهم. ومع انتشار استخدام الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة لأدوات الويب، وشبكات التواصل الاجتماعى، وشيوع استخدام أجهزة التليفون الجوال الذكى، والكمبيوتر المحمول بشتى صوره، فى قطاع عريض من الطلاب، فى المرحلتين الجامعية وقبل الجامعية، أصبح الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم الإلكترونى المتضمنة للفيديو متزايدا وواجب الاهتمام والبحث. ومن النماذج التعليمية التى ظهرت حديثا فى مجال تكنولوجيا التعليم، والتى تعتمد على استخدام الفيديو فى نقل الرسالة التعليمية: نموذج "الفصل المقلوب". وهو نموذج للتعلم يعتمد على إتاحة المحتوى التعليمى للطالب بواسطة الفيديو المتاح عبر الكمبيوتر، قبل وقت الحصة، بحيث يخصص وقت التعلم فى الفصل لتطبيق التعلم، والقيام بالأنشطة التعليمية والتقويمية فى حضور المعلم والزملاء. ونظرا لأن نموذج الفصل المقلوب ظهر فى السنوات القليلة الماضية، وثبتت فعاليته فى تحقيق نمو فى بعض جوانب التعلم، مثل الاتجاهات والتحصيل والمهارات، فإنه ما زال حتى الآن محل اهتمام الباحثين، لاكتشاف أكثر الطرق تحقيقا لأهدافه وزيادة فعاليته. ومن هذه الاتجاهات التى تستدعى البحث والدراسة فى نموذج الفصل المقلوب، ما يتعلق باستراتيجيات المشاهدة، وكيف يمكن تحقيق أكبر استفادة للطالب من محتوى الفيديو، بحيث يتمكن من القيام بالأنشطة والتقويم فى الفصل. من هنا دعى المختصون إلى إجراء دراسات تهتم بتصميم الأنشطة التعليمية المصاحبة لعرض الفيديو فى نموذج "الفصل المقلوب" بحيث يتمكن الطالب من استخلاص المحتوى التعليمى المعروض، بما ينعكس على آدائة فى الفصل. وهذا ما يهدف إليه البحث الحالى حيث يسعى إلى الكشف عن أثر نوعين من الأنشطة التعليمية الإلكترونية المصاحبة لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على تنمية بعض جوانب التعلم.

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

ظهر نموذج "الفصل المقلوب" حديثا كأحد نماذج التعلم المبنية على نظرية التعلم النشط. وتعتمد فكرة الفصل المقلوب على قلب النظام التقليدى للتعلم

الذى يتم فيه عرض المحتوى التعليمى فى الحصة بواسطة المعلم، ويقوم فيه الطالب بعمل التطبيقات والواجبات فى المنزل، بحيث يتم عرض المحتوى العلمى فى شكل فيديوهات يتم توفيرها للطالب على الإنترنت أو الكمبيوتر، ويستغل وقت الحصة فى الفصل لعمل الواجبات والتطبيقات العملية فى وجود المعلم، وباستخدام أنشطة تعليمية مختلفة. وقد أثبت نموذج "الفصل المقلوب" فعاليته فى تنمية جوانب مختلفة للتعلم؛ من أهمها اتجاه الطلاب نحو المادة والتعلم، وزمن التعلم، ومهارات التحليل والتقويم واستخلاص الأفكار، بالإضافة إلى تنمية التفاعل مع الزملاء أثناء الأنشطة والتقويم فى الحصة. إلا أنه نظرا لحداثة النموذج فما زال يحتاج المزيد من الأبحاث للحكم على مدى فعاليته فى مراحل تعليمية مختلفة، وباستخدام أساليب تطبيق مختلفة(Warter-Perez&Dong,2012) خاصة أن غالبية الأبحاث التى أجريت حتى الآن حول النموذج لم تعمد إلى إثبات فعالية أساليب التطبيق المختلفة للنموذج، بل استندت إلى نتائج التقويم التى أجراها المعلم فى الفصل، والواجبات التى أنجزها الطالب أثناء الحصة (Ertelt,2007). وعلى الرغم من قلة الأبحاث لحداثة النموذج، إلا أن النتائج التى توصلت لها على قلتها تعطى مؤشرات عن فعاليته (Bishop,2013) . كما أن الأبحاث فى مراحل التعليم قبل الجامعى ما زالت قليلة، وغالبية الابحاث التى أجريت اهتمت بالمرحلة الجامعية. كما أن هناك حاجة إلى اختبار فعالية النموذج فى مواد دراسية مختلفة. وقد ضم المؤتمر الدولى لتكنولوجيا التعليم عددا من الأبحاث وأوراق العمل عن الفصل المقلوب، وأوصى المؤتمر بضرورة الاهتمام بهذا النموذج والتوسع فى إجراء الأبحاث حوله (Ash,2012).

وقد حصر (Bishop,2013) عدد الدراسات التى أجريت على نموذج "الفصل المقلوب" منذ بداية ظهوره وحتى عام ٢٠١٢ فى ٢٤ دراسة؛ حاولت بعضها المزج بين الأنشطة الصفية التى ينظمها المعلم داخل الفصل، والأنشطة اللاصفية خارج الفصل، وذلك لاعتماد النموذج على أنشطة التعلم والتقويم المرتبطة بالفيديو الذى يعرض للطالب المحتوى العلمى قبل بداية الحصة، وتنوعت الأنشطة التى قدمتها هذه الدراسات؛ مثل أن يطلب المعلم من الطالب قراءة المحتوى قبل الحصة، والتعليق عليه، إلا أن غالبية الدراسات التى أجريت اهتمت بقياس فعالية النموذج فى تحقيق التعلم، ولم تهتم بدراسة تصميم أنشطة التعلم والتقويم التى يجريها المعلم داخل الفصل، كما أوصت الدراسات فى مجملها بأهمية إجراء الدراسات حول الأنشطة التى تصاحب عرض الفيديو فى المنزل، والتى يمكن أن تزيد من اكتساب الطالب للمعلومات، والتركيز على المحتوى المعروض، خاصة مع ظهور العديد من أنواع الأنشطة الإلكترونية التى قدمها الجيل الثانى للويب، والتى أتاحت العديد من الأنشطة التفاعلية بين الطلاب (Arfstrom,2013) .

وتنوعت الدراسات عن النموذج بين كمية وكيفية، إلا أن معظم الدراسات التى أجريت لم تقم بدراسة أثر النموذج بتجارب محكمة وباستخدام أدوات قياس منهجية، بل استندت إلى نتائج التقويم والأنشطة التى استخدمها المعلم فى الحصة، ودرجات الطلاب فى المدرسة (Bishop,2013). مما يدعو إلى إجراء

دراسات تختبر جوانب التعلم المختلفة باستخدام تصميمات تعليمية متنوعة، وأدوات قياس مصممة خصيصا لقياس التعلم ونواتجه عند استخدام النموذج (Arfstrom,2013). كما أن غالبية الدراسات قارنت بين استخدام النموذج، وبين عدم استخدامه، ولكن ما زالت الدراسات حول أفضل طرق تقديم النموذج قليلة (Bishop,2013;Mason,2013). كما دعت الدراسات إلى الاهتمام بمقارنة فعالية النموذج فى تدريس مواد مختلفة، ومتابعة آداء الطلاب فى عدة دروس لمقرر واحد، أو عدة مقررات، ومقارنته بالتدريس التقليدي، ودمج أنشطة جديدة صفية ولا صفية لاختبار أثرها على مخرجات التعلم، والبحث فى تصميم الفيديو، وزيادة جودته وفعاليته (Bishop,2013;Johnson&Renner,2012). وأوضح جونسون ورينر (Johnson&Renner,2012) أن هناك حاجة إلى الدراسات التى تهتم بقياس جوانب أخرى من التعلم غير التحصيل والاتجاه نحو المادة؛ كما فى غالبية الدراسات التى أجريت عن النموذج حتى الآن (Mason,2013). بالإضافة إلى الاهتمام بإجراء مزيد من الدراسات عن استخدام الفيديو كأساس لهذا النموذج، (Tucker,2012). خاصة أن الدراسات عن الفيديو بوجه عام قليلة على الرغم من أن استخدام الفيديو شاع فى مجال تكنولوجيا التعليم من فترة طويلة؛ تبدأ مع ظهور التليفيزيون والفيديو واستخدام الأفلام التعليمية والتسجيلات المصورة، مما يجعل الفيديو عاملا مشتركا فى كثير من التطبيقات التكنولوجية الحديثة فى مجال التعليم لاعتماده على الصورة والصوت فى نقل الرسالة، وهما يعتبران من أكثر الوسائط نجاحا فى عرض المحتوى التعليمى. إلا أن البحث فى استخدامات الفيديو والصور المتحركة والتفاعل مع المحتوى المعروض أثناء المشاهدة ما زال يحتاج الكثير من الدراسات، خاصة مع استحداث وسائل حديثة فى عرض الفيديو، مثل أجهزة التعلم النقال؛ كالتليفون المحمول والتابليت، بالإضافة إلى تزايد اقبال الطلاب على التفاعل والتواصل من خلال أدوات الويب كالمنتديات والمدونات. من هنا أوصت الدراسات بالاهتمام بالبحث فى تصميم الفيديو مثل استراتيجيات توجيه الطلاب إلى المحتوى المعروض، وتصميم الأنشطة المصاحبة للفيديو، وقياس نواتج المشاهدة بعد عرض الفيديو، وقياس الأنشطة التى يمارسها الطلاب أثناء مشاهدة الفيديو، أو المقارنة بين الأنشطة التقليدية، والمعتمدة على أدوات إلكترونية (Mason,2013). والبحث فى نوعية المادة المعروضة وكيفية تصميمها مثل المقارنة بين الصور الثابتة والمتحركة، ونوع الوسائط المتضمنة، والمقارنة بينها، مثل الصوت والصورة والنص، والعلاقة بين أعمار المشاهدين، وأساليب تعلم الطلاب، وبين اكتساب المعلومات من الفيديو(Ertelt,2007).

- **تحديد مشكلة البحث**:

مما سبق يتضح أن نموذج "الفصل المقلوب" مازال من نماذج التعلم الحديثة والتى لم تجر فيها أبحاث كافية. وعلى الرغم من اعتماد هذا النموذج على الفيديو فى عرض المحتوى التعليمى إلا أن الأبحاث عن الأنشطة المصاحبة لعرض الفيديو ما زالت نادرة، على الرغم من توافر أساليب تكنولوجية حديثة يمكن أن تساهم فى تفعيل النشاط التعليمى أثناء عرض الفيديو، بحيث تزداد استفادة الطالب من المحتوى المعروض، وربطه بأنشطة التعلم والتقويم فى

الفصل. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى "الحاجة إلى الكشف عن أثر استخدام ونوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على نواتج التعلم"

- **أسئلة البحث**:

يمكن صياغة أسئلة البحث فى التالى:

- كيف يمكن استخدام الأنشطة الإلكترونية (أوراق النشاط . منتدى الرأى) المصاحبة لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب
- ما أثر استخدام الأنشطه الإلكترونية (أوراق النشاط ـ منتدى الرأى) المصاحبة لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب الطلاب للمعرفة المتضمنة بالفيديو
- ما أثر استخدام الانشطه الإلكترونيه (أوراق النشاط ـ منتدى الرأى) المصاحبة لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على تطبيق الطلاب للمعرفة التى اكتسبوها من الفيديو
- ما اثر استخدام النشاط الإلكتروني (أوراق النشاط . منتدى الرأى) المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على تفاعل الطلاب أثناء التعلم

- **فروض البحث**:

- لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية ١ والتجريبية ٢ والضابطة في اختبار اكتساب المعرفة (درجة كلية – درجات فرعية)
- لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية ١ والتجريبية ٢ والضابطة في اختبار أنشطة تطبيق المعرفة (درجة كلية . درجات فرعية)
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين فى تفاعل الطالب أثناء التعلم كما تدل عليه تكرارات استجابة الطلاب فى المجموعتين على استبيان "تفاعل الطالب أثناء التعلم" عند الإجابة بنعم
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم تفاعل الطالب مع التعلم بقسميها (خاص بالمعلم، خاص بالطالب)

- **أهداف البحث**:

- الكشف عن أثر مصاحبة النشاط الإلكترونى لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب
- المقارنة بين نوعين من النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب من حيث اثرهما على جوانب التعلم
- توضيح جوانب التعلم التى يمكن تنميتها من خلال مصاحبة أنشطة التعلم الإلكترونى لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب

- **أهمية البحث**:

- تقديم إطار نظرى عن نموذج تعليمى جديد يمكن للباحثين فى المجال الاستفادة منه.
- إلقاء الضوء على دور الأنشطة الإلكترونية فى تحسين التعلم

- إضافة أبعاد جديدة لاستخدام الفيديو فى مواقف التعلم
- تفعيل استخدام نموذج الفصل المقلوب فى المرحلة الإعدادية
- تفعيل استخدام نموذج الفصل المقلوب فى تعليم اللغة

- **إجراءات البحث**:

أولا: الجانب النظرى ويشمل مجموعة من الخطوات:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة فى محاور البحث وشمل إعداد الإطار النظرى للبحث
- مراجعة المعايير والتجارب السابقة فى مجال استخدام الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب

ثانيا: الجانب الإجرائى ويشمل مجموعة من الخطوات

- إعداد أدوات البحث (اختبار اكتساب المعرفة- أنشطة تطبيق المعرفة – استبيان التفاعل أثناء التعلم – بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم)
- إعداد موقع مودل لاستضافة الفيديو
- إعداد الفيديوهات الخاصة بتطبيق النموذج
- ثالثا: إجراءات تجربة البحث وشمل ذلك
- اختيار العينة
- التهيئة لإجراء تجربة البحث
- تطبيق أنشطة التعلم فى إطار النموذج
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا
- النتائج والتوصيات والمقترحات

- **مصطلحات البحث** :

- **نموذج الفصل المقلوب**:

يعرفه برجمان (Bergman&Sam,2012) بأنه توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمى الذى كان مقررا عرضه بالفصل ـ فى المنزل للطالب قبل بداية الحصة، واستغلال وقت الحصة فى عمل الواجبات والأنشطة، التى تطبق المعرفة the lecture at home and the homework in class.كما يعرف بأنه نموذج تعليمى يتم فيك قلب التتابع العادى للتعلم، فتحل الأنشطة والواجبات محل الشرح فى الفصل. وهو نموذج للتعلم، يوفر المعلومات والشرح فى غير وقت الحصة بواسطة الفيديو قبل الوقت المحدد للحصة، فى حين يتم تحويل وقت الحصة إلى ورشة عمل، أو وقت للنشاط والتدريب والتقويم والتطبيق، لما تم مشاهدته من معلومات وشرح بالمنزل، أو ندوة يتم فيها التعليق على الفيديو، أو مجموعات عمل يتم فيها التأكد من فهم الطلاب للمعلومات، ويمكن إشراك خبير أو ضيف لتوضيح المعلومات وإضافة التفاصيل (Berlett,2012;Bishop,2013).

- **تفاعل الطالب أثناء التعلم** :

مجموعة من النشاطات يقوم بها الطالب أثناء التعلم يعكس مجموعة من المهارات التى تؤدى إلى تعلم الطالب بشكل أفضل وتعبر عن مدى رضائه عن التعلم واندماجه معه وله عدة أشكال منها تفاعل الطالب مع المادة التعليمية،

وتفاعل الطالب مع زملائه، وتفاعل الطالب مع المعلم. ويزيد من التفاعل أمور مثل أنشطة التعلم، وشكل المادة التعليمية، ومهارات المعلم. ويرتبط التفاعل بعدة وسائط تعليمية من أهمها الكمبيوتر والفيديو والصور.(ELI(2005

- **الإطار النظرى للبحث**:
- **متغيرات تصميم الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب وعلاقتها بجوانب التعلم** :
- **نموذج الفصل المقلوب**:

يقصد بنموذج "الفصل المقلوب" أن يتم قلب التسلسل الطبيعى للتعلم والذى يقوم فيه الطالب بتلقى المحتوى والشرح فى الفصل ، ثم يقوم بعمل الواجب فى المنزل، بحيث يصبح التسلسل معكوسا، فيتم عرض المحتوى التعليمى والشرح للطالب فى المنزل بواسطة فيديوهات تعليمية، ويخصص وقت الحصة لعمل أنشطة التقويم والتطبيق فى وجود المعلم وبالتفاعل بين الطلاب (Bishop,2013). وبذلك يكون الفصل المقلوب نموذجا وأسلوب تعليم، يتكون من جزئين أساسيين متفاعلين؛ الأول هو تعليم فردى مباشر فى المنزل، والثانى أنشطة تعلم جماعية داخل الفصل، وبذلك تكون الفكرة الرئيسة التى يقوم عليها النموذج هى تبديل ما يتم بالحصة بما يتم فى المنزل، واستغلال وقت الحصة فى التدريب والأنشطة والتقويم والتطبيق الفعال للتعلم (Ash,2012)

وعلى الرغم من عدم وجود تعريف واحد للنموذج إلا أن المختصين اتفقوا على أنه نموذج للتعلم يوفر المعلومات والشرح فى غير وقت الحصة بواسطة الفيديو قبل الوقت المحدد لها، فى حين يتم تحويل وقت الحصة إلى ورشة عمل، أو وقت للنشاط والتدريب والتقويم والتطبيق لما تم مشاهدته من معلومات وشرح بالمنزل، أو ندوة يتم فيها التعليق على الفيديو، أو مجموعات عمل يتم فيها التأكد من فهم الطلاب للمعلومات، ويمكن إشراك خبير أو ضيف لتوضيح المعلومات وإضافة التفاصيل إلى جانب المعلم الذى يقوم بدور أساسى فى تنظيم الأنشطة والتقويم داخل الفصل (Educause,2012)، وأصبح هذا النموذج ضرورة للتعلم، بعد أن ثبت أن النموذج التقليدى للتعلم لا يسمح بمتابعة المعلم لنواتج التعلم لدى الطالب فى الفصل بصورة مستمرة، حيث يحتاج المعلم لتوفير الوقت لذلك أثناء الحصة، لذلك أصبح هذا النموذج من أساسيات تطوير التعليم، خاصة أنه يعتمد على تكنولوجيا التعليم فى عرض المحتوى فى صورة فيديو، ومتابعة التعلم، وتصميم أنشطة التفاعل مع المحتوى بصورة إلكترونية وهى أسس داعمة لبناء هذا النموذج.

وحديثا بدأ نموذج "الفصل المقلوب" فى الانتشار، لكونه يساعد على استغلال وقت الطالب فى المنزل فى التعلم والتفاعل مع المحتوى التعليمى، واستغلال وقت الفصل فى الأنشطة وحل الواجبات المنزلية؛ بحيث يتفاعل الطالب مع زملائة وأقرانه لترسيخ التعلم، والاستعانة بالمدرس بشكل مباشر أثناء حل الواجبات. وقد ساعد على انتشار تطبيق هذا النموذج ظهور التكنولوجيا الحديثة التى ساهمت فى توفير بيئة التعلم الملائمة لتطبيقه مثل نظم، مواقع الويب التواصلية ، ونظم إنتاج وعرض الفيديو، ومستودعات الفيديو، ونظم إدارة التعلم الالكترونية التى تساعد على توثيق استخدام الطلاب للمحتوى التعليمى (Baker,2012;Green,2012;Johnson&Renner,2012)

كما تنبأ المختصون بأن الإنترنت سيعطى الفرصة كاملة لهذا النموذج للإنتشار، تمهيدا لأن يحل مكان الأسلوب التقليدى للتعليم، خاصة فى مرحلة التعليم قبل الجامعى، والتى تكون فيها الواجبات المنزلية جزءا هاما من التعلم، ويحتاج الطلاب إلى المساعدة أحيانا فى أداء هذه التكليفات، كما أن الطلاب فى هذه المراحل يقبلون على استخدام الإنترنت، ومشاهدة مقاطع الفيديو التى انتشرت على مواقع الإنترنت التعليمية أو غيرها. كما أن انتشار مهارات القرن الواحد والعشرين، والحاجة إلى تعديل أساليب التعلم لتنميتها وتفعيلها، جعلت هذا النموذج أكثر مناسبة للتعلم فى الفترة الحالية. ساعد على ذلك نتائج الدراسات التى أجريت حوله، والتى أثبتت فعاليته فى تنمية جوانب مختلفة من التعلم من أهمها زيادة الدافعية، ومهارات التعاون، والتواصل الاجتماعى، خاصة ان تطبيق أساليب التعلم التعاونى بشكل عام تواجه بعض الصعوبات منها قدرة المعلم على الملاحظة والتقويم وتنظيم العمل بين الطلاب وتوجيههم والتغذية الرجعية العلاجية، وتشخيص المشكلات، قياس الفروق بين الطلاب فى التعلم ومراعاتها (Warter-Perez&Dong,2012)

- **نشأة نموذج الفصل المقلوب** :

ارتبط ظهور الفصل المقلوب بالممارسات فى تكنولوجيا التعليم ، أكثر منه بالنظريات، وقد ساعد على انتشاره وجود النظريات التى تعنى بالتعلم النشط والمشاركة النشطة من الطلاب والتى لا يقوم فيها الطالب فقط بمشاهدة المعلومات، بل تطبيق ما يشاهده. تم التأسيس لنموذج الفصل المقلوب فى الثمانينات عندما وضع بيكر تصوره لكيفية استخدام الوسائط التكنولوجية المرئية لعرض المحتوى التعليمى خارج الفصل. وكانت المشكلة هى وجود القناة والتكنولوجيا التى يمكن ان تنقل المحتوى فى المنزل، ونوع الوسيط وإنتاجه خاصة مع المخاوف من عدم وفرة الفيديوهات، وعدم انتشار استخدام الكمبيوتر بين الطلاب، بحيث يمكنهم أن يقوموا ، تعلم المحتوى من خلال فيديوهات يشاهدونها فى المنزل قبل وقت الحصة (Johnson&Renner,2012). وقد بدأ توظيف التكنولجيا فى عرض المحتوى التعليمى بالعروض التقديمية، والفيديوهات المصممة خصيصا لعرض المحتوى التعليمى، والتى أثبتت فعاليتها فى عرض المحاضرات خارج الفصل قبل وقت الحصة. كما ساعدت تكنولوجيا التعليم على استحداث طرق أكثر فعالية لعرض المحتوى، بوجود العديد من المصادر التى يمكن للطلاب الحصول منها على المعلومات والتى يستخدمونها قبل الحصة، وتنظيم استخدام هذه المصادر، وساعد فى ذلك وجود برمجيات وتطبيقات تكنولوجيا تساعد على ذلك مثل بلاكبورد Blackboard ومودل Moodle (Strayer,2007)

وفى عام ٢٠٠٦ تم وضع النموذج فى صورته الكاملة على يد جون بيرجمان Jon Bergman الذى استخدمه مع ٩٠٠ طالب لتعلم الكيمياء فى جامعة ولاية الينوى حيث أسس النموذج وعلامحه الرئيسة، ونشر عددا من المقالات التى قدمته على الساحة التربوية. وفى عام ٢٠١٢ قام برجمان بدمج الويب ضمن النموذج، بتسجيل الحصص للطلاب الذين فاتهم بعض الدروس، ووضعها على الويب لتكون متاحة لهم، وفوجئ بأن الطلاب الذين فاتهم الشرح بالحصة،

والذين لم تفتهم الحصة، أقبلوا علي مشاهدة الفيديوهات، واستغلال وقت الحصة فى التطبيق بدلا من اعادة الشرح، وحذا حذوه مدرسون آخرون فى تخصصات مختلفة مثل الرياضيات والعلوم (Ash,2012).

وقد ساهم سالمان خان Salmon Khan؛ وهو أحد خريجى معهد مساساشوتيس للتكنولوجيا، فى إحداث طفرة فى انتشار استخدام نموذج الفصل المقلوب عندما قام فى عام ٢٠٠٦ بتأسيس أكاديمية خان Khan Academy؛ وهى أكاديمية على الويب تحوى أكثر من ٣٢٠٠ فيديو ٣٥ وذلك بهدف إتاحة التعلم لأى متعلم فى أى مكان فى العالم. وانتشر استخدام هذا الموقع فى عام ٢٠١٢ حينما زادت أعداد المترددين عليه بشكل كبير،وجذب اهتمام المختصين فى مجال تكنولوجيا التعليم ومجالات التربية بوجه عام (Bishop,2013)

- **نظريات التعلم المدعمة لنموذج " الفصل المقلوب "** :

يستند نموذج الفصل المقلوب إلى أساس تدعمه نظرية التعلم النشط، ونظرية التعلم القائم على الطالب student centered learning وقد أسس لهذه النظرية بياجيه وفايجوتسكى فى ١٩٧٨- ١٩٦٧ ومؤداها أن يتم تصميم التعلم بحيث يكون للطاب دور أساسى فى التعلم، واستغلال وقت الحصة، ليس لعرض المعلومات والشرح، بل بالاعتماد على أنشطة تعلم منظم يتعلم من خلالها الطالب(Bishop,2013) . ويعرف التعلم النشط الفعال بأنه طريقة تعليم تدمج الطلاب فى عملية التعلم، ويندرج تحت ذلك أنشطة متعددة؛ مثل المحاضرات التى يكون فيها الطلاب هم مركز التعلم، بحيث يتعلمون من خلال أنشطة مثل تسجيل الملاحظات، أو إلقاء الأسئلة، أو التأمل ، وبذلك يكون شرط حدوث التعلم تبعا لنظرية التعلم النشط أن يقوم المتعلم بتلقى المعرفة النظرية التى تصبح جزءا من النشاط ومسببا له. وهذا ما أضافه نموذج ريبز للتعلم من خلال النشاط، حيث يرى أن التعلم يتم من خلال القيام بأنشطة تعلم فى ضوء معرفة مسبقة نظرية للمعلومات الأساسية المتطلبة لآداء النشاط (Strayer,2007).

وبرتبط نموذج "الفصل المقلوب" أيضا بنظرية المشاركة النشطة active participation ونظرية النشاط لمورفى ١٩٩٩ حيث يقسم التعلم إلى جزأين؛ الأول معلومات يكتسبها الطالب، والآخر مستمد من النشاط التطبيقى للمعلومات والتى يكون فيها الطالب فى حاجة إلى مكونين أساسيين ليحدث التعلم؛ المكون الأول هو اكتساب المعرفة الأساسية، ويكون ذلك من خلال مشاهدة الفيديو فى المنزل قبل وقت الحصة، والمكون الثانى وهو المترتب على الأول؛ يكون بالاشتراك فى أنشطة تعلم منظمة يطبق من خلالها ما تم تعلمه أثناء المشاهدة، ويكتمل فيها التعلم (Driscoll,2012;Mason,et.al,2013)

- **خصائص نموذج " الفصل المقلوب "** :

المفهوم الأساسى لنموذج "الفصل المقلوب" هو أن يتم معه قلب الوقت المخصص لعمل الواجبات المنزلية، إلى وقت للتعلم واكتساب المعلومات، من خلال مشاهدة فيديوهات تعليمية تعرض المحتوى التعليمى، بينما يخصص وقت الحصة إلى ورشة عمل يتفاعل فيها الطلاب سويا، ويتناقشون ويطرحون الأسئلة، ويجدون الإجابات. وبذلك يتحول دور الطالب إلى مشارك نشط يتقصى

المعلومات، ويشارك زملائه فى أنشطة التعلم، بينما يتحول دور المعلم إلى ميسر ووسيط يساعد على إيجاد الإجابات، وينظم الأنشطة (Fulton,2012).

وعلى الرغم من أن نموذج "الفصل المقلوب" حديث نسبيا، إلا أن الباحثين المختصين (Bishop,2013; Fulton,2012; Baker,2012;Green,2012; Marlowe&Bozeman,2012; Stone,2012; Zimmaro,et.al.,2012)، الذين اهتموا بالكتابة عنه أو البحث فيه، أوردوا العديد من الخصائص التى تميزه عن غيره من النماذج التعليمية وتحدد معالمه. وباستعراض هذه الخصائص، يمكن عرضها كما يلى:

- استغلال وقت المنزل المخصص للواجبات المنزلية لتعلم المحتوى واكتساب المعلومات
- الاعتماد على الفيديو التعليمى الذى يشرح المحتوى ويوضحه
- أن يسبق الفيديو الحصة بحيث يتعلم الطالب المحتوى قبل وقت الحصة
- يخصص وقت الحصة للأنشطة والتقويم بهدف تطبيق ما تم تعلمه فى المنزل
- الاهتمام بتقسيم الطلاب إلى مجموعات أثناء القيام بالأنشطة في الفصل
- يكون دور المعلم توجيهيا وتنسيقيا وملاحظا أثناء قيام الطلاب بالأنشطة
- يصلح مع غالبية المقررات الدراسية، ويمكن بناء المنهج بأكمله فى ضوئه، وليس فقط فى تصميم الأنشطة
- استخدام الفيديو التعليمى فى عرض المحتوى ، وتخصيص وقت الحصة للأنشطة التى تتطلب تفاعل بين الطلاب ومع المعلم
- يمكن الاستخدام لفيديوهات جاهزة او يقوم المدرس بتصميم الفيديو الخاص به
- يمكن استخدام بيئة التعلم الإلكترونية فى استضافة الفيديو والأنشطة مثل المودل
- يستخدم مع الفصول ذات الاعداد المتوسطة إلى الكبيرة
- اكتساب المعرفة يتم فى المنزل والتطبيق يتم فى الفصل
- مناسب للمراحل المتوسطة ان كان انتقل حيدثا إلى التعلم الجامعى

- **فعالية نموذج "الفصل المقلوب"**

على الرغم من حداثة نموذج "الفصل المقلوب" وقلة الأبحاث التى أجريت عنه على مستوى العالمى، وفى مصر على وجه التحديد، إلا أن النتائج التى أظهرتها هذه الدراسات – على قلتها- تظهر فعالية النموذج ونجاحه فى تنمية جوانب متعددة من التعلم لدى الطلاب فى مراحل التعلم المختلفة، وفى مواد دراسية مختلفة. ويمكن تلخيص أهم المؤشرات التى أخرجتها نتائج الأبحاث وكتابات المختصين فيما يلى: (Ash,2012; Fulton,2012; Marlowe & Bozeman, 2012; Perez & Dong, 2012; Stone,2012;Warter-; Zimmaro,et.al.,2012; Arfstrom & Network, 2013; Bishop, 2013;

- يساعد على توفير بيئة تعلم تفاعلية، وتقليل زمن الحصة المخصص للشرح، وزيادة وقت النشاط والتفاعل.
- تنمية نواتج التعلم مثل الرضا والانخراط والمعرفة.
- تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات الاتصال .

- بساعد على قيام الطلاب بأنشطة تتطلب الممارسة العملية للمهارات.
- يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات ، والربط بين النظرية والتطبيق.
- تنمية القدرة على تحليل التعلم وتطبيق المعلومات.
- زيادة وتعميق الفهم للمحتوى النظرى واستخلاص المعلومات الهامة والأساسية.
- تنمية مهارات التعلم المستمر لدى الطلاب حيث يقومون بمشاهدة الفيديو حسب رغبتهم، والحرص على التعلم بدون وجود المعلم أمامهم بشكل مباشر
- زيادة الرغبة فى التعلم، ومستوى التفاعل مع المادة أثناء الحصة، والتفاعل بين الطلاب وبعضهم.
- تنمية مهارات القراءة والفهم والتحليل والتفكير الناقد.
- تنمية القدرة على التواصل الفعال، والقدرة على تحديد وتكوين وحل المشكلات، والقدرة على نجاح فريق العمل.
- إتاحة الفرصة للطلاب منخفضى مستوى التحصيل للتعلم من خلال الفيديو، بحيث يمكنهم مشاهدة الشرح أكثر من مرة والاستعداد للأنشطة والتقويم بشكل أفضل ، والاستعانة بالمعلم داخل الفصل لإنجاز الأننشطة والتقويم .
- تقليل معدل الضغط والتوتر من المادة بالمقارنة بمقررات أخرى وبالطريقة التقليدية.
- التغلب على عدم إنجاز الواجب المنزلى لعدم الفهم، أو الحاجة للمساعدة، أو لضيق الوقت أو التوتر.
- إتاحة فرصة أكبر لاستيعاب المحتوى.
- التغلب على انصراف الطلاب عن الاستماع لشرح المدرس فى الفصل، بإشراكهم فى أنشطة تفاعلية.
- اوضحت النتائج المترتبة على تقويم المدرسون لطلابهم بعد استخدام هذا النموذج زيادة التحصيل والدافعية مقارنة باستخدام نماذج التعلم التقليدية، وذلك فى مقررات مثل الجبر والرياضة والعلوم.

- **علاقة تكنولجيا التعليم بنموذج " الفصل المقلوب"** :

منذ بداية ظهور نموذج الفصل المقلوب ارتبط استخدامه وتطبيقه بتكنولوجيا التعليم، ففى الثمانينات مع بداية النموذج استخدم الفيديو فى عرض المحتوى التعليمى والذى تمثل فى تسجيلات فيديو للمعلم يشرح الدرس، ثم تطور ذلك مع الكمبيوتر ليصبح أفلام فيديو رقمية تعرض على شاشة الكمبيوتر ويستخدمها الطالب فى أقراص ممغنطة. ومع ظهور الإنترنت وحدوث طفرة فى مواقع الويب التعليمية المخصصة لعرض المواد التعليمية المسجلة انتشر استخدام النموذج واتسع نطاق المواد الدراسية والمراحل التعليمية خاصة بعد أن تم تطوير مواقع تعليمية مخصصة للفيديو تعرض فيديوهات مسجلة لمعلمى المواد فى المراحل والمواد التعليمية المختلفة. ولم يقتصر استخدام تكنولوجيا التعليم على توظيف الفيديو، بل شمل التصميم التعليمى لمواقف التعلم التى تستخدم نموذج "الفصل المقلوب" ومعايير تصميم الفيديو وإنتاجه، وتصميم المادة التعل، مية المناسبة، وتصميم المواقع التى تتعامل مع المادة التعليمة فى صورة فيديو (Zimmaro,et.al.,2012). كما ارتبط استخدام النموذج

باستخدام الوسائط المتعددة، والتى تعد من المجالات الأساسية فى تكنولوجيا التعليم، حيث يعتمد عليها النموذج فى عرض المحتوى التعليمى من خلال الفيديو بحيث تدعم الشرح الذى يقدمه المعلم، كما يعتمد عليها فى الأنشطة المصاحبة للتعلم خلال مشاهدة الفيديو، وخلال وقت الحصة بهدف تأكيد التعلم والتقويم (Driscoll,2012;Fulton,2012).

ومع ظهور أدوات الويب الاتصالية والاجتماعية، ازدادت العلاقة بين النموذج وتكنولوجيا التعليم عمقا، بحيث اعتمد على الويب وأدواته فى تفعيل دور الفيديو فى توصيل المادة التعليمية للطالب، بحيث يمكن استخدام أدوات الويب فى زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم ، والطالب والمحتوى المعروض، مع توصية الباحثين بالدعوة للبحث فى كيفية استخدام الويب وأدواته فى تصميم أنشطة مصاحبة لمشاهدة الفيديو بهدف تحقيق أقصى استفادة للطالب من المشاهدة.ثم اتجهت الأنظار حديثا إلى تكنولوجيا التعلم النقال وكيفية توظيفها فى تحقيق الفعالية القصوى من النموذج، وارتبط ذلك باستخدام أجهزة المحمول والتابليت فى عرض الفيديو، والتفاعل مع المحتوى ، والتواصل بين الطالب والمعلم والزملاء أثناء المشاهدة أو بعد الحصة، أو لأداء أنشطة التعلم والتقويم المطلوبة (Educause,2012; Tucker,2012; Zimmaro,et.al.,2012)

- **دور الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب**:

الفيديو هو تسجيل حركة للقطات حية ، ويستخدم للمساعدة على اكتساب كفايات ومهارات عديدة للطلاب، ويصلح لتسجيل الخطوات واللقطات الحية، بحيث يساعد على تنمية المهارات، واستخلاص المعنى من المادة المعروضة. وعلى مدى سنوات طويلة استخدم الفيديو كوسيط لنقل لقطات حية أو مسجلة للمعلم أو التجارب الحقيقية، أو لتسجيل حركة حية لأشياء واقعية، ويمكن استخدامه فى مواقف التعلم الفردى والجماعى لتنمية جوانب عدة للتعلم مثل اكتساب المعرفة، بناء النماذج المعرفية، ومهارات المناقشة والحوار والتواصل (Zhang,et.al,2006;Ertelt,2007)

وعلى الرغم من أن استخدام الفيديو ليس بالشى الجديد، إلا أنه عامل مشترك فى كثير من التطبيقات التكنولوجية الحديثة فى مجال التعليم، حيث أنه يعتمد على أكثر الوسائط أهمية فى نقل الرسالة التعليمية؛ وهى الصوت والصورة. ويستند الأساس النظرى المدعم للتعلم من الفيديو إلى نظرية التعلم من الوسائط المتعددة، التى ترسخ للتعلم من الصور والكلمات، وأن العقل البشرى يعمل عن طريق قنوات لاستقبال المثيرات، ويمكن أن يجمع بين القناتين السمعية والبصرية لنقل المثيرات من الصوت والصور والكلمات وهذه من أفضل الطرق لاستقبال المثيرات نظرا لقدرتها على مخاطبة أكثر من حاسة، وهو ما يطلق عليه المعالجة النشطة للمعلومات (Ertelt,2007;Fulton,2012;Ck Hwang, et.al,2013).

وعلى الرغم من ان هناك طرق اخرى لعرض المحتوى مثل التسجيلات الصوتية والعروض التقديمية، إلا أن سهولة الفيديو، وجمعه بين الصوت والصورة يجعله الأفضل؛ مما جعل نموذج "الفصل المقلوب" يقترن بالفيديو ويجعله العلامة المميزة له. حيث يتيح إعادة المشاهدة، والتقديم والتاخير

والحذف طبقا لاحتياجات الطالب أثناء المشاهدة. كما أنه يمكن عرض الفيديو من خلال نظم إدارة التعلم مثل موودل وبلاك بورد، ومثل توفيره على أقراص مدمجة ، أو USB. ويتميز الفيديو بإمكانية عرضه بأكثر من وسيط مثل عرضه باستخدام الإنترنت بتوفيره على مواقع مخصصة لذلك، أو فى حالة تعذر مشاهدة الفيديو على الانترنت يمكن حمل الطالب عليه على فلاش أو قرص مدمج أو تحميله على الموبايل أو التابليت (Fulton,2012).

كما يتميز الفيديو بإمكانية دمج وعرض وسائط متعددة لشرح المعلم، وهذا ما قد لا يتوافر فى الفصل أثناء الشرح التقليدى، كما أنه يقلل من العبء الواقع على المعلم فى إعادة الشرح، أو الإلقاء، أو الاستعانة بوسائط تعليمية لعرض المحتوى أثناء الشرح فى الفصل التقليدى، وقد لايتسع وقت الحصة لذلك (Millerson&Owens,2008;Saltman,2011).

- **أنواع الفيديو المستخدمة فى نموذج "الفصل المقلوب" وطرق عرضها** :

تختلف طبيعة الفيديو فى نموذج "الفصل المقلوب" عن الفيديو التقليدى، فهو يعتمد على تسجيل شرح الدرس المقرر فى الحصة بواسطة المعلم، وليس مجرد عرض مادة تعليمية مرتبطة بالدرس. وبذلك يكون المعلم أساسى فى الفيديو، سواء قام بتسجيل الشرح أثناء الحصة، أو فى وقت آخر. وهناك نوعين أساسيين للفيديو يمكن استخدامها فى نموذج الفصل المقلوب، وذلك تبعا لكيفية تصميمهم وإنتاجهما، وهما (Littlefield,&Wood,2011;Smith technology,2012)

النوع الأول: أن يقوم المعلم بتسجيل الفيديو بنفسه، باستخدام التقنيات المساعدة على ذلك؛ مثل العروض التقديمية التى تتيح اضافة صوت على الشرائح، ومثل كاميرات تصوير سطح المكتب، والتى يمكن أن يقوم المعلم بتسجيل ما يقوم به على الكمبيوتر، مع إضافة صوته بالتعليق. كذلك يمكن استخدام الموبايل فى تسجيل الصوت وإضافته إلى الصور، أو التقاط الصور للمحتوى الذى يجب الاشارة إليه ولا يوجد له صور جاهزة.

النوع الثانى: الحصول على الفيديوهات الجاهزة من الويب، وخاصة فى المقررات التى لا تحتاج إجراءات بعينها يقوم بها المعلم، مثل الرسوم الهندسية أو تجارب بعينها، حيث يفضل الحصول على فيديو جاهز مع المحتوى العلمى الذى يهتم بالشرح والتوضيح، مثل اللغات والدراسات الاجتماعية، خاصة أن هذه المقررات يتوافر لها عدد كبير من الفيديوهات التى يمكن الاستعانة بها خاصة اذا كان المعلم لا يمتلك المهارات اللازمة لإنتاج الفيديو بنفسه

أما عن طرق عرض الفيديو فى نموذج "الفصل المقلوب" فيذكر المختصون أن هناك ثلاثة طرق يمكن بهم عرض الفيديو للطلاب، وتتنوع هذه الطرق بين طرق فردية وجماعية ومختلطة، حسب نوع الوسيط الإلكترونى المستخدم لتوفير الفيديو وعرضه، وهذه الطرق هى:

الأسلوب الأول: أن يتم توفير الفيديو للطالب عن طريق قرص مدمج أو على الويب فى مواقع مخصصة لذلك مثل Drop Box, and Google Drive او باستخدام البيئات الالكترونية المخصصة لذلك مثل Blackboard, Moodle

خاصة اذا اراد المعلم قياس عوامل ترتبط بالتعلم والمشاهدة مثل الزمن، نسبة الحضور، أو نسبة المشاهدة، أو دمج أدوات تفاعلية ترتبط بمشاهدة الفيديو مثل المدونات، وغرف الدردشة ، أو قياس التعلم باستبيانات، والاختبارات.

الأسلوب الثانى: عرض الفيديو فى بداية الحصة لجميع الطلاب بواسطة المعلم، بحيث يستغل المعلم الوقت المخصص للمشاهدة فى التحضير للأنشطة، أو ملاحظة السلوكيات أثناء المشاهدة، او رصد تفاعلات الطلاب مع المحتوى ومع زملائهم.

الأسلوب الثالث : استخدام ادوات التعلم النقال كالموبايل والتابليت لتوفير الفيديو للطالب بطريقة أسهل وأكثر مرونة، وإن كان ذلك يحتاج إعداد الفيديو بصورة تصلح لذلك.

- **معايير تصميم الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب**:

لتتحقق الأهداف من استخدام الفيديو التعليمى فى نموذج الفصل المقلوب، يجب أن يراعى فى تصميمه مجموعة من المعايير. بعض من هذه المعايير ترتبط بإنتاج الفيديو التعليمى بشكل عام، والآخر يرتبط بنموذج الفصل المقلوب. وتعكس هذه المعايير أهمية الاستناد إلى تصميم تعليمى جيد عند إنتاج الفيديو الخاص بالنموذج، حيث أن المعايير التصميمية الجيدة من أهم شروط نجاحه. وقد عرض المختصون والباحثون هذه المعايير، ومنها: (Littlefield,& Wood, 2011; Strayer, 2007; Educause, 2012; Fulton,2012;Tucker,2012; Bishop, 2013; 2012;Ck Hwang,et.al,2013; Kachka, 2013; Mason & Cook, 2013)

- أن يكون ذو تصميم جيد ولغة سهلة
- وضع الفيديو على الويب أفضل لإمكانية إتاحة أدوات تفاعل مع المحتوى
- اقتراح زيادة أدوات التفاعل أثناء المشاهدة، وإثراء محتوى الفيديو بإضافات تساعد على الفهم واكتساب المعلومات
- عرض المعلومات بدون تفصيلات مطولة
- يركز على المعلومات الهامة
- أن يرتبط بالأنشطة التعليمية أو التقويمية داخل الفصل بالإشارة إلى المعلومات ذات الصلة
- يحاور الطالب ويستدعى التفاعل
- زمن الفيديو فى حدود سبعة دقائق، ولا يزيد عن عشر دقائق
- توفير أدوات لدعم الفيديو
- يفضل أن يتم اختبار فهم المحتوى بعد مشاهدة الفيديو مثل امتحان مختصر يقيس مدى فهم العناصر الرئيسة للمحتوى
- تتم مناقشة الفيديو فى النصف ساعة الأولى من الحصة ،ويمكن إعادة عرضه للطلاب إذا تطلب الأمر ذلك
- يمكن تقسيم الفيديو إلى أجزاء ليسهل عرضه
- التركيز على المعلم بلقطات حية مع التدعيم بالوسائط المتعددة
- أن يتضمن تعليقات حقيقية مع إمكانية أن تظهر كتابة المعلم وملاحظاته؛ كأن يكتب على السبورة فى الفصل، ولذلك تستخدم السبورة البيضاء فى تسجيل الفيديو، أو العروض التقديمية؛ التى تتيح مواكبة الصوت للكتابة

- ألا تستخدم التكنولوجيا بشكل يزعج الطلاب بكثرة المتطلبات أو المهارات المعقدة أو شراء برمجيات أو أجهزة خاصة بل يكفى الفيديو فى حد ذاته بأقصر الطرق وأبسطها
- يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وإعطاء كل مجموعة فيديو مختلف، وأنشطة مختلفة تبعا للفروق الفردية بين المجموعات، وذلك ما لا يستطيع المدرس عمله فى التدريس التقليدى
- كما يمكن التحكم فى عرض المحتوى بحيث لا يعرض للطلاب جميعهم فى نفس الوقت نفس الدرس، بل يتحكم الطالب فى المحتوى المعروض تبعا لمستواه ومعرفته المسبقة
- يمكن تقسيم الطلاب بعد المشاهدة فى وقت الحصة الى مجموعات من حيث القيام بالنشط بحيث يجد من يحتاج المساعدة من الأقران أو المعلم
- التركيز فى الفيديو على المحتوى بدلا من الرفاهية فى التصميم والانتاج

- **الأنشطة المصاحبة للفيديو**:

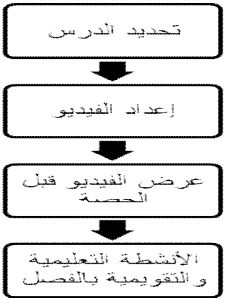
الهدف من الفصل المقلوب هو قلب الوضع الطبيعى للتعليم؛ ليس فقط بمجرد مشاهدة الفيديو، بل بالأنشطة التى يقوم بها الطالب أثناء المشاهدة، والتى تخاطب مهارات التفكير العليا عند الطالب؛ مثل الوصف والتحليل والتطبيقة والتركيب والنقد والتعليق ووضع الملاحظات(Tucker,2012) . وقد اهتم المختصون ببيان الدور الذى يمكن أن يقوم به الطالب أثناء مشاهدة الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب، بحيث لا يقتصر الطالب على المشاهدة السلبية، بل يتفاعل مع المحتوى المعروض، ولذلك اوصت الدراسات بأهمية تصميم أنشطة يقوم بها الطالب أثناء المشاهدة للتأكد من مشاهدة الفيديو، وزيادة دافعية الطالب واهتمامه بالمحتوى الذى يعرض. وتهدف الأنشطة المصاحبة للمشاهدة إلى ربط المادة المعروضة بالأنشطة التقويمية والتعليمية التى تتم داخل الفصل أثناء الحصة. ومع التطور الذى حدث فى تكنولوجيا الاتصال، وشبكات التواصل الاجتماعى وأدوات الجيل الثانى من الويب، أوصى المختصون والباحثون بأهمية تضمين نموذج الفصل المقلوب أنشطة تصاحب عرض الفيديو فى المنزل، بحيث يتأكد المعلم من قيام الطلاب بمشاهدة الفيديو، وحتى تساعد الطلاب على استخلاص المفاهيم والمعلومات التى يعرضها الفيديو. واقترحوا لذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات أو أزواج، ويطلب منهم مناقشة الفيديو باستخدام أدوات التواصل، أواستخدام المناقشات الالكترونية، أو الإجابة عن الأسئلة، أو التعليق، أو النقد، أو استخراج المعانى والنظريات، مثل كيفية ارتباط موضوع الفيديو بموضوعات سابقة ، أو كتابة أسئلة عن الفيديو ثم المناقشة مع زملائهم لحلها، والمناقشة الإكترونية مع طلاب فى فصول أخرى حول الفيديو، أو الأسئلة التى أعدوها (Smith Technology,2012)

- **أسس وإجراءات تطبيق نموذج "الفصل المقلوب"** :

ظرا لحداثة نموذج "الفصل المقلوب" لم تزل الإجراءات التى يمر بها تطبيق النموذج غير نهائية وقابلة للتعديل، خاصة أن النموذج مرن ويمكن استخدامه فى بيئات تعليمية مختلفة ويعتمد على أهداف خاصة بكل موقف تعليمى يتم تطبيقه فيه. وعلى الرغم من تعدد هذه الإجراءات إلا أن طبيعة النموذج تحدد

إطارا عاما لتطبيقه يتكون من أربعة مراحل رئيسة (شكل١) أجمع عليها المختصون (Baker,2012;Educause,2012; Driscoll,2012; Smith Technology, 2012; Tucker,2012)وهى:

- تحديد الدرس: باختيار الدرس المطلوب تطبيق النموذج لتدريسه فى ضوء طبيعة النموذج ومتطلباته
- إعداد الفيديو: تحديد محتوى الفيديو إنتاجه وطريقة عرضه وتوفيره للطلاب
- مشاهدة الفيديو: ويتم ذلك قبل وقت الحصة بيوم أو يومين
- الأنشطة التعليمية والتقويمية: ويتم ذلك فى الفصل بوجود المعلم والتفاعل بين الطلاب



شكل (١) إجراءات تطبيق نموذج "الفصل المقلوب"

واختصر سالتمان (Saltman(2011 خطوات تطبيق النموذج فى ثلاثة مراحل : الاستكشاف – التوضيح – التطبيق. واختصرإجراءات تطبيق النموذج فى يومين: اليوم الأول يشاهد الطلاب الفيديو، مع وجود نشاط مصاحب للمشاهدة ، واليوم الثانى يتم فيه متابعة التعلم من خلال الأنشطة داخل الفصل . وأكد على أهمية تقويم جواتب التعلم لدى الطلاب بعد تطبيق النموذج، بقياس نمو مستوى التحصيل المترتبة على مشاهدة الفيديو، وتنمية مهارات التقويم والتلخيص، وكتابة التقارير، وصياغة الاسئلة. ونظرا لأن النموذج ما زال فى بداية الانتشار؛ فقد ذكر المختصون والباحثون (Strayer,2007; Fulton,2012; Miller, 2012; Zimmaro, et.al., 2012· Arfstrom, et.al,2013;Kachka,2013) عددا من الاحتياطات والأسس التى يجب مراعاتها عند تطبيق النموذج. ويمكن تصنيف هذه الأسس والاحتياطات فى ثلاثة محاور: قبل التطبيق، وأثناء التطبيق، وبعد التطبيق، كما يلى:

- **التمهيد لاستخدام النموذج**:

- توفير الدعم فى المدارس لهذا الموذج بإتاحة برمجيات تساعد على إنتاج المعلم للفيديو.
- التحقق من توفير خدمات الإنترنت .
- عمل مكتبة للفيديو بكل مدرسة بحيث يوفر للطلاب فيديوهات متنوعة من مدرسين مختلفية .
- فى حالة تعذر مشاهدة الفيديو على الإنترنت يمكن حصول الطالب عليه على فلاش أو قرص مدمج، أو تحميله على الموبايل أو التابليت .

- تجربة النموذج مع عينة من الدروس ، وليس مع المقرر كاملا خاصة؛ إذا كان الاستخدام فى بدايته
- توفير قدرا مناسبا من المرونة فى البيئة التعليمية
- التوعية بالنموذج فى بيئة التعلم لتستوعب هذا النوع من التعليم
- ملاءمة محتوى الدرس لتطبيق النموذج
- أن يكون المعلم مدربا وذا كفاءة
- الإلمام بالمعلومات الديموجرافية عن الطلاب؛ مثل درجات الطلاب السابقين فى نفس المقرر، ودرجات طلاب الفصول الأخرى الذين لم يدرسوا باستخدام النموذج، ودرجات التقويم القبلى والبعدى عند تطبيق النموذج، ونسبة حضور الطلاب للحصة
- يمكن تطبيق استبيان قبل الحصة وبعدها لقياس المعلومات،والاتجاه نحو المحتوى

• **أثناء التطبيق**:

- إتاحة الفيديو للطلاب قبل وقت الحصة بوقت كاف لا يقل عن يومين، ويمكن أن تصل إلى أسبوع.
- تتم مشاهدة الفيديو، وبعدها بيومين يتم البدء فى التطبيق فى حصة أو عدة حصص حسب حجم المحتوى العلمى المقدم فى الفيديو، ثم حصة تقويمية لقياس التعلم.
- يجب تواجد المعلم أثناء الحصة لملاحظة سلوك واستجابات الطلاب، والتفاعل معهم فى الأنشطة التعليمية والتقويمية.
- يفضل ان يكون مع الفيديو أداة اختبار مثل مجموعة أسئلة أو نشاط مصاحب مختصر يقيس مدى فهم العناصر الرئيسة للمحتوى المعروض.
- يجب توفير أجهزة الكمبيوتر والإنترنت فى معامل المدرسة للطلاب الذين قد لا يتمكنون من مشاهدة الفيديو فى المنزل لعدم توافر الإمكانات.
- جمع الملاحظات عن استجابات الطلاب أثناء الحصة واسئلتهم واستفساراتهم، وتفاعلهم مع زملائهم.
- ربط الأنشطة المقدمة فى الحصة بمحتوى الفيديو للتأكد من مشاهدة الطلاب للفيديو قبل وقت الحصة.

• **بعد التطبيق** :

- يمكن تكليف الطلاب بأنشطة تبنى على ما تم تعلمه من الفيديو وأثناء الحصة، مثل صياغة أسئلة حول المادة التعليمية، أو تحديد الأجزاء غير المفهومة.
- يمكن أن يطلب من المتعلمين الإجابة عن أسئلة زملائهم أو البحث عن إجابات لها.
- يمكن إحالة بعض الأسئلة للطلاب لإعادة مشاهدة الفيديو والإجابة عنها الحصة التالية.
- من المهم استطلاع رأى الطلاب حول النموذج بعد تطبيقه.

• **طبيعة الطالب والمعلم فى نموذج الفصل المقلوب**:

بعض الطلاب يجد دعم ورعاية من المنزل للقيام بالواجبات المنزلية فى حين لا يجد آخرون هذا العون، وبذلك فإن هذا النموذج يوفر الدعم الكافى للطلاب

فى الفصل المقلوب لإعطاء المتعلمين فرصة للتعلم بالتواصل مع المعلم والزملاء خارج أوقات العمل الرسمية، إضافة يقضيها مع الطلاب لآداء الواجبات، أو التواصل معهم إلكترونيا لهذا الغرض (Ash,2012) . نظرا لأن تفاعل الطلاب مع المدرس أثناء الشرح، وأسئلتهم التى يلقونها لفهم المحتوى هام للتعلم، فإن النموذج يجب أن يحول الفيديو من مجرد عرض للمحتوى، إلى محفز للتعلم بحيث يقوم الطالب بأنشطة من نوع ما أثناء المشاهدة.

فى هذا النموذج يتغير دور الطالب إلى مشارك ومتعاون وعضو فى فريق ومقيم للمعلومات، وطبيعة المتعلم فى هذا النموذج تتصف بالتفكير والتحليل والمناقشة والتفاعل، فهو طالب مفكر يحاول أن يستخلص المعلومات من الفيديو المعروض، وقادر على أن يكون نظريات خاصة به، من تحليل المعلومات والتفاعل مع المحتوى، وتطبيق المعرفة، والمهارات لاكتساب المعلومات بشكل أفضل، ويتفق هذا مع النظرية البنائية. ومن شروط ذلك أن يكون الطالب متحكما فى تعلمه، وإعطاؤه الحرية لعرض المعلومات. وباستطلاع رأى الطلاب عن هذا النموذج، أوضحوا أنهم يحبون التعلم من مصادر مختلفة، خاصة إذا جمعت بين الصورة والصوت ، وكان المتعلم متحكما فى التعلم بالإضافة إلى ترحيبهم بقدرة النموذج على كسر الملل التقليدى للحصة، والعبء الناتج عن القيام بالواجبات المنزلية بشكل تقليدى(Johnson&Renner,2012).

أما عن دور المعلم فيرى ستراير (Strayer(2007; أن نموذج الفصل المقلوب يتيح لهم تغيير النمط التقليدى للحصة والتى يبذلون فيها جهدا كبيرا فى الشرح والتعامل مع أعداد كبيرة من الطلاب على مختلف فروقهم الفردية، وبذلك فهم يحتاجون إلى زيادة الأنشطة والتدريبات للتاكد من الفهم والتحصيل، ولكنهم يعانون من ضيق الوقت أثناء الحصة. ١١ويساعد هذا النموذج على إعادة تشكيل دور المعلم بحيث يساعد الطلاب على بناء التعلم بدلا من تلقيه، مع خلق الفرص لمقابلة احتياجاتهم، والتفاعل بينهم . ويتصف المعلم فى هذا النموذج بأنه منسق، ووسيط، وميسر لتعلم الطلاب، يحاول التعرف على متطلبات المتعلمين، ويساعدهم على الإجابة عن تساؤلاتهم، وتنمية التعلم البنائى لدى الطلاب، وتشجيعه لهم على عرض آرائهم، وتساؤلاتهم. ويبقى أهمية تدريب المعلم على هذا النموذج ، بحيث يتمكن من تطبيقه، فيتغير دور المعلم إلى ميسر، ومنسق، ومنتج للمادة التعليمية، ومصمم للأنشطة ، ومتباع للتفاعل، ومشارك فى التقويم(Baker,2012;Miller,2012).

- **معوقات تطبيق النموذج**:

على الرغم من تزايد الاهتمام بنموذج الفصل المقلوب، ودعوى المختصين بأنه سيكون نموذج التعلم الأكثر انتشارا فى السنوات القليلة القادمة، إلا أن النموذج صادفته بعض المعوقات فى تطبيقه، والتى أورد الباحثون Ash,2012;Fulton,2012;Stone,2012;Tucker,2012; Kachka, 2013; Mason, et. al, 2013) : بعضها من خلال تجربتهم للنموذج، ومنها حاجة التطبيق إلى معلم مدرب قادر على تجهيز المحتوى فى شكل فيديوهات، مما تطلب منه مهارات تكنولوجية ليتمكن من إنتاج الفيديو بصورة مناسبة، إلى جانب ما قد يتطلبه ذلك من إمكانات مهارية خاصة بتصوير الفيديو والمونتاج، بالإضافة إلى

الإمكانات المادية. كما أن تخطيط التعلم بحيث يتم استثمار وقت الحصة فى الأنشطة والتطبيق، يتطلب مهارة من المعلم وجهد فى تصميم وإدارة الموقف التعليمى. كما لوحظ أن بعض الطلاب قد لا يشاهدون الفيديو فى المنزل، مما يتطلب تصميم أنشطة مصاحبة للفيديو، وربط الأنشطة فى الفصل بما تم مشاهدته. يضاف إلى ذلك أن بعض المدرسين والطلاب وأولياء الأمور ما زالوا متخوفين من استخدام تكنولوجيا التعليم فى المدرسة مع طلابهم ، مع ما يتطلبه ذلك من توفير مهارات وإمكانات قد يصعب عليهم توفيرها. كما أن بعض الطلاب ما زالوا يعتمدون اعتمادا كليا على المعلم فى تلقى المحتوى التعليمى، وبذلك قد يكون النموذج تحولا فى الشكل التقليدى الذى اعتادوا عليه والذى يوفر لهم تلقى مباشر للمعلومات من المدرس، إلى شكل آخر يتطلب منهم بناء التعلم بأنفسهم.

- **اكتساب المعرفة وتطبيقها**:

مع التغير الذى شهده العصر الحالى نتيجة الاعتماد على أدوات تكنولوجية فى التعليم، أصبح التعامل مع المادة التعليمية يصاحبه تغير فى مستوى المعرفة التى يحصل عليها الطالب، حيث أصبح اكتساب المعرفة هو المستوى الأول الذى يصل إليه الطالب من الاحتفاظ بالمعلومات، ومع توافر المعلومات بمختلف صورها على وسائط تكنولوجية متعددة، يعتبر اكتساب المعرفة هو أساس التعلم والمستوى الأساسى الذى يمكن قياسه (De Jong&Hessler,1996) . ويساهم الوسيط الإلكترونى بعرض المعلومات بصورة أسرع وأكثر تشويقا ولكنها فى الوقت ذاته أضخم من الكتاب فى السنوات السابقة، وبذلك لابد من استحداث استراتيجيات جديدة تساعد الطالب على اكتساب المعرفة من الويب والوسائط التكنولوجية المختلفة،مثل أنشطة التعلم المختلفة المصاحبة لاكتساب المعرفة، ومنها أن يقوم المتعلم بتطبيق المعرفة بشكل مستمر ليتمكن من الاحتفاظ بها. يساعد على ذلك وجود أدوات مساعدة للويب مثل المنتديات والتسجيلات الصوتية والبث المباشر، وكذا أدوات يمكن أن تستخدم لمساعدة الطالب على اكتساب المعرفة وتطبيقها (Rosenberg,2001;Parker,2002) . خاصة أن مهارات القرن الواحد والعشرين والتى أصبحت من أهم ما يراد تنميته عند الطلاب فى الوقت الحالى تتضمن مهارات التعامل مع المعلومات باكتسابها كخطوة أولى ثم الاحتفاظ بها والتعامل معها (حنان الشاعر،٢٠١٢).

- **الرؤى المستقبلية لاستخدام نموذج "الفصل المقلوب"**:

أورد المختصون والباحثون (Johnson&Renner2012; Marlowe & Bozeman, 2012; Warter-Perez & Dong, 2012; Zimmaro,et.al.,2012; Arfstrom, et. al, 2013) عددا من التوصيات والمقترحات التى تشكل الرؤى المستقبلية لتطوير نموذج الفصل المقلوب، و تدعم نجاحه. بعض من هذه الرؤى توصل إليها الباحثون من خلال دراساتهم عن النموذج، والبعض الآخر أورده المختصون الذين أسسوا للنموذج، وحددوا ملامحه. وهى:

- قياس اتجاه الطلاب نحو النموذج، وانطباعاتهم عنه.
- البحث فى بيئة المنزل كمؤثر على مشاهدة الفيديو
- تنظيم القيام بالأنشطة أثناء المشاهدة، مثل الحصول على المساعدة

- إتاحة الفرصة للتنوع فى الأنشطة أثناء المشاهدة، وأثناء الحصة، مثل المناقشات والمناظرات ولعب الأدوار والتنوع فى مخرجات التعلم التى يتم قياسها بعد مشاهدة الفيديو ، وأثناء الحصة
- تصميم التعلم بحيث يطلب من المتعلم أخذ ملاحظات عن الفيديو بعد المشاهدة، لتسهيل المناقشات فى الفصل، وقياس الفهم
- تدريب الطلاب على استراتيجيات المشاهدة للفيديو
- تصميم أنشطة إلكترونية يقوم بها الطالب أثناء مشاهدة الفيديو فى المنزل باستخدام أساليب وأدوات إلكترونية مثل أدوات الجيل الثانى من الويب
- جمع المعلومات التقويمية بصفة دورية أثناء التعلم
- قياس المعرفة النظرية والمستوى المبدئى للطلاب لضمان مستوى متقارب للطلاب
- تحديد أهداف الفيديو والنشاط
- الاهتمام بالمناقشات والتفاعل بين الطلاب
- استخدام طرق معالجة المعلومات الكيفية مثل الملاحظة والملاحظات الميدانية وتكويد الملاحظات
- استخدام طرق تحليل التباين المستخدم بين المجموعتين وداخل المجموعة الواحدة
- مقارنة آداء المجموعة النصف الاول والثانى من التجربة لتعيين الفروق بين المجموعتين فى التعلم ونمو التعلم اثناء فترة التجربة وبين معلومات اخرى
- يقترح فايجوتسكى استخدام الطرق الكيفية فى قياس فعالية النموذج، لأنها أكثر قدرة على جمع المعلومات حول هذا النموذج
- اتاحة الفيديو بعدة طرق
- اتاحة التعليق والتفاعل مع المحتوى
- البحث فى كيفية القيام بالنشاط واستراتيجيات التفاعل والتساؤل، والتفاعلات الصفية

• منهج البحث وإجراءاته:

• أولا: منهج البحث:

من خصائص نموذج الفصل المقلوب اعتماده على منهج البحث المختلط mixed approach والذى يدمج البحث النوع الكيفى مع البحث الكمى . ويتبنى البحث الحالى منهج البحث التجريبى المختلط الذى يستخدم بيانات كمية وبيانات نوعية فى استقراء الظاهرة محل الدراسة وبيان أثرها على المتغيرات التابعة (محمد عطية خميس،٢٠١٣). ويوضح شكل(٢) متغيرات البحث المستقلة والتابعة وكيفية قياسها ونوع البيانات المستخدمة فى المعالجة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع البيانات	أدوات جمع البيانات
الأنشطة التعليمية الإلكترونية (أوراق النشاط - منتدى الرأى)	•اكتساب المعرفة	•كمية	•اختبار معرفى
	•تطبيق المعرفة	•كمية	•أوراق نشاط
	•تفاعل الطالب أثناء التعلم	•نوعية	•استبيان •بطاقة تقييم

شكل (٢) متغيرات البحث و كيفية معالجتها

- **ثانيا: التصميم التجريبى** :

يستخدم البحث الحالى التصميم التجريبى ذا المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة .ويوضح شكل (٣) التصميم التجريبى للبحث.

المجموعات	العدد	المعالجة التجريبية
التجريبية الأولى	١٥	تطبيق نموذج الفصل المقلوب باستخدام نشاط التعلم الإلكترونى (أوراق العمل) المصاحب للفيديو
التجريبية الثانية	١٥	تطبيق نموذج الفصل المقلوب باستخدام نشاط التعلم الإلكترونى (منتدى الرأى) المصاحب للفيديو
الضابطة	١٥	استخدام نموذج الفصل المقلوب بدون نشاط مصاحب لعرض الفيديو

شكل (٣) التصميم التجريبى للبحث

- **ثالثا: عينة البحث**:

تم اختيار عينة مقصودة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بإحدى المدارس الحكومية ، وعددهم ٤٥ طالبا وطالبة، ويقصد بالعينة المقصودة أن يتم اختيار عينة البحث بطريقة متعمدة من الباحث لأنها تحقق هدف البحث، وتتبع العينات غير الاحتمالية (Creswell,2002;Joy,2007). وتم اختيار هذه العينة للأسباب التالية:

- التلاميذ فى هذه المرحلة يميلون إلى استكشاف أساليب جديدة فى التعلم
- مناسبة هذه الفئة لتطبيق نموذج الفصل المقلوب
- نسبة كبيرة من التلاميذ فى هذه المرحلة يميلون لاستخدام الإنترنت بشكل يومى ولديهم خبرة فى التعامل معه بحيث لا يشكل النموذج عبئا عليهم فى تطبيقه
- ميل الطلاب فى هذه الفئة العمرية للتعلم من خلال الفيديو

تم تقسيم التلاميذ عشوائيا إلى ثلاث مجموعات شملت كل مجموعة ١٥ تلميذا، بحيث تخضع كل مجموعة لمعالجة تجريبية مختلفةكما فى شكل (٣)

- **رابعا: إعداد مواد المعالجة التجريبية** :
- **إعداد موقع الويب**:

نظرا لطبيعة تجربة البحث التى تعتمد على إتاحة الفيديو للطلاب ومصاحبته بأنشطة تعلم إلكترونية، كان من الضرورى توفير مساحة على الويب تتيح ما يلى:

- تسجيل الطلاب ومتابعة أنشطتهم
- تقسيمم إلى مجموعتين والتأكد من التزامهم فى مجموعتيهما
- إتاحة الفيديو للطلاب فى المجموعتين
- توفير الأنشطة الإلكترونية المصاحبة للعرض ومتابعة قيام الطلاب بها
- تسجيل كل ما يقوم به الطلاب أثناء التواجد على الموقع فى قاعدة بيانات

وقد رأت الباحثة أن نظام مودل Moodl لإدارة التعلم يحوى هذه الإمكانات كما أنه مجانى ويسهل استخدامه والتعامل معه، ولا يحتاج مهارات خاصة من الطلاب حيث أن غالبية خصائصه مألوفة لديهم. من هنا استعانت الباحثة بفريق عمل متخصص فى استخدام موقع مودل وذلك للقيام بإعداد المعالجة التجريبية للبحث حيث قام بإعداد مقرر خاص بالتجربة بالمواصفات التالية:

- إتاحة اسم مستخدم وكلمة مرور لخمسة وأربعين طالبا
- تم تقسيمهم بواسطة الموقع إلى ثلاث مجموعات تضم كل منها خمسة عشر طالبا
- إضافة أربعة دروس تم اختيارها بواسطة المعلمة لكل درس تم رفع عنوان الدرس، وأهدافه
- رفع الفيديو الخاص بكل درس
- إضافة النشاط الإلكتروني (أوراق النشاط) وإتاحته للمجموعة الأولى فقط عن طريق اسم المستخدم وكلمة المرور
- إضافة النشاط الإلكتروني (منتدى الرأى) وإتاحته للمجموعة الثانية فقط عن طريق اسم المستخدم وكلمة المرور
- رفع استبيان تفاعل الطلاب مع التعلم وإتاحته لجميع الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى نهاية فترة التجربة
- تخزين كل بيانات الطلاب وأنشطتهم فى قاعدة بيانات

- **إعداد الفيديو الخاص بكل درس**:

تم الاستعانة بتسجيلات فيديو تعليمية لعدد من المعلمين المحترفين قاموا بتسجيلها ووضعها على الإنترنت فى أحد المواقع التعليمية المجانية وهو موقع "نفهم" Nefham.com، وموقع "يوتيوب" U-tupe بحيث يتم إتاحتها لاستخدامها لأغراض تعليمية، وقامت الباحثة باختيار ثلاثة فيديوهات مختلفة لكل درس، بحيث يتم اختيار الأفضل منها بواسطة المعلمة المسئولة عن تدريس المادة، وذلك وفقا لعدد من المعايير وضعتها الباحثة، وتم عرضها على المعلمة لاختيار الفيديو المناسب فى ضوئها، وهذه المعايير هى:

- مدة الفيديو تتراوح بين ٧ و ١٠ دقائق
- المعلم هو محور العرض ويقوم بشرح المادة التعليمية بأسلوب واضح ومبسط وكاف
- عدم الاعتماد على المعلم طوال الفيديو بل يتم التنقل بين أجزاء المادة التعليمية والتعامل معها لتوضيحها للطالب
- جودة الصوت والصورة
- العرض يتم بطريقة شيقة وسليمة بحيث يستفيد منها الطالب

فى ضوء ذلك قامت المعلمة مع خمسة تلاميذ من الصف الثانى الإعدادى . من غير عينة البحث - بمساعدة الباحثة باختيار فيديو واحد لكل درس من الدروس الأربعة التى تم الاتفاق على تدريسها باستخدام النموذج، ثم تم إجراء بعض التعديلات على الفيديو بحيث يتم حذف الجزء الأخير المخصص للأنشطة والتقويم بحيث يقتصر الفيديو على شرح المادة العلمية . وبذلك تم إعداد أربعة فيديوهات لتجربة البحث يوضحهم شكل (٤)

الدرس	مدة الفيديو
نص (الخلق كنز لا يفنى)	٨ ق
نص (الفلاح)	٩ ق
التمييز وأنواعه	٩ ق
كم الاستفهامية والخبرية	٨ ق

شكل (٤) الفيديوهات التى تم اختيارها لتجربة البحث ومدتها

بعد الانتهاء من إعداد الفيديوهات تم رفعها على موقع نظام مودل Moodle لإدارة المقررات تمهيدا لاستخدامها.

- **إعداد الأنشطة المصاحبة للعرض (أوراق النشاط – منتدى الرأى)**:

قامت معلمة الفصل المسئولة عن التدريس لعينة البحث بإعداد نشاط[1] لكل فيديو يتضمن المعلومات الأساسية التى يعرضها، بحيث يحتاج الطالب للتركيز أثناء مشاهدة الفيديو لكى يستطيع الإجابة عن هذا النشاط. ويتضمن النشاط ثلاثة مهام يقوم بها الطالب أثناء المشاهدة مثل استخلاص المعنى، استخلاص الفكرة الرئيسة، اكتشاف المعلومة المكررة، صياغة سؤال، تحديد المعلومة غير المفهومة. وتم وضع هذا النشاط فى صورتين؛ الأولى خاصة بالمجموعة التجريبية الأولى، وتتيح للطالب الإجابة عنه كتابة أثناء مشاهدة الفيديو أو بعدها بصورة فردية لا تتيح لزملائه رؤيتها. والثانية خاصة بالمجموعة التجريبية الثانية، وتم وضعها فى منتدى الموقع ، بحيث يجيب عنها الطالب إلكترونيا أثناء، أو بعد المشاهدة، وتتيح للمعلم وللطلاب فى نفس المجموعة رؤية إجابات زملائهم فى نفس المجموعة.

- **خامسا: إعداد أدوات الدراسة**:
- **اختبار المعرفة المكتسبة**:

قامت معلمة الفصل بإعداد اختبار لقياس المعرفة المكتسبة من الفيديو، وذلك لاختبار مدى اكتساب الطلاب للمعلومات التى يعرضها الفيديو تبعا لمحتوى كل درس [2] . وشمل الاختبار خمسة أسئلة يجيب عنها الطالب أثناء الحصة، وتتضمن الأسئلة مع يلى:

- المعلومة الأساسية
- المعلومات الفرعية
- التفاصيل
- المعلومات الإضافية
- الموضوعات الم رتبطة بدروس أخرى

- **صدق الاختبار**:

تم تقدير صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين؛ وهم معلمة لغة عربية غير القائمة بالتدريس لعينة البحث، وأحد أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأحد أساتذة علم النفس التربوى، وذلك للحكم على صياغة الاختبار، وارتباط الأسئلة بالفيديو والدرس، ومراجعته من الناحية الفنية والعلمية، وتم تعديل الاختبار فى ضوء ما اقترحه المراجعون.

- **ثبات الاختبار**:

وتم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على خمسة من الطلاب من غير عينة البحث الأصلية، وإعادة تطبيقه عليهم بفارق زمنى عشرة أيام، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات فى التطبيقين باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ بالبرنامج الإحصائى Microsoft Excel 2007 . وقدر معامل الثبات ٨٧٪ مما يدل على ثبات الاختبار.

---

١ أنشطة التعلم المصاحبة للفيديو (ملحق١)
٢ اختبار المعرفة المكتسبة (ملحق٢)

- **أنشطة التعلم الخاصة بتطبيق المعرفة**:

لقياس مدى تطبيق المعرفة المكتسبة من الفيديو، قامت الباحثة بالتعاون مع معلمة الفصل بإعداد مجموعة من الأنشطة التى يقوم بها الطلاب فى مجموعات صغيرة بحيث يقومون بتطبيق المعرفة التى اكتسبوها من الفيديو فى نشاط جماعى . وتم تخصيص نشاط [٣] لكل درس يقوم به الطلاب فى مجموعات من ٣ طلاب بحيث يمكن قياس مدى تطبيق الطلاب للمعرفة المكتسبة من الفيديو فى حل مشكلات حقيقية ترتبط بمحتوى الدرس، وذلك فى صورة تدريبات عملية ترتبط بموضوع الدرس.

- **بطاقة تقييم تفاعل الطالب مع التعلم**:

تهدف هذه البطاقة إلى تقييم تفاعل الطالب مع التعلم باستخدام نموذج الفصل المقلوب، ومقارنة هذا التفاعل بعد تضمين الأنشطة المصاحبة لمشاهدة الفيديو للتعرف على أثر نوع النشاط المصاحب للمشاهدة فى زيادة مستوى التفاعل. وتضم هذه البطاقة جزأين؛ الأول يتم تقييمه بواسطة المعلم استنادا إلى المعلومات المتوافرة عن كل طالب على قاعدة البيانات الخاصة بالمقرر فى نظام مودل، والثانى يقوم الطالب بتقييمه لزملائه فى المجموعة داخل الفصل أثناء القيام بأنشطة التعلم التى يطلبها المعلم فى الحصة. وتتضمن بطاقة التقويم البنود التالية:

- **القسم الأول** :

خاص بالمعلم لتقييم تفاعل الطالب مع على موقع مودل، ويتضمن البنود التالية:

- مشاهدة الفيديو فى الوقت المخصص للمشاهدة
- القيام بالنشاط المخصص للفيديو
- التعامل مع مكونات الموقع بصورة سليمة

- **القسم الثانى**:

يقيم فيه الطلاب زملائهم أثناء القيام بالأنشطة التعليمية داخل الفصل أثناء الحصة، ويتضمن البنود التالية:

- الإجابة عن تساؤلات الطلاب فى المجموعة حول الفيديو ومحتوى الدرس
- صياغة أسئلة وبنود للمناقشة حول الفيديو ومحتوى الدرس داخل المجموعة
- ربط محتوى الفيديو بدروس أخرى أثناء المناقشات فى الفصل

بعد الانتهاء من إعداد البطاقة فى صورتها المبدئية تم وضع بطاقة تعليمات للمستخدم لمعرفة كيفية استخدامها وكيفية وضع الدرجات

- **صدق البطاقة** :

للتأكد من صدق البطاقة المستخدمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين شملت أحد أساتذة تكنولوجيا التعليم، وأحد أساتذة المناهج لتقدير صدق محتوى البطاقة وصلاحيتها للاستخدام واتفق المحكمان على صدق البطاقة فى تقييم الأداء المرتبط بكل بند واقترحا أن يتم التقييم فى ضوء مقياس ثلاثى لكل بند بحيث يعطى الطالب درجة أو درجتين أو ثلاث درجات لكل

---

٣ أنشطة التعلم الخاصة بتطبيق المعرفة المكتسبة من الفيديو (ملحق٣)

بند وفقا لمعايير واضحة يتم وضعها فى دليل المستخدم. وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات تم وضع البطاقة فى صورتها النهائية [٤]

- **ثبات البطاقة**:

لحساب ثبات البطاقة تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين حيث قامت المعلمة الباحثة، وطالبان من غير عينة البحث باستخدام البطاقة لتقويم آداء ثلاثة من الطلاب من غير عينة البحث وحساب الدرجات على البطاقة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التقديرين فكانت النتيجة ٠,٨٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يدل على ثبات البطاقة وصلاحيتها للاستخدام.

- **استبيان تفاعل الطالب مع التعلم**:

للتعرف على اتجاه الطالب نحو نموذج التعلم المتبنى فى البحث، تم تصميم استبيان يقيس مدى تفاعل الطالب مع التفاعل من وجهة نظر الطالب نفسه. واشتمل الاستبيان على ٢٠ عبارة تقيس رضاء الطالب عن نموذج الفصل المقلوب والتجربة التى مروا بها أثناء التعلم. وقد تم وضع بنود الاستبانة بواسطة الباحثة ومعلمة الفصل ، ثم تم عرضها على مجموعة من الخبراء للحكم على صدقها ، وبعد إجراء التعديلات التى أشاروا إليها تم صياغة الاستبانة فى صورتها النهائية[٥].

- **سادسا**: **خطوات تجربة البحث**:

بعد الانتهاء من إعداد مواد المعالجة التجريبية وأدوات البحث، تم البدء فى تطبيق تجربة البحث وذلك فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٣ حيث قامت الباحثة بالاتفاق مع معلمة الفصل على تخصيص خمسة أسابيع يتم فيهما تدريس المحتوى العلمى للدروس الأربعة التى تم اختيارها بواقع درس واحد لكل أسبوع، ومرت تجربة البحث بالخطوات التالية والتى يوضحها شكل (٥):

- مقابلة المعلمة المسئولة عن التدريس لإعطائها الملاحظات المرتبطة بتجربة البحث وكيفية تهيئة الطلاب للتجربة.
- التحقق من مهارات الطلاب المتطلبة للتعامل مع الفيديو وموقع مودل بإجراء تدريب مختصر للطلاب عن كيفية القيام بالمهام المطلوب منهم.
- توزيع كلمات المرور واسم المستخدم على الطلاب عشوائيا لتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وفقا لاسم المستخدم.
- تدريس الدروس الأربعة بواقع درس لكل مادة أسبوعيا بحيث يتاح الفيديو قبل موعد الحصة بيومين لإعطاء الطلاب الوقت الكافى لمشاهدته
- يقوم الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فقط بالأنشطة المصاحبة لمشاهدة الفيديو كل حسب مجموعته.
- خلال اليومين المخصصين لمشاهدة الفيديو تحرص المعلمة والباحثة على التأكد من قيام الطلاب فى المجموعتين بمشاهدة الفيديو والقيام بالأنشطة المتطلبة منهم وذلك من خلال قاعدة البيانات الخاصة بالموقع.

---

[٤] بطاقة تقييم تفاعل الطالب مع التعلم (ملحق ٤)

[٥] استبيان تفاعل الطالب مع التعلم (ملحق ٥)

- يخصص وقت الحصة بالكامل للأنشطة والتقويم بحيث تقوم المعلمة بتقسيم الطلاب فى كل مجموعة إلى مجموعات فرعية من ٣ إلى ٥ طلاب فى كل مجموعة.
- فى بداية الحصة يتم تطبيق اختبار المعرفة المكتسبة على الطلاب فى المجموعات الثلاث بشكل فردى.
- بعد الانتهاء من الاختبار، تقوم المعلمة بتوزيع أنشطة التعلم على الطلاب فى المجموعات أثناء الحصة.
- يقوم الطلاب فى نهاية الحصة بتقييم زملائهم فى المجموعة الفرعية باستخدام بطاقة تقييم تفاعل الطلاب مع التعلم.

شكل (٥) خطوات تطبيق نموذج الفصل المقلوب

- **سابعا: المعالجة الإحصائية للبيانات** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المتضمنة ببرنامج الإحصاء SPSS لمعالجة البيانات المتعلقة بالبحث والتى تم جمعها باستخدام أدوات البحث. وقد تم الجمع بين بيانات وصفية وبيانات كمية، البيانات الوصفية يقصد بها بيانات غير رقمية، أو رقمية فى شكل مستويات أو رتب، والبيانات الكمية يقصد بها بيانات عددية رقمية تمثل القيمة الحقيقية لما تم تقييمه (Creswell,2002;Joy,2007). وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS بتطبيق الاختبارات اللابارامترية نظرا لصغر حجم العينة فى مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة (سعد زغلول بشير،٢٠٠٣؛ سناء ابراهيم أبو دقة، وسمير خالد الصافى،٢٠١٣) ويوضح شكل (٦) أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة فى البحث.

المعالجات التجريبية	المعالجات الإحصائية
اختبار اكتساب المعرفة	• الإحصاء الوصفى • اختبار كروسكال والز اللابارامترى لدلالة الفروق بين رتب المجموعات
نشاط تطبيق المعرفة	• الإحصاء الوصفى • اختبار كروسكال والز اللابارامترى لدلالة الفروق بين رتب المجموعات • اختبار مان ويتنى لمقارنة متوسطات الرتب بين المجموعات المستقلة
استبيان تفاعل الطالب مع التعلم	• اختبار كا٢ لدلالة الفروق بين التكرارات
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (تقييم المعلم للطلاب)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتنى لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (تقييم الطالب لزملائه)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتنى لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (الدرجة الكلية)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتنى لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين

شكل (٦) المعالجات التجريبية والإحصائية لتجربة البحث

- **ثامنا: نتائج البحث ومناقشتها:**
- **أولا: نتائج اختبار صحة الفرض الأول :**

لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية ١ والتجريبية ٢ والضابطة في اختبار اكتساب المعرفة (درجة كلية – درجات فرعية). ولاختبار الفرض قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفى لوصف المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات التجربة الثلاث التجريبيتين والضابطة فى ا ختبار اكتساب المعرفة، ثم اختبار كروسكال والز اللابارمتري لمقارنة الفروق بين رتب المجموعات وجاءت النتيجة كالتالي:

١. الإحصاء الوصفى لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة فى اختبار اكتساب المعرفة:

جدول (١) الإحصاء الوصفى لمجموعات البحث التجريبيتان والضابطة فى اختبار اكتساب المعرفة

المجموعات		السؤال الاول	السؤال الثانى	السؤال الثالث	السؤال الرابع	المجموع الكلى
التجريبة ١	متوسط	8.6000	8.4667	8.0000	8.0000	33.0667
	العدد	15	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.50709	.51640	.75593	.84515	1.38701
تجريبة ٢	متوسط	8.5333	8.3333	8.5333	8.4000	33.8000
	العدد	15	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.51640	.61721	.51640	.63246	1.32017
الضابطة	متوسط	8.2667	8.3333	8.4667	8.6000	33.6667
	العدد	15	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.70373	.61721	.51640	.50709	1.11270
Total	متوسط	8.4667	8.3778	8.3333	8.3333	33.5111
	العدد	45	45	45	45	45
	الانحراف المعيارى	.58775	.57560	.63960	.70711	1.29021

٢. نتائج تطبيق اختبار كروسكال والز اللابارامترى لدلالة الفروق بين رتب المجموعات الثلاث فى اختبار اكتساب المعرفة :

جدول (٢) نتائج تطبيق اختبار كروسكال والز اللابارمتري لمقارنة الفروق بين رتب المجموعات الثلاث فى اختبار اكتساب المعرفة فى الأسئلة الفرعية والدرجة الكلية

المجموعات		العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا ٢	الدلالة
السؤال الأول	تجريبية ١	15	25.40			
	تجريبية٢	15	23.97	٢	2.013	.366
	ضابطة	15	19.63			غير دالة
	Total	45				
السؤال الثاني	تجريبية ١	15	24.53			
	تجريبية٢	15	22.23	٢	2.013	.820
	ضابطة	15	22.23			غير دالة
	Total	45				
السؤال الثالث	تجريبية ١	15	17.50			
	تجريبية٢	15	26.43	٢	4.986	.083
	ضابطة	15	25.07			غير دالة
	Total	45				
السؤال الرابع	تجريبية ١	15	18.00			
	تجريبية٢	15	23.80	٢	4.521	.104
	ضابطة	15	27.20			غير دالة
	Total	45				
المجموع الكلي	تجريبية ١	15	19.20			
	تجريبية٢	15	25.93	٢	2.203	.332
	ضابطة	15	23.87			غير دالة
	Total	45				

يتضح من جدول (٢) يتضح عدم وجود فروق بين متوسط الرتب في المجموعات الثلاثة بالنسبة لاكتساب المعرفة، وبذلك تم قبول الفرض الصفرى الأول .

- **ثانيا: نتائج اختبار صحة الفرض الثانى:**

لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية ١ والتجريبية ٢ والضابطة في اختبار أنشطة تطبيق المعرفة (درجة كلية – درجات فرعية) .ولاختبار الفرض قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفى لوصف المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات التجربة الثلاث التجريبيتين والضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة الأربع، ثم اختبار اختبار كروسكال والز اللابارمتري لمقارنة الفروق بين رتب المجموعات وجاءت النتيجة كالتالي:

١. **الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعات الثلاث فى أنشطة تطبيق المعرفة فى الدروس الأربعة:**

جدول (٣) الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعات الثلاث فى أنشطة تطبيق المعرفة فى الدروس الأربعة

المجموعات		السؤال ١	السؤال٢	السؤال٣	السؤال٤	المجموع الكلي
التجريبية١	المتوسط	8.2000	8.4000	8.8000	8.8000	34.2000
	عدد المجموعات الفرعية	5	5	5	5	5
	الانحراف المعياري	.44721	.54772	.44721	.44721	1.09545
التجريبية ٢	المتوسط	8.6000	8.2000	7.8000	7.8000	32.4000
	عدد المجموعات الفرعية	5	5	5	5	5
	الانحراف المعياري	.54772	.44721	.44721	.83666	1.14018
الضابطة	المتوسط	7.4000	7.2000	7.2000	7.4000	29.2000
	عدد المجموعات الفرعية	5	5	5	5	5
	الانحراف المعياري	.54772	.44721	.44721	.54772	.44721
Total	المتوسط	8.0667	7.9333	7.9333	8.0000	31.9333
	عدد المجموعات الفرعية	15	15	15	15	15
	الانحراف المعياري	.70373	.70373	.79881	.84515	2.31352

٢. **نتائج تطبيق اختبار كروسكال والز لدلالة الفروق بين رتب المجموعات الثلاث فى أنشطة تطبيق المعرفة فى الدروس الأربعة:**

والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) نتائج تطبيق اختبار كروسكال والز لدلالة الفروق بين رتب المجموعات الثلاث فى أنشطة تطبيق المعرفة فى الدروس الأربعة

	المجموعات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	كا٢	الدلالة
السؤال الاول	التجريبية ١	5	8.70			
	التجريبية٢	5	11.10	٢	7.436	٠,٠٢٤
	الضابطة	5	4.20			دالة
	المجموع	15				
السؤال الثاني	التجريبية ١	5	10.70			
	التجريبية٢	5	9.60	٢	8.588	٠,٠١٤
	الضابطة	5	3.70			دالة
	المجموع	15				
السؤال الثالث	التجريبية ١	5	12.50			
	التجريبية٢	5	7.40	٢	10.131	٠,٠٠٦
	الضابطة	5	4.10			دالة
	المجموع	15				
السؤال الرابع	التجريبية ١	5	12.00			
	التجريبية٢	5	7.00	٢	7.280	٠,٠٢٦
	الضابطة	5	5.00			دالة
	المجموع	15				
المجموع الكلي	التجريبية ١	5	12.40			
	التجريبية٢	5	8.60	٢	11.637	٠,٠٠٣
	الضابطة	5	3.00			دالة
	المجموع	15				

بالنظر إلى جدول (٤) يتضح وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في أنشطة تطبيق المعرفة، وهذا يتطلب إجراء المقارنات الثنائية بين كل مجموعتين، لذا قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لمقارنة متوسطات الرتب بين المجموعات المستقلة وجاءت النتائج كالتالي:

أ-مقارنة درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة:

جدول (٥) نتائج تطبيق اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فى أنشطة تطبيق المعرفة فى الدروس الأربعة

الأنشطة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة	الدلالة
الدرس الاول	تجريبية١	5	4.50	22.50		
	تجريبية ٢	5	6.50	32.50	7.500	.221
	الكلى	10				غير دالة
الدرس الثاني	تجريبية١	5	6.00	30.00		
	تجريبية ٢	5	5.00	25.00	10.000	.513
	الكلى	10				غير دالة
الدرس الثالث	تجريبية١	5	7.60	38.00		
	تجريبية ٢	5	3.40	17.00	2.000	.015
	الكلى	10				دالة
الدرس الرابع	تجريبية١	5	7.20	36.00		
	تجريبية ٢	5	3.80	19.00	4.000	.054
	الكلى	10				غير دالة
الدرجة الكلية	تجريبية١	5	7.40	37.00		
	تجريبية ٢	5	3.60	18.00	3.000	.039
	الكلى	10				دالة

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لأنشطة تطبيق المعرفة ولكنها ترجع الى الفروق الدالة في النشاط الخاص بالدرس الثالث، حيث أظهر التحليل الإحصائي وجود فرق دال بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وعدم ظهور الفروق بصورة دالة في الأنشطة الخاصة بالدروس الباقية

ب- مقارنة درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة:

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة

أنشطة تطبيق المعرفة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة	الدلالة
الدرس الأول	تجريبية١	5	7.20	36.00	4.000	0.042
	الضابطة	5	3.80	19.00		دالة
	الكلى	10				
الدرس الثاني	تجريبية١	5	7.70	38.50		
	الضابطة	5	3.30	16.50	1.500	.014
	الكلى	10				دالة
الدرس الثالث	تجريبية١	5	7.90	39.50		
	الضابطة	5	3.10	15.50	.500	٠,٠٠٧
	الكلى	10				دالة
الدرس الرابع	تجريبية١	5	7.80	39.00		
	الضابطة	5	3.20	16.00	1.000	٠,٠١١
	الكلى	10				دالة
الدرجة الكلية	تجريبية١	5	8.00	40.00		
	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	٠,٠٠٨
	الكلى	10				دالة

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة احصائية بين القياس البعدي لأنشطة نطبيق المعرفة بين المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية الأولي لصالح المجموعة التجريبية الأولي (المتوسط الأكبر) فى الأنشطة الخاصة بالدروس الأربعة وفى الدرجة الكلية لأنشطة الدروس الأربعة.

ج- مقارنة درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة :

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة

الأنشطة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة	الدلالة
النشاط الاول	تجريبية٢	5	7.60	38.00		
	الضابطة	5	3.40	17.00	2.000	.020
	الكلى	10				دالة
الدرس الثاني	تجريبى٢	5	7.60	38.00		
	الضابطة	5	3.40	17.00	2.000	.015
	الكلى	10				دال
الدرس الثالث	تجريبية٢	5	7.00	35.00		
	الضابطة	5	4.00	20.00	5.000	.072
	الكلى	10				غير دال
الدرس الرابع	تجريبى٢١	5	6.20	31.00		
	الضابطة	5	4.80	24.00	9.000	.419
	الكلى	10				غير دال
الدرجة الكلية	تجريبية٢	5	8.00	40.00		
	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.008[a]
	الكلى	10				دال

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية ٢ لصالح التجريبية ٢ في الأنشطة الخاصة بكل من الدرس الثانى والدرس الرابع وفى الدرجة الكلية للأنشطة. وبذلك يمكن إجمالا القول بتفوق المجموعة الأولى على المجموعة الثانية وعلى المجموعة الضابطة فى أنشطة تطبيق المعرفة للدروس الأربعة، وتفوق المجموعة الثانية على المجموعة الضابطة فى الدرسين الثانى والرابع فقط

- **ثالثا: اختبار صحة الفرض الثالث:**

لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبيتين فى تفاعل الطالب أثناء التعلم كما تدل عليه تكرارات استجابة الطلاب فى المجموعتين على استبيان "تفاعل الطالب أثناء التعلم" عند الإجابة بنعم. ولاختبار الفرض استخدمت الباحثة اختبار كا ٢للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في الإجابة على الاستبيان بنعم .وجاءت النتائج كالتالي :

جدول (٨) اختبار كا٢ للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في الإجابة بنعم على استبيان "تفاعل الطالب أثناء التعلم"

المجموعات	الاجابات بنعم	درجات الحرية	قيمة كا٢	الدلالة
التجريبية١	٢٦٧	١	2	غير دالة 157 .0.
التجريبية٢	٢٦٤			

بالنظر إلى جدول (٨) يتضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبيتين عند الإجابة بنعم على استبيان تفاعل الطالب مع التعلم.

- **رابعا: اختبار صحة الفرض الرابع**

لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم تفاعل الطالب مع التعلم بقسميها (خاص بالمعلم، خاص بالطالب). ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفى لوصف المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات التجربة الثلاث التجريبيتين والضابطة فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم، واختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كالتالى:

- **أولا: تقييم المعلم لتفاعل الطلاب:**

١.الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (القسم الخاص بتقييم المعلم)

جدول (٩) الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين للقسم الأول من بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم والخاص بتقييم المعلم للطلاب

المجموعات		البند الاول	البند الثانى	البند الثالث	الدرجة الكلية
المجموعة التجريبية ١	المتوسط	2.6667	2.6000	2.4667	7.7333
	العدد	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.48795	.50709	.51640	.96115
المجموعة التجريبية٢	المتوسط	2.6000	2.4667	2.4000	7.4667
	العدد	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.50709	.51640	.50709	.51640
الدرجة الكلية	المتوسط	2.6333	2.5333	2.4333	7.6000
	العدد	30	30	30	30
	الانحراف المعيارى	.49013	.50742	.50401	.77013

٢.نتائج تطبيق اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لعينتين مستقلتين:

جدول (١٠) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم (القسم الخاص بتقييم المعلم للطلاب)

	المجموعة	العدد	متوسط	مجموع الرتب	القيمة	الدلالة
البند الاول	التجريبية١	15	16.00	240.00		
	التجريبية٢	15	15.00	225.00	105.000	.710
	الكلية	30				غير دالة
البند الثاني	التجريبية١	15	16.50	247.50		
	التجريبية٢	15	14.50	217.50	97.500	.472
	الكلية	30				غير دالة
البند الثالث	التجريبية١	15	16.00	240.00		
	التجريبية٢	15	15.00	225.00	105.000	.717
	الكلية	30				غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية١	15	16.67	250.00		
	التجريبية٢	15	14.33	215.00	95.000	.430
	الكلية	30				غيردالة

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم "القسم الخاص بتقييم المعلم للطلاب"

- **ثانيا: تقييم الطلاب لزملائهم فى المجموعة :**

١-الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم (القسم الخاص بتقييم الطالب لزملائه):

جدول (١١) الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين للقسم الثانى من بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم والخاص بتقييم الطالب لزملائه

المجموعات		البند االول	البند الثانى	البند الثالث	الدرجة الكلية
المجموعة التجريبية ١	المتوسط	2.4000	2.4667	2.2667	7.1333
	العدد	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.50709	.51640	.45774	1.12546
المجموعة التجريبية٢	المتوسط	2.6000	2.8000	2.5333	7.9333
	العدد	15	15	15	15
	الانحراف المعيارى	.50709	.41404	.51640	.79881
الدرجة الكلية	المتوسط	2.5000	2.6333	2.4000	7.5333
	العدد	30	30	30	30
	الانحراف المعيارى	.50855	.49013	.49827	1.04166

٢-نتائج تطبيق اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضح جدول (١٢)

جدول (١٢) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم (القسم الخاص بتقييم الطالب لزملائه)

	المجموعة	العدد	متوسط	مجموع الرتب	القيمة	الدلالة
البند الاول	التجريبية١	15	14.00	210.00		
	التجريبية٢	15	17.00	255.00	90.000	.281
	الكلية	30				غير دالة
البند الثاني	التجريبية١	15	13.00	195.00		
	التجريبية٢	15	18.00	270.00	75.000	.063
	الكلية	30				غير دالة
البند الثالث	التجريبية١	15	13.50	202.50		
	التجريبية٢	15	17.50	262.50	82.500	.143
	الكلية	30				غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية١	15	12.40	186.00		
	التجريبية٢	15	18.60	279.00	66.000	.042
	الكلية	30				دالة

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية فى الدرجة الكلية لتقييم الطالب لزملائه.

- **ثالثا : الفروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية للتقييم (تقييم المعلم وتقييم الزملاء)**

١- الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين (الدرجة الكلية لبطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم بقسميها)

جدول (١٣) الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين للدرجة الكلية فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم

المجموعات	المتوسط	العدد	الانحراف المعيارى
التجريبية ١	14.8667	15	1.64172
التجريبية2	15.3333	15	1.04654
الكلية	15.1000	30	1.37339

٢- نتائج تطبيق اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لعينتين مستقلتين فى الدرجة الكلية لبطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم

جدول (١٤) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب للدرجة الكلية للطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم التفاعل أثناء التعلم

	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية لبطاقة التقييم	التجريبية1	15	14.03	210.50		
	التجريبية2	15	16.97	254.50	90.50	0.348
	Total	30				غير دالة

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين فى بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم وذلك فى الدرجة الكلية للبطاقة.

- **تفسير نتائج البحث والتعقيب عليها**:

فى ضوء المعالجة الإحصائية لبيانات البحث تم التوصل إلى نتائج يلخصها شكل (٧)

المعالجات التجريبية	المعالجات الإحصائية	مجموعات	الدلالة
اختبار اكتساب المعرفة	• الإحصاء الوصفى • اختبار كروسكال والز اللابارامترى لدلالة الفروق بين رتب المجموعات	تجريبية ١×تجريبية٢ × ضابطة	غير دالة
نشاط تطبيق المعرفة	• الإحصاء الوصفى • اختبار كروسكال والز اللابارامترى لدلالة الفروق بين رتب المجموعات • اختبار مان ويتني لمقارنة متوسطات الرتب بين المجموعات المستقلة	تجريبية ١×تجريبية٢ تجريبية١× ضابطة تجريبية ٢× ضابطة	دالة لصالح تجريبية ١ دالة لصالح تجريبية ١ دالة لصالح تجريبية ٢
استبيان تفاعل الطالب مع التعلم	• اختبار كا٢ لدلالة الفروق بين التكرارات	تجريبية ١×تجريبية٢	غير دالة
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (تقييم المعلم للطلاب)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتني لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين	تجريبية ١×تجريبية٢	غير دالة
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (تقييم الطالب لزملائه)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتني لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين	تجريبية ١×تجريبية٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية
بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم (الدرجة الكلية)	• الإحصاء الوصفى • اختبار مان ويتني لمقارنة متوسطات الرتب بين مجموعتين مستقلتين	تجريبية ١×تجريبية٢	غير دالة

شكل (٧) ملخص نتائج اختبار صحة الفروض

مما سبق عرضه من نتائج البحث يتضح أثر النشاط المصاحب لعرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب على بعض متغيرات البحث، وانعدام تأثيره على متغيرات أخرى، حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا بين آداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة فى اختبار اكتساب المعرفة، مما يدل على أن اكتساب الطلاب للمعلومات التى يعرضها الفيديو لم يتأثر بالنشاط المصاحب، ويمكن تفسير ذلك بأن المستوى المعرفى الذى يستهدفه الفيديو وهوو اكتساب المعلومات لا يحتاج لنشاط إلكترونى مصاحب بل يعتمد الطالب فى المقام الأول على محتوى الفيديو لاكتساب المعلومات. فى حين تأثرت أنشطة تطبيق المعرفة التى مارسها الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين فى الفصل أثناء الحصة بالنشاط الإلكترونى الذى صاحب عرض الفيديو حيث جاءت الفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية عند مقارنة درجات طلابهما بدرجات الطلاب فى المجموعة الضابطة كما دلت عليها درجات تقويم الأنشطة التى قام بها الطلاب فى الفصل. ويمكن تفسير ذلك بأن قيام الطالب بآداء نشاط مصاحب للفيديو يساعد على نقل المعرفة إلى مستوى التطبيق وهو مستوى معرفى أعلى نسبيا من مستوى اكتساب المعرفة ، ومن ثم تأثر آداء الطالب فى أنشطة التعلم التى قاموا بها فى الفصل بالتجربة التى مروا بها أثناء مشاهدة الفيديو والتى قاموا من خلالها بتطبيق المعرفة وساعدتهم على التركيز على المعلومات الهامة التى عرضها الفيديو فتمكنوا من توظيفها فيما بعد أثناء القيام بالنشاط.ويفسر ذلك أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين فى درجات الطلاب فى أنشطة تطبيق المعرفة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، والتى طلب منها القيام بالنشاط الإلكترونى (أوراق النشاط) أثناء مشاهدة الفيديو حيث اكتسب الطلاب خبرة سابقة من القيام بنشاط تطبيقى انعكس على آدائهم للنشاط فى الفصل، ومن ثم تفوقوا على المجموعة التجريبية الثانية والتى طلب منها القيام بالنشاط الإلكترونى (منتدى الرأى) أثناء مشاهدة الفيديو.

أما عن نتائج استبيان تفاعل الطالب مع التعلم فلم توجد فروق دالة إحصائيا بين آداء الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين على الاستبيان ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب فى كلا المجموعتين قد تفاعلوا مع التعلم بنفس الدرجة نظرا لقيامهم بنفس الخطوات أثناء التعلم وعدم وجود اختلافات واضحة بين أسلوبى التعلم وإن اختلف النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو فى المجموعتين ولكن الطلاب تفاعلوا معه بنفس الدرجة

أما نتائج بطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم بقسميها (تقييم المعلم للطلاب، وتقييم الطالب لزملائه فى المجموعة) فقد جاءت الفروق بين درجات الطلاب دالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية فى الجزء المخصص لتقييم الطالب لزملائه، ولم توجد فروق دالة فى القسم الخاص بتقييم المعلم للطلاب، ويفسر ذلك بأن تقييم المعلم لتفاعل الطالب أثناء التعلم يستند إلى ما يقوم به الطالب على موقع الدروس بنظام مودل لإدارة التعلم وهو متشابه إلى حد كبير بين الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين ويتضمن ذلك مشاهدة الفيديو والقيام بالنشاط المطلوب، فلا يوجد تأثير لنوع النشاط ، أما وجود فروق دالة

إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية فى الجزء المخصص لتقييم الطالب لزملائه فى المجموعة، فيمكن تفسير ذلك بأن نوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو له تأثير على تقييم الطالب لتفاعل زملائه أثناء التعلم حيث يتطلب النشاط الذى كلف به الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية وهى بطاقات الرأى أن يتفاعل الطالب مع زملائه عند عرض آرائهم عن الفيديو مما يتيح للطلاب فرصة التعرف على آراء زملائهم وتقييم تفاعلهم أثناء التعلم.

- **تاسعا: الفوائد النظرية والتطبيقية للبحث**:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى، يمكن صياغة مجموعة من الفوائد النظرية والتطبيقية للبحث، والتى تدعم الاستفادة من البحث فى مجال تكنولوجيا التعليم والمجالات المرتبطة به. حيث أظهرت النتائج أن تضمين نموذج الفصل المقلوب أنشطة مصاحبة لعرض الفيديو يؤثر إيجابيا على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، هذا الفرق أظهرته نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات واختبار صحة الفروض حيث أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبيتين وبينهما وبين المجموعة الضابطة فى كل من اختبار المعرفة المكتسبة، وأنشطة تطبيق المعرفة.

- **الفوائد النظرية للبحث**:

يقدم البحث الحالى إطارا نظريا يعرض نموذج الفصل المقلوب وخصائصه، وهو نموذج حديث نسبيا فى مجال تكنولوجيا التعليم لذا يمكن للباحثين الاستفادة منه والاستناد إليه فى استكمال البحث فى هذا النموذج. كما يمكن الاستفادة من النتائج التى توصل إليها البحث فى دعم الأساس النظرى للبحث فى تكنولوجيا التعليم بالتوجهات القائمة على نتائج البحث. كما يضيف البحث فى ضوء نتائجه أبعادا جديدا لاستخدام الفيديو فى مواقف التعلم بحيث تستخدم أنشطة التعلم المصاحبة للمشاهدة فى تصميم مواقف التعلم المشابهة. كما يقدم البحث متغيرات بحثية جديدة يمن الاستفادة منها نظريا فى أبحاث تكنولوجيا التعليم وهى اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، وهى متغيرات جديدة نسبيا ويمكن تبنيها كتغيرات تابعة فى بحوث تكنولوجيا التعليم.

- **الفوائد التطبيقية للبحث**:

يقدم البحث مجموعة من الأدوات التى يمكن الاستفادة منها فى مجال تكنولوجيا التعليم ، مثل اختبار اكتساب المعرفة، وأنشطة تطبيق المعرفة، وبطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم. كما يمكن الاستفادة من المعايير التى تم عرضها فى البحث لاختيار الفيديو التعليمى بحيث يستند إلها فى تصميم التعلم باستخدام تسجيلات الفيديو. يمكن أيضا الاستفادة من الموقع الذى تم رفعه على نظام مودل لإدارة المقررات وتم عرض الفيديو من خلاله فى تعليم الطلاب باستخدام نموذج الفصل المقلوب. يمكن أيضا الاستفادة من الأنشطة الإلكترونية التى تم تصميمها لتصاحب عرض الفيديو فى نموذج الفصل المقلوب بتوظيفها فى مواقف التعلم المختلفة القائمة على نموذج الفصل المقلوب أو نماذج التعلم الأخرى.

- **عاشرا: توصيات البحث ومقترحاته:**

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث يوصى البحث بأهمية تضمين نموذج الفصل المقلوب فى مواقف التعلم التى تعتمد على تكنو لوجي التعليم خاصة استخدام الفيديو التعليمى، والاهتمام بتضمين التعلم أنشطة إلكترونية تفاعلية يمكن للطالب القيام بها بصورة لا تزامنية، مع أهمية الاستفادة من نظم إدارة المقررات مثل نظام مودل فى تقديم مواقف التعلم التكنولوجية للطلاب فى مراحل عمرية بحيث يستفاد من هذه النظم فى تقديم خبارت تعليمية مختلفة للطلاب. كم يوصى البحث بإجراء مزيد من البحوث حول نموذج الفصل المقلوب وكيفية الاستفادة منه وإثرائه باستخدام إمكانات تكنولوجيا التعليم. فيوصى البحث بإجراء مزيد من البحوث التى تدرس كيفية تصميم الفيديو وإدخال متغيرات جديدة عليه بحيث ينجح فى تحقيق أهداف التعلم باستخدام النموذج، مثل إضافة تعليقات توضيحية على الفيديو، ومقارنة أكثر من تصميم للفيديو للحكم على فعاليتها، مثل التسجيل الحى لدروس حقيقية من الفصل، ومقارنتها بتسجيلات المعلم خارج الفصل. كما يمكن المقارنة بين الفيديو الحى وبين الرسوم المتحركة لمعرفة أيهما أكثر فعالية فى تحقيق أهداف التعلم فى نموذج الفصل المقلوب. والمقارنة بين أنشطة التعلم التزامنية واللاتزامنية المصاحبة للفيديو،

- **المراجع العربية:**

١. حنان محمد الشاعر (٢٠١٢) مهارات تكنولوجيا التعليم فى القرن الواحد والعشرين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: القاهرة

٢. سعد زغلول بشير (٢٠٠٣) دليلك إلى البرنامج الإحصائى SPSS، الإصدار العاشر، المعهد العربى للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد

٣. سناء ابراهيم أبو دقة، وسمير خالد الصافى (٢٠١٣) تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية فى البحث التربوى والنفسى، مكتبة آفاق: الجامعة الإسلامية- غزة

٤. شرف الدين خليل (٢٠٠٨) الإحصاء الوصفى، شبكة الأبحاث والدراسات الإحصائية، متوافرة على الإنترنت فى موقع www.PR4EE.Net

٥. محمد عطية خميس (٢٠١٢) الأخطاء الشائعة فى بحوث تكنولوجيا التعليم، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: القاهرة، ص ٣:٢١

٦. محمد عطية خميس (٢٠١٣) النظرية والبحث التربوى فى تكنولوجيا التعليم، القاهرة:دار السحاب

- **المراجع الأجنبية :**

7. Arfstrom, K. M., & Network, P. D. F. L. A white paper based on the liteature review titled A review of flipped learning.Noora Hamdan and Patrick McKnight, Flipped Learning Network 2013
8. Ash, K. (2012). Educators evaluate 'flipped classrooms'. Education Week, 32, s6-8. Retrieved From http://www. edweek. org/ew/ articles/2012/ 08/29/02el-flipped.h32.html
9. Baker, Celia. (2012, November 25). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of "flipping classrooms" helps teachers

to personalize education. Deseret News. Retrieved from http:/www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down. html?pg=all
10. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flipping the classroom. Tech & Learning,32(10), 42-43.
11. Berrett, D. (2012). How 'Flipping 'the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education. 19.
12. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
13. C.-K., Hwang, G.-J., Chang, Y.-T., & Chang, C.-K. (2013). Effects of Video Caption Modes on English Listening,Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices. Educational Technology & Society, 16 (1), 403–414.
14. Classroom Window and Flipped Learning Network. (2012). Flipped Classrooms: Improved test scores and teacher satisfaction. Retrieved from Classroom Window website: http://classroomwindow.com/flipped-classrooms-improved-test-scores-and-teacher-satisfaction/
15. Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Pearson
16. De Jong, T., & Ferguson-Hessler, M. G. (1996). Types and qualities of knowledge. Educational psychologist, 31(2), 105-113.
17. Driscoll, T. (2012). Flipped Learning and democratic Education: The Complete Report. Retreive from http:// www.flipped-history.com/2012/12/flipped-learning-democratic-education.html
18. Educause (2012) 7 things you should know about the flipped classroom, Educause learning initiative, February
19. educause.edu/eli
20. ELI (2005) Interactions: principles and practices, Educause Learning Initiative: summer session
21. Ertelt, A. 2007 On-Screen Videos as an Effective Learning Tool.Psychologisches Institut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg:Universität Freiburg im Breisgau
22. Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. Learning & Leading with Technology , 39(8), 12-17.
23. Green, G. (2012, July). The Flipped Classroom and School Approach: Clintondale High School. Presented at the annual Building Learning Communities Education Conference, Boston, MA. Retrieved from http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-school-approach.pdf
24. Johnson, L., & Renner, J. (2012). Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. Geraadpleegd op http://theflippedclassroom. files. wordpress. com/2012/04/ johnson renner- 2012. pdf.

25. Joy, M. (2007). Research methods in education (No. 10). Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR: The Higher Education Academy.
26. Kachka, P. (2013). " Understanding the Flipped Classroom: Part 1. Teaching with Technology.
27. Littlefield, J.& Wood, J. (2011) Video Production Handbook for short educational videos. Colorado State University.
28. Marlowe, C. A., & Bozeman, M. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress (Doctoral dissertation, Montana State University--Bozeman).
29. Mason, G., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Inverting (flipping) classrooms----Advantages and challenges. American Society for Engineering Education, 2013 120th ASEE annual conference june 23-24
30. Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. Retrieved April,16, 2012.
31. Millerson, G., & Owens, J. (2008). Video production handbook. Taylor & Francis.
32. Parker, J. (2002). A new disciplinarity: communities of knowledge, learning and practice. Teaching in Higher Education, 7(4), 373-386.
33. Rosenberg, M. J. (2001). E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age (Vol. 9). New York: McGraw-Hill.
34. Saltman, D. (2011). Flipping for beginners: Inside the new classroom craze. Harvard Education Letter, 27(6).
35. Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In *Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA*.
36. Straver, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
37. Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, *12*(1), 82-83.
38. Warter-Perez, N., & Dong, J. (2012). Flipping the classroom: How to embed inquiry and design projects into a digital engineering lecture. In *Proceedings of the 2012 ASEE PSW Section Conference*.
39. Zimmaro, D., Corliss, S. B., & Ebbeler, J. Using Lecture Capture to Create a Blended Learning Experience: Investigating Student Learning in a Flipped, Large Enrollment Course.
40. Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, *43*(1), 15-27.

البحث الخامس :

" تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء "

إعـــداد :

د / محمود إبراهيم عبد العزيز طه

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية كفر الشيخ

" تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء "

د / محمود إبراهيم عبد العزيز طه

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين في برنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء قائمة معايير جودة الأداء التدريسي للطالب المعلم تكونت من سبعة معايير وعدد من المؤشرات والمعايير هي : الإنسانية والسمات الشخصية،التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها،التخطيط لعملية التدريس، طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس، إدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب، استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية، تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب، ثم تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في ضوء قائمة المعايير معيار العلاقات ؛ وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (٨٠) طالب وطالبة من تخصصات (العلوم . العلوم الزراعية . الاقتصاد المنزلي) في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٣-٢٠١٤م. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : التوصل لقائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي للطالب المعلم تكونت من (٧) معايير، و(٦٧) مؤشر من مؤشرات جودة الأداء. أن مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين جاء بدرجة (متوسطة) في جميع معايير جودة الأداء التدريسي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء للطلبة المعلمين برنامج الدبلوم العام بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير الجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب تخصص العلوم والاقتصاد المنزلي، باستثناء المحور الثالث " التخطيط لعملية التدريس" والسادس "استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية" حيث لا توجد فروق في هذين المحورين تعزى لمتغير التخصص. وقدمت الدراسة تصورا لتطوير أداء الطلاب المعمين ببرنامج دبلوم التربية العام، وبعض التوصيات والمقترحات.

Evaluate Teaching Performance for Student Teachers Enrolled in Educational Diploma Program at the University of Kafr El-Sheikh in the light of the Criteria of Performance quality

Abstract

The present study aims to evaluate teaching performance for student teachers enrolled in Educational Diploma program at the University of Kafr El-Sheikh in the light of the criteria of performance quality, descriptive analytical method was used, a list of criteria for the quality of teaching performance of the student teachers was prepared which consisted of seven standards and a number of indicators and criteria which are: human and personality traits, mastery of the structure of scientific material and understanding its nature, planning for the teaching process, ways, methods and strategies to provide teaching, classroom management and dealing with different types of students, the use of tools and educational resources and technological evaluation and follow-up results of the students' learning, a check list of teaching performance was prepared in light standard list of criteria relations; the check list was administered to a sample of 80 students from disciplines (Science - Agricultural Sciences - home economics) in the second semester of the academic year 2013-2014.The study found the

following results: Concluding a list of criteria for the quality of teaching performance of the student teacher consisted of (7) criteria, and (67) indicators of the quality of performance .That the level of teaching performance of student teachers achieved the degree of (average) in all the quality criteria of teaching performance. There was no statistically significant differences in teaching performance in light of performance quality criteria for student teachers enrolled in Educational Diploma program at the University of Kafr El-Sheikh due to the gender variable. There are statistically significant differences in the level of quality of teaching performance for students teachers program diploma public education at the University of Kafr El-Sheikh due to the specialization variable in favor for students of science specialty and home economics, with the exception of the third axis "planning for the teaching process," and the sixth "the use of aids and sources of educational and technological," where there are no differences in these two axes due to the specialization variable. The study provided a vision for the development of student teachers performance enrolled in Education Diploma program, and some of the recommendations and proposals.

- **المقدمة** :

فرضت طبيعة العصر الذي نعيش فيه مسئولية كبيرة على التربية نحو إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والتكيف بنجاح مع المتغيرات، والتطورات المتسارعة في كافة مجالات الحياة باعتبار أن التربية هى قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية، ومحور الأمن القومي للمجتمع.

ومن ثم تحرص مختلف النظم المجتمعية وفي مقدمتها التعليم وتنمية الموارد البشرية على تحديد مستويات معيارية لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة، والوصول لرؤية واضحة للمدخلات والمخرجات، وتحقيق الأهداف المنشودة لمواكبة التغيرات المعاصرة والمستقبلية.

تُجمع الأنظمة التعليمية، على أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وهو القائد لها فبدون معلم مؤهل أكاديميًا ومُدرَّب مهنيًا يعي دوره الكبير الشامل لا يستطيع أى نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة

وفي ظل التوجه العالمي حظيت الجودة في التعليم باهتمام كبير باعتبارها أحد الركائز الأساسية في تطوير وتحديث التعليم فأصبحت الجودة والتطوير وجهين لعملة واحدة، وتتمثل الجودة في التعليم في الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز لتغيير حال المجتمع من مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج يعتمد على ذاته ويفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل.(الحماد، ٢٠١١: ٢).

ولذلك تولى دول العالم المتقدم اهتماماً كبيراً لمنظومة إعداد المعلم وتدريبه وتطوير أدائه، ففي الولاياتِ المتحدة الأمريكية يتم التركيز على أن يكون جميع المعلمين مؤهلين تأهيلا عالي الجودة (Highly Qualified)، في حين تنظر دول الاتحاد الأوربي إلى منظومة تكوين المعلم على أنها عملية تنمية

مهنية مستدامة بهدف الوصول إلى ممارسات تدريسية عالية الجودة(راشد، ٢٠٠٧: ٦٢٣). بينما قامت اليابان باستثمارات كبيرة بهدف تحسين مفهوم جودة التعليم وتنفيذ برامج متعدد مثل برنامج من المدرسة إلى العمل(الحايك والكيلاني، ٢٠٠٧: ١٤٠١).

وتركز الجودة في التعليم بشكل أساسي على تحقيق متطلبات تحسين التعليم وتطويره، وتحقيق المزيد من النمو المهني للمعلمين وتوفير بيئة أفضل للتعليم والتعلم (Fitzgerald,2009).

وحيث أن مخرجات التعليم العام تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم، وكيفية إعداده وتأهيله، ومن ثم تدريبه، إضافة إلى توفير بعض المواصفات لتحقيق الكفاءة الكلية لشخصيته، وذلك عبر مقومات الكفاءة المهنية التى تتضمن بجانب المهارات الفنية المتخصصة امتلاك ثقافة الإنجاز والابتكار والإبداع.

ولهذا يعطي كثير من التربويين وزناً أكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير التربوي، حيث أن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بإعداد المعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليم نوعي متميز (العنزي،٢٠٠٧ :١)

وتعد برامج إعداد المعلمين أحد الأدوات الهامة المستخدمة لتطوير وتجويد آداء المعلمين قبل الخدمة، من خلال طرق علمية متخصصة تعمل على تنمية مهارتهم العلمية والفنية والإدارية والشخصية بهدف الإرتقاء بتلك المهارات، وإكسابهم الكفايات والقدرات المهنية اللازمة للقيام بواجباتهم التربوية والتعليمية على أكمل وجه، ولذلك عند تخطيط هذه البرامج لابد من مراعاة الهدف من وضعها والحرص على ملائمتها لاحتياجات المعلمين لتطوير أدائهم التدريسي (العدواني، ٢٠١٠: ٢٨)

أصبح الإعداد التربوي شرطاً أساسياً للعمل في مجال التدريس، لذلك اهتمت كليات التربية ببرنامج دبلوم التربية العام باعتبارها الجهات المناط بها الإعداد التربوي والعلمي للمعلمين قبل الخدمة، وتنمية مهاراتهم الأدائية التدريسية من خلال التربية العملية؛ بما يحقق انتماءهم لمهنة التعليم للقيام بواجباتهم المهنية في التدريب الميداني أثناء الخدمة. حيث تشكل التربية العملية إحدى المنعطفات الرئيسة في حياة الطالب المعلم المهنية، كما أنها السبيل الوحيد للتحقق من مدى صلاحية إعداده العلمي والنظري للمقررات التي أنهاها بنجاح، وتعد فترة التربية العملية من أخصب الفترات في حياة طلاب كليات التربية، ففيها يتدربون على خصائص المهنة التي سوف يختصون فيها، ويدركون عمليا أن التربية علاقة إنسان بإنسان، كما أن التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم التعرف على أخلاق المهنة، و تحسين أدائه، وتنمية قدراته، وكذلك التعرف على سلوك طلاب التعليم العام والبيئة المدرسية(الناقة، ٢٠٠٩: ٣)، وهذا ما أكدته عطيات (٢٠١٠: ٢٢٣) من أن إعداد المعلم قبل الخدمة يؤدي دورا كبيرا في رفع كفاياته، ويحسن أداءه التدريسي ويلبى رغباته وميوله،

ويساعده على اكتشاف قدراته التى ما كان لها أن تظهر لولا فرص التعليم والتدريب الميداني، كما أن إعداد المعلم قبل الخدمة يؤدي إلى استيعاب كل ما هو جديد في مجال التعليم وتحسين أساليب التدريس وزيادة مهارات المعلم ورفع الروح المعنوية والرضا عن مهنة التعليم.

وبالتالي فإن تطور أي نظام تعليمي والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم وجودة أدائه، وإدراكه لمهامه وأدواره الجديدة في ظل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم في مختلف مجالات الحياة (عيسى،٢٠١٢: ٣٦٦)، حيث تقوم كفاءة المعلم وجودة أداءه التدريسي أثناء الخدمة على برامج إعداده وتأهيله وتدريبه في كليات التربية في ضوء مواصفات ومعايير جديدة فرضتها متغيرات العصر.

والأدوار الجديدة للمعلم في عصر الجودة تتطلب تطبيق معايير محددة حيث تعتبر هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه أداء المعلم ودليلا للبعد عن الذاتية في العشوائية على هذا الأداء، وهذه المعايير تعطي المعلم الحافز للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في أدائه التدريسي ، الأمر الذي يتطلب من المعلمين إظهار المهارات والمعارف التي يتمتعون بها والتي تعد ذات أهمية في عملية تقويم الأداء التدريسي لهم (Singer-Gabella & Wallace, 2012, 1-2)

ولما كانت نتائج التعلم في مدارس التعليم العام ترتبط بشكل مباشر بمستويات الأداء التدريسي ودرجة كفاءة وجودة المعلم سواء قبل الخدمة (الطالب المعلم) أو أثناء الخدمة في القيام بأدواره ومسئولياته، وبنا على تأثير ذلك على تحصيل طلاب التعليم العام للمعارف والمهارات والقيم وفقا لمعايير الجودة، فإن هناك حاجة ماسة لتقويم أداء الطلبة المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم.

- **مشكلة الدراسة** :

لكي يتم تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة في المستقبل من أي نظام تربوي وتعليمي لابد من وجودة معلم مؤهل مهنيا وأكاديميا وفقا لمعايير تربوية ترفع مستوى أدائه التدريسي من أجل القيام بدوره في تحسين المخرجات بأقل جهد، وهذا ما يطلق عليه الجودة الشاملة في العملية التعليمية.(الغميطي،٢٠١١: ٥٥).

وبما أن المعلم يمثل الركيزة الأساسية للمنظومة التعليمية، فإن العبء الأكبر يقع عليه في إعداد الأجيال وفقاً لتطلعات المجتمع، ومن هذا المنطلق يعد الاهتمام بإعداده أكاديميا وتربويا والارتقاء بمستواه مطلبا أساسيا في تنمية المجتمع بصفة عامة وتطوير وتنمية موارده البشرية على وجه الخصوص.(الشبل،٢٠١٢: ٢٣٩) .

ولعل من أهم عناصر العملية التعليمية التى هي بحاجة إلى تطوير وإصلاح المعلم، ولتحقيق ذلك لا بد من وضع وتحديد معايير ومواصفات لتقويم جودة الأداء التدريسي للمعلم (الصنيع، ٢٠١٢: ١٦١). ولأهمية المعايير في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلم أجريت العديد من الدراسات والتى أوصت

جميعها بضرورة وضع معايير لتقويم وقياس جودة الأداء التدريسي للمعلمين مثل دراسة (Arizona Department of Education, 2008؛ الزيني وآخرون ٢٠١١؛ العيسي، ٢٠١١).

حيث يعد تقويم أداء المعلم بصفة عامة والطالب المعلم بصفة خاصة في ضوء معايير الجودة من أهم المؤشرات على كفاءته وجودة تدريسه، كما تعد العامل الرئيسي في إحداث تغيرات تربوية، وذلك لتوظيف الكوادر البشرية ذات الكفاءات العالية والتى تنهض بمسيرة التنمية والنهوض بالوطن. ولأهمية تقويم أداء المعلم في ضوء ومعايير جودة أدائه التدريسي أجريت العديد من الدراسات كدراسة (العلي،٢٠٠٧؛ العايد، ٢٠١٠؛ الغامدي، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩؛ السالم، ٢٠٠٩؛ عمران، ٢٠٠٨؛ عيسي، ٢٠١١؛ الحازمي وآخرون، ٢٠١٢) والتى أكدت جميعها على ضرورة تقويم أداء المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها للوقوف على واقع هذا الأداء ، ومن ثم تعزيز جوانب القوة والارتقاء بها، وعلاج جوانب القصور والحد منها ؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء.

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسى التالي:"ما مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير و مؤشرات جودة الأداء"؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي اللازم توفرها للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العامة ؟
- ما مستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير الجنس(بنين . بنات)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير التخصص (علوم . علوم زراعية . اقتصاد منزلي؟
- ما التصور المقترح اللازم لتطوير وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي؟

- **فروض الدراسة**:

للإجابة عن السؤال الثالث والسؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم فحص الفرضين التاليين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء للطلاب المعلمين برنامج الدبلوم العام بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء للطلاب المعلمين برنامج الدبلوم العام بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير التخصص.

•أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

- تحديد المعايير والمؤشرات اللازمة لتحقيق جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة.
- التعرف على مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء.
- التعرف على الفروق بين مستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير(الجنس- التخصص).
- وضع تصور مقترح لعلاج وتحسين القصور في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة، وتطوير هذا الأداء في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء.

•أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- تلبية دعوات مشروعات التطوير والمؤتمرات والندوات بالتأكيد على جودة الأداء التدريسي لدى المعلمين بشكل عام والطالب المعلم بشكل خاص .
- استجابة لما ينادي به المفكرون والخبراء والمتخصصون وأساتذة التربية والتعليم بضرورة تقويم الأداء التدريسي للمعلم؛ حيث يعد تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين من أهم مخرجات التعلم لديهم.
- تقديم قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي، يمكن أن يستفيد منها المعلمين بصفة خاصة والقائمين على تخطيط وتطوير برامج إعداد المعلمين.
- الاعتناء بركن مهم من أركان العملية التعليمية ألا وهو المعلم، بتشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي لهم؛ مما يسهم في تحديد نقاط الانطلاق في تطوير معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم ، وبالتالي تجويد الأداء التدريسي لهم.
- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة.

• مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي:

- الأداء التدريسي: هو كل ما يصدر عن الطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام من أداءت سلوكية وممارسات تدريسية ترتبط بمهارات التدريس المطلوبة منه بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- معايير جودة الأداء: هي محددات وضوابط تهدف للوصول إلى مستويات قياسية لما يقوم به الطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام أثناء التطبيق العملي من أداءات سلوكية وممارسات تدريسية وأنشطة صفية.

- جودة الأداء التدريسي: هي إتقان الطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام للأداءات السلوكية والممارسات التدريسية والأنشطة التى يقوم بها أثناء تدريسه في التطبيق العملي بأفضل صورة من الجودة.
- تقويم الأداء التدريسي: هو إصدار حكم على مستوى تحقق كل الممارسات والفعاليات التي يقوم بها الطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام داخل الصف خلال مرحلة التدريب والتطبيق الميداني، والقابلة للملاحظة والقياس، وفقا لبطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.
- برنامج دبلوم التربية العام: هو برنامج يقام في جامعة كفر الشيخ، وينفذ في فصليين دراسيين، ويهدف إلى إعداد خريجي الأقسام غير التربوية للالتحاق بالعمل في التدريس.
- الطلاب المعلمين: هم كوادر بشرية من خريجي الكليات الجامعية من غير كلية التربية يطمحون للعمل في التدريس، ويشترط لذلك إعدادهم تربويا، ويتم ذلك من خلال التحاقهم ببرنامج دبلوم التربية العام في التربية ويلتحق بالمدرسة للتطبيق العملي لفترة زمنية معينة.

- **محددات الدراسة**:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على:

- طلاب وطالبات برنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ تخصص (علوم . علوم زراعية . اقتصاد منزلي).
- تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام في ضوء معايير جودة.
- قياس جودة الأداء التدريسي في ضوء المفهوم الشامل له من خلال (العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية . التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها . التخطيط لعملية التدريس . طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس . إدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب . استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية . تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب).
- الحد الأدنى لجودة الأداء التدريسي ٧٠٪.
- المجال الزمني لهذه الدراسة هو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

- **أدبيات الدراسة**:
- **أولا: الإطار النظري**:

يتضمن الإطار النظري العناصر التالية:

- **الأداء التدريسي**:

قيام التعليم بوظائفه المتعددة لايتم إلا بكفاءة القائمين على توجيهه فمهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تيسير عمليات التعليم والتعلم وتوفير الاقتصاد والسرعة فيها، و استحدثت أدوات وأجهزة وبرامج، فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن يتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دورة بنجاح وفاعلية. وهذا يعني أنّ تطور أي نظام تعليمي والاتقاء به نحو تحقيق أهدافه، يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم وجودة أدائه، وإدراكه لمهامه وأدواره في ظل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم في مختلف مجالات الحياة، وفرضها مواصفات جديدة للطالب.(عيسي،٢٠١١: ٣٦٥).

يعرف الأداء التدريسي للمعلم بأنه :"سلوك المعلم قبل وأثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجة وهذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من تخطيط مسبق وسلوكيات أو استراتيجيات تدريس أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التى تسهم في تحقيق تقدم تعلم الطلاب بما يكسبهم معارف ومهارات واتجاهات".(شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٢٩)

كما يعرف بأنه:" كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارساتٍ والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفا.(الجنابي، ٢٠٠٩: ٦).

ويعرف الأداء التدريسي بأنه :" هو كل السلوكيات التدريسية التى تصدر عن المعلم في المواقف التعليمي، وأن هذه السلوكيات التدريسية يمكن ملاحظتها وقياسها، لأنها المكون الرئيسي للمهارة، ومن ثم لا يمكن قياس المهارة إلا من خلال تلك الأداءات السلوكية، (الحازمي وآخرون، ٢٠١٢: ١٩٠).

في حين يعرف على أنه:" مجموعة السلوكيات والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في دقة وسهولة وسرعة تتناسب مع الموقف التعليمي بما يحقق جودة الأداء "(عيسى، ٢٠١٢: ٣٧٦)

ويعرف الباحث الأداء التدريسي بأنه: كل ما يصدر عن الطالب المعلم في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة كفر الشيخ من أداءت سلوكية وممارسات تدريسية تربط بمهارات التدريس المطلوبة منه بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

- **جودة الأداء التدريسي**:

يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم الأكثر ترددا في الآونة الأخيرة، و الأكثر انتشارا في مجال التعليم بعد أن كان محصورا على المجال الصناعي والإداري، و ما ذلك إلا لما للجودة من مردود جيد يمكن تحقيقه في الحقل التربوي، ولهذا تعد الجودة Quality هدفا جوهريا تسعى إلى تحقيقه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم.(هيئة الجودة التربوية، ٢٠٠٥ :٤).

لذا حظيت الجودة في التعليم باهتمام كبير باعتبارها أحد الركائز الأساسية في تطوير وتحديث التعليم فأصبحت الجودة والتطوير وجهين لعملة واحدة،وتتمثل الجودة في التعليم في الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز؛ من أجل تغيير حال المجتمع من مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج يعتمد على ذاته، ويفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل(الحماد، ٢٠١١: ٢).

وانطلاقاً من الرغبة في تطوير العملية التعليمية والنهوض بها كان لا بد من الإلمام بمحاور الجودة كخطوة رئيسية في تحقيقها، ولعل من بين أهم هذه المحاور المعلمين؛ لأنهم العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير

نوعيته، لذا لا بد من وضع معايير ومواصفات تساعدهم على الأداء التدريس الأفضل لهم، فالتدريس هو الذي يجعل الموقف التعليمي موقف تفاعل واحتكاك ومعايشة وممارسة وتوجيه وتيسير، والمعلم هو الذي ينفذ التدريس ويقوم به ويفعله ويجوده، لذا فإننا جودة التدريس وأصالته ومعاصرته لا يمكن أن تتحقق إلا بتحققها لدى المعلم. وهذا لا يتم إلا في ضوء معايير ومؤشرات يقوم في ضوئها الأداء التدريسي للمعلم .(الناقة،٢٠٠٧ :٩).

وتعرف جودة الأداء التدريسي بأنها: "مطابقة ما يقوم به المعلم داخل الصف من مهام وأنشطة وتفاعلات وأدوار لمواصفات محددة وفعالة تضمن تحقيق التدريس للأهداف المنشودة وبمستوى عال من الفعالية والإنجاز". (شاهين و ريان،٢٠٠٧: ٤٩٠)

كما تعرف بأنها :"إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم من خلال تمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، ثم تطوير أدائه من خلال تمكنه من صياغة الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقويم المختلفة".(النجار، ٢٠٠٧: ٦).

ويقصد بجودة الأداء التدريسي أنها "إتقان المعلم للأداء العلمي والمهني من خلال الالتزام بمجموعة المعايير الخاصة بأخلاقيات المهنة والتمكن من التخطيط لعمليه التدريس و إدارة الفصل والتفاعل مع الطلاب والتمكن من المادة العلمية واستخدام الوسائل التعليمية وتطبيق طرق واستراتيجيات التدريس والمشاركة في الأنشطة المدرسية ثم التقويم ومتابعه نتائج تعلم الطلاب"(جمعة، ٢٠٠٩: ٢٣) .

ويُعرف الباحث جودة الأداء التدريسي بأنه:"إتقان الطالب المعلم في برنامج الدبلوم العام في التربية لكافة الأداءات السلوكية والممارسات والمهام التى يقوم بها أثناء تدريسه في ضوء معايير جودة الأداء وهي (العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية، والتمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، والتخطيط لعمليه التدريس، وتطبيق طرق واستراتيجيات تقديم التدريس، وإدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب، واستخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية، ثم تقويم ومتابعه نتائج تعلم الطلاب".

ولكي تتحقق جودة الأداء التدريسي للمعلم لأبد أن يكون المعلم مواكب ومطلع على أحدث التطورات والأبحاث في مجال عمله، ولديه ثقافة واسعة ومتنوعة في تخصصات مختلفة، واثقا في نفسه،معتمدا على بذاته، ممتلكا للقدرة على تحمل مسؤولية تعلمه، ومتمكنا من التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة، وذو قدرة عالية على إدارة الأزمات، وحل المشكلات التى تواجهه في مجال عمله بطرق إبداعية، وله مشاركات وإسهامات في خدمة المجتمع، ولديه القدرة على البحث عن المعلومات وتطوير نمط تفكيره، وطرق أدائه، وله دراسات في مجال تطوير مهنته (صعيدي، ٢٠٠٧: ٢٢٩). لذلك يجب أن تساعد برامج إعداد المعلمين على توفير وتحقيق كل هذه المهارات والقدرات لكي يتحقق جودة الأداء

التدريسي أثناء ممارسته للمهارات التدريسية حتى يحقق الدور الفاعل والنشط في موقف التعليم والتعلم.

- **تقويم الأداء التدريسي**:

التقويم أداة أساسيه في الحكم على نجاح العملية التعليمية وتحديد إذا ما كانت بالفعل حققت الأهداف المنشودة أو قصرت وأخفقت في ذلك، فضمان الجودة وتحسين مستويات تعلم الطلاب لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية تقويم شامله لجميع عناصر المنظومة التعليمية، ومع أهمية التقويم في تحقيق الجودة إلا أنه ليس جزا من عملية التعليم والتعلم بل هو منفصل عنها حيث يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يوثر فيها .(مصطفى ٢٠٠٧:٢٢٩).

ويعد تقويم الأداء التدريسي للمعلم واحدًا من أهم الاستراتيجيات التربوية التي تعمل ليس فقط على تزويد المؤسسات التربوية بالدعم الكافي الذي يستخدم في قرارات التعزيز، والمكافأت، والعقاب، والتعيين، والإقالة، إلا أنها على الجانب الأخر تعمل على توفير معيارية للحكم على أداء المعلم، ومن ثم توفير أنسب البرامج التدريبية، ومن ثم تحسين مستوى الفاعلية التدريسية (Yonghong & Chongde, 2006: 29)

وعلى مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فإن تقويم الأداء يعتبر عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة وهادفة. (الجلبي، ٢٠٠٥:٢٣).

كما أن تقويم الأداء التدريسي للمعلم له الأثر في تعزيز وتشجيع الأداء الفعال من خلال الحصول على معلومات عن أداءاته الفنية والمهنية المرتبطة بمحاور عمله في ضوء معايير تحدد علية مستويات الأداء المرغوب فيه(حسين، ومحمد،٢٠٠٧: ٥٢٥).

ويمكن تعريف تقويم الأداء التدريسي على أنه ذلك النوع من التقويم الذي يستهدف تحديد مستوى أداء المعلمين، والسلوكيات الوظيفية الخاص بهم، بقصد جمع معلومات عن مدى الجودة الوظيفية الخاصة بالمعلم، وعادة ما يتم ذلك النوع من التقويم من خلال المشرفين، أو جماعات الأقران، أو من خلال الطلاب (Yonghong & Chongde, 2006: 31).

كما يعرف تقويم الأداء :هو مستوى تحقق كل الممارسات والفعاليات التي يقوم بها الطلبة المطبقون في برنامج التربية داخل الصف، والقابلة للملاحظة والقياس، وفقا لبطاقة الملاحظة خلال مرحلة التدريب والتطبيق العملي.(الناقة،٢٠٠٩: ٣٥٦). ويعرفه (قرشم وآخرون،٢٠١٢: ٥٦) بأنه عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التى تندرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.

ويعرف تقويم الأداء في الدراسة الحالية بأنه:"هو إصدار حكم على مستوى تحقق كل الممارسات والفعاليات التي يقوم بها الطالب المعلم ببرنامج دبلوم

التربية العام داخل الصف خلال مرحلة التربية العملية، والقابلة للملاحظة والقياس، وفقا لبطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث لهذا الغرض".

- **خصائص عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم**:

يعد الاهتمام بتقويم الأداء التدريسي للمعلم مدخلاً أساسياً فعالاً لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية، فالعلاقة بين تقويم الأداء وعملية التدريس علاقة قوية، ولتحقيق هذه العلاقة يجب أن يتوفر عدد من الخصائص التي تتميز بها عملية تقويم الأداء التدريسي من حيث كونها:

- مركزة على العملية التدريس الخاصة بمجال محدد.
- تعمل على تقييم الأداء التدريسي في ضوء عملية التعلم الخاصة بالطلاب.
- تتميز بكونها عملية تحليلية تنظر لعملية التقويم والتغذية الراجعة من أكثر من بعد.
- مدمجة بما يتفق مع مستوى التعقيد التي تتميز به العملية التدريسية.
- الأمر الذي يتطلب من المعلمين إظهار المهارات والمعارف التي يتمتعون بها والتي تعد ذات أهمية في عملية التقويم (Singer-Gabella & Wallace, 2012, 1-2)
- لكي ينجح تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الفني والمهني والعام يجب أن في ضوء الخصائص الآتية(Martin,c,2007 ,p33؛ Patterson,J,2007):
- أن تتم عملية تقويم الأداء التدريسي في إطار الأهداف المهنية للتعليم.
- أن تتم عملية تقويم الأداءات التدريسية للمعلم في إطار العمل المهني والإجراءات الفنية التى يقوم بها المعلم وفق المهن التى يتخصص فيها الطلاب ويعملون بها في أسواق العمل بعد ذلك.
- تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية حتى يسهم بفاعلية في عملية تطوير التعليم الثانوي الفني بما فيها من عمليات تطوير مستقبلية للمنهج العملي
- أن تتم عملية التقويم في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية المنوط بها تخريج فئات عامة للمجتمع.

- **أهداف تقويم الأداء التدريسي للمعلم ووظائفه** :

يحقق تقويم الأداء التدريسي للمعلم مجموعة من الأهداف يمكن أن يستفاد منها في تطوير أداء المعلم وتجويده وهي(محمد، ٢٠٠٧: ٣٢٦؛ ديسقورس، ٢٠٠٥: ٢٤٠- ٢٤١)

- إصدار أحكام موضوعية على الأداء بعيداً عن الانطباعات الشخصية.
- تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتبارهم أحد مكونات العملية التعليمية.
- تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي للمعلم، وتشخيص الاحتياجات الفردية لهم.
- تعديل وتطوير وتحسين الأساليب التدريسية المستخدمة في عملية التعليم والتعلم داخل الفصل.
- تزويد المعلم بمقدار التحسن الذي يطرأ على أدائه.
- ومن وظائف تقويم أداء المعلم أيضا مساعدته على تحسين أدائه التدريسي، فهو ينبه المعلم إلى أخطائه وسلبيات طرق التدريس المستخدمة، كما تعتبر

عملية تقويم الأداء بداية التطوير والتحسين للعملية التعليمية في المستقبل .

- ويمكن للباحث عرض بعض الأهداف التى يمكن أن تحققها عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم فيما يلي:
- التطوير الذاتي المستمر للمعلم من أجل مواكبة التطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية.
- تنمية مهارات المعلم وكفايته التدريسية .
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء التدريسي لتعزيزها، وتحديد جوانب القصور ونقاط الضعف لتلافيها وعلاجها.
- تنمية مهارات البحث العلمي والاكتشاف وإدارة الأزمات بما يحقق النفع للمجتمع.
- تنمية القدرة على التعامل مع وسائل الاتصال المختلفة والتعاون مع الزملاء والعمل في فريق.
- الاستفادة من التغذية الرجعية.

- **أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلم**:

إذا كان المعلم احد ابرز أهم عناصر العملية التعليمية تجمع جميع الآراء التربوية علي أنه يمثل حجر الزاوية فيها وأن تقويم أداءه أصبح أمرا حتميا لنجاح هذه العملية لذلك فقد اهتمت كثير من التشريعات التربوية النافذة علي تنظيم آليات تقويم الأداء التدريسي للمعلم باعتباره احد أهم العناصر الرئيسية التي تحدد جودة العملية التعليمية ومن أهم أساليب تقويم الأداء التدريسي هي:

- تحليل العمل: يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس للحكم على ما يقوم به فعلا من مهام، وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.
- تحليل التفاعل: يركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.
- ملاحظة المعلم: يعتبر أهم أساليب تقويم أداء المعلم خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وغالبا ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن من خلالها تقدير مهارات المعلم في التخطيط، والتنفيذ والتقويم أثناء عملية التدريس، وقد تتم عملية ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقة ملاحظة كما يفعل الموجه، وقد يكون الحكم غير دقيق ما لم يكن الشخص القائم بالملاحظة على قدر كبير من الخبرة والدراية بمهارات الأداء.(صبري والرفاعي، ٢٠٠٨: ٢١٦)

لما كانت الدراسة الحالية تدور حول تقويم أداء الطالب/ المعلم، وهو معلم المستقبل، فالأساليب التى تستخدم في تقويم أداء المعلم تستخدم أيضا في تقويم أداء الطالب/المعلم؛ لذا تم الاعتماد في هذه الدراسة على بطاقات ملاحظة للأداء التدريسي، تم إعدادها في ضوء معايير جودة الأداء، وقد تم وضع معايير واضحة ودقيقة ومحددة لمن يقوم بعملية الملاحظة.

- **معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم** :

بدء مصطلح المعايير في مجال الصناعة مرتبطاً بعملية الجودة، حيث أن المنظمة الدولية للمعايير (Iso9000) نجاحا كبيرا من خلال وضعها لمعايير وأسس وشهادات، مما أدى إلى تبنيه من عدة دول ليكون معيارا قوميا خاصا بها، ثم امتدت معايير الأيزو إلى مجال التعليم والتدريب وأصبح ينظر لها بخصوصية تربوية تأخذ بالاعتبار خصوصية مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.(سلامة، ٢٠٠٦: ١٩).

تحتاج الجودة المطلوبة في الأداء التدريسي للمعلم إلى متابعة من خلال تطبيق معايير ومؤشرات للمراقبة ولضمان ومدى تحقيقها في هذا الأداء من قبل المعلم وهو يعتبر المرجع أو المحك الرئيسي الذي يقاس في ضوئه مستوي الأداء التدريسي للمعلم، ودليلا للبعد عن الذاتية في الحكم على الأداء، وتعطي المعلم الحافز للوصول للصورة المثالية المرجوة في أدائه كما أن هذه المعايير تسهل بناء برامج النمو المهني الذي يحتاجه المعلم.(العنزي، ٢٠٠٧: ٢٣).

وتعد المؤشرات هي الدلائل التي يمكن من خلالها بلوغ المعايير، وتكون مصاغة بشكل محدد يمكن قياسه وتستخدم المؤشرات للإرشاد والتوجيه الاهتمام إلى شيء ما مهما كانت درجة أهميته ودقته، كما تستخدم لتحديد وشرح درجة تحقق هدف معين، لذلك يجب إن تراقب المؤشرات المعيارية التغيرات في النظام التعليمي .

- **تعريف معايير جودة الأداء**:

تعرف المعايير لغويا بأنها: كلمة ومفردها (معيار) وهو من المكاييل: ما غير وهي من العيار: ما عايرت به المكاييل، فالعيار: صحيح تام واف. (ابن منظور،٢٠٠٤: ٣٥). وتعرف المعايير اصطلاحيا بأنها:" المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو متعرف بها بشان درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه،ويحقق قدرا منشودا من الجودة والتميز".(الخميسي ٢٠٠٧:٦)

وتعرف بأنها :"الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوفر في الشيء بحيث يؤدي استعماله إلى تحقيق أقصي درجة من الأهداف المرجوة ، ويؤدي دائما جودة في الاستعمال، وجودة في الناتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة".(الناقة ٢٠٠٧:١١)

كما تعرف بأنها:" نموذج للأداء يتم تأسيسه بمعرفة هيئة علمية مهنية، وتأتي صياغة المعايير لكي تعبر عن محتوى علمي فتكون بذلك قابلة للتطبيق وقاعدة أساسية مرشدة للعمل".(الصافوري، ٢٠٠٧: ١٦٥٥).

وتعرف معايير جودة الأداء التدريسي بأنها:" المحددات والمتطلبات الأساسية التى يمكن أن يدركها المعلم، والتى يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرته على التعليم، وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء لبرنامج تقويم وتطوير الأداء (John,2007:7). كما تعرف بأنها:" محددات وضوابط تهدف للوصول إلى مستويات قياسية لما يقوم به معلم العلوم من ممارسات تدريسية وأنشطة صفية تبرر العلم باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد.(راشد، ٢٠٠٧: ٦٣٠)

وعرفتها العتيبي بأنها:" مجموعة من المحكات للحكم على جودة أداء المعلم بحيث تساعده على تحقيق التعلم الفعال لدى الطلاب داخل الفصل وخارجة". (العتيبي، ٢٠١٠: ٨٩).

وتعرف أيضاً بأنها :" مجموعة من المحددات الأساسية والمواصفات الأدائية الفاعلة، التى يمكن الاعتماد عليها في الحكم على جودة أداء المعلم عند تدريسه ، ويمكن وصف كل منها وقياسها في أداء المعلم وممارساته التدريسية داخل الفصل".(عيسي، ٢٠١٢: ٣٦٧)

- **أهمية معايير الأداء**:

تتحدد أهمية معايير جودة الأداء في (البيبلاوي، ٢٠٠٤: ١٢٥، راشد:٢٠٠٧: ٦٤٣؛ العتيبي، ٢٠١٠: ٩٧) :

- تعطي تركيز واضح للتعرف على أولويات التطوير في العملية التعليمية.
- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
- تعتبر المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين.
- تعتبر المؤشرات المشتقة من المعايير موجها جيدة للمعلمين في تخطيط وتنفيذ الدروس
- تقدم إطارا للربط بين المعرفة واستخدامها.
- تحدد بوضوح أبعاد أداء المعلم، وتوفر إطارا لتقويم أدائه وتقديره.
- تقدم رابطا قويا بين الأداء والمكافأة.
- تساهم في تطوير مخرجات التعليم.
- تسعي لضمان إدارة وقيادة المدارس من قبل مهنيين متخصصين.

- **معايير جودة الأداء التدريسي**:

اهتمت العديد من المؤسسة والجمعيات العلمية والمراكز العلمية المتخصصة بوضع مجموعة من المعايير الواجب توافرها لدى المعلم ، ووضعت لكل معيار مجموعة من مؤشرات الأداء التى تمثل إطارا للأداء المتوقع أن يقوم به المعلم داخل الفصل وخارجه لكي يتحسن أداؤه ، ومن هذه المعايير:

- **معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم**(INTASC) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium:

قدمت مؤسسه (INTASC) مجموعة معايير لجودة أداء المعلم مهما كان تخصصه، والتى تنطلق من مسلمة مفادها أن" ما يستطيع المعلم القيام به له أكبر الأثر على تميز ما يتعلمه الطلاب"، وهذه المعايير هي: المحتوى التدريسي، نمو الطالب، تنوع المتعلمين،استراتيجيات التدريس، الدافعية والإدارة،التكنولوجيا والاتصال،التخطيط، التقويم، الممارسة المتأملة والنمو المهني، والمدرسة ومشاركة المجتمع. وضعت المؤسسة لكل معيار من تلك المعايير مجموعة من المؤشرات المعرفية والأدائية والخلقية والتى يمكن قياسها لدي المعلم(راشد،٢٠٠٧: ٦٤٢).

- **معايير مؤسسة كنتاكي التربوية للتقييم و الاعتماد**: (Kentucky Education Professional Standards,2008)

هي مؤسس تهتم بمعايير المعلم واعتماده، وقد حددت مجموعة من المعايير التي ينبغي وتوافرها لدى المعلمين لاعتمادهم في مهنة التدريس و يندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي يسهل ملاحظتها و قياسها لدى المعلم وتتحدد هذه المعايير في ما يلي:

- تخطيط و تصميم المواقف التعليمية.
- خلق المناخ التعليمي والحفاظ عليه.
- إدارة الموقف التعليمي.
- تقسيم ومتابعة نتائج التعلم.
- التعاون مع أولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية.
- المشاركة في التنمية المهنية.

- **معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة** (TTA) (Teacher Training Ageny.2004,p .6)

يقدم هذا المجلس شهادة المعلم للمعلم المؤهل من وكالة تدريب المعلم (TTA)بعد أن يحقق المعايير التالية :القيم و تشمل الممارسة المهنية، المعرفة و الفهم،الأهداف،والمراقبة والتقييم، وإدارة حجرة الدراسة.

- **المعايير القومية للتربية العلمية** : (NSES,1996)

هي المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards) وأقرتها الأكاديمية القومية للعلوم بالوليات المتحدة الأمريكية، وقد تضمنت مجموعة من المعايير وهي(راشد، ٢٠٠٧: ٦٤١؛ العتيبي، ٢٠١٠: ٩٦):

- يخطط ويبني برنامجا مبنيا على الاستقصاء لطلابهم.
- توجيه وتسهيل التعلم.
- المشاركة في عملية التقويم المستمر لتدريسهم ولتعلم طلابهم.
- تصميم وإدارة بيئات التعلم التى تمد الطلاب بالوقت والمكان والمواد اللازمة لتعلم العلوم.
- تنمية مجتمعات لمتعلمي العلوم تعكس القدرات العقلية والجهد في الاستقصاء العلمي والاتجاهات والقيم الاجتماعية التى تبعث على تعلم العلوم.
- المشارك في التخطيط والتطوير المستمر لبرنامج العلوم المدرسي.

- **معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة**: (NCATE) National Council (For Accreditation Teacher Education ,2008)

يقوم هذا المجلس بوضع معايير عالمية لمل ينبغي أن يعرفه أو يفعله المعلم، ووضع إطار منظم لإجراءات الاعتماد و تقييم الأداء بصورة واضحة، وقد حدد هذا المجلس المعايير فيما يلي:

- التمكن من المفاهيم الأساسية و بنية العلم لتخصصه، وإتقان مهارات الدراسة والاستقصاء.
- تقديم فرص للتعلم تدعم النمو العقلي و الاجتماعي والشخصي للمتعلم.
- توفير بيئة تعليمية تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي وتستثير الدافعية الذاتية للمتعلم.

- التخطيط للتعلم في ضوء معرفته بمحتوى المادة الدراسية وطبيعة الطلاب.
- تعزيز الدراسة الايجابية والاستقصاء النشط والتفاعل الصفي الداعم من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها .
- امتلاك مدى واسع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، ويستخدمها في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.
- يستخدم الاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.
- يمتلك أصول المعرفة المهنية التي تمكنه من اتخاذ القرارات الخاصة بمهنته ويحتوي الفرص التي تدعم نموه المهني .
- ينمى علاقات مع الزملاء في المدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من اجل دعم عمليتي التعليم والتعلم .
- يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته يقوم آثار قراراته وأفعاله على الآخرين.
- يبتكر مواقف ويخلق فرصاً تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.

- **المعايير القومية للتعليم في مصر**:

قامت وزارة التربية والتعليم بوضع معايير قومية للتعليم بهدف الارتقاء بمستوى جودته، وقد احتل المعلم المجال الثاني من بين خمس مجالات رئيسية، وتضمن كل مجال عددا من مؤشرات الأداء كما يلي(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠٠٩):

- مجال التخطيط: شملت (٣) معايير تضمنت(١٣) مؤشر.
- مجال استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل: شمل (٦) معايير تضمنت (٢٢) مؤشرا.
- مجال المادة العلمية: شملت (٣) معايير تضمنت(٥) مؤشرات.
- مجال التقويم:شمل (٢) معيار تضمنت (٩) مؤشرات.
- مجال مهنة المعلم: شمل (٢) معيار تضمنت (٩) مؤشرات.

من خلال استعراض النماذج السابقة لبعض المعايير الأجنبية والعربية لإعداد المعلم والإطلاع على عدد كبير من الدراسات السابقة قام الباحث بعمل مصفوفة بجميع المعايير السابقة وتم تحليلها تحليا دقيقا ثم استخلاص عدد من المعايير التى تكررت، حيث تم وضع قائمة بالمعايير والمؤشرات ذات العلاقة المباشرة بالأداء التدريسي للمعلم، والذي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذه المعايير هي:

- معيار العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية:اشتمل على (٩) مؤشرات.
- التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها: اشتمل على (١٠) مؤشرات.
- التخطيط لعملية التدريس: اشتمل على (١٩) مؤشرات.
- طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس:اشتمل على (١١) مؤشرات.
- إدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب: اشتمل على (٨) مؤشرات.
- استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية : اشتمل على (٩) مؤشرات.

- تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب: اشتمل على (١٠) مؤشرات.

- **الدراسات السابقة** :

تم تناول الدراسات السابقة في هذه الدراسة في محوريين هما:

- **أولاً : دراسات تناولت تحديد معايير لجودة الأداء التدريسي** :

دراسة أبوزيد(٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن مدى تحقيق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائمة من وجهة نظر الطالبات معلمات الإقتصاد المنزلي بمنطقة القصيم، ووضع تصور لتطوير الأداء التدريسي وفقا لمعايير الجودة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من الفرقة الربعة كلية التربية للبنات قسم الاقتصاد المنزلي، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي التفسيري، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التربية الميدانية يعاني من القصور الشديد، كما يفتقر لتطبيق معايير الجودة، وكانت استجابات الطالبات على محور معوقات التربية الميدانية بدرجة مرتفع جدا.

ودراسة جون Join (2007) هدفت إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التقنية في التعليم بولاية ميتشجن الأمريكية، وأسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة لاستخدام أدوات تقنية التعليم، وأوصت الدارسة بضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم.

وقامت العلي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي وطبق البحث على عينة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، وتقويم واقع الأداء التدريسي لهن في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة لتطبيق البحث، وتوصلت الباحثة إلى نتائج عديدة من أهمها: أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية قليل في ضوء المعايير التالية: القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات، القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية ، والكفاءة في التدريس .

دراسة الغامدي(٢٠٠٩):هدفت إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المتخصصين، والمتعلقة بالجانب الشخصي، والعلمي، والمهني، والإجتماعي، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء قائمة بالمعايير، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية المتعلقة بالجانب الشخصي، والعلمي، والمهني، والاجتماعي من وجهة نظر المتخصصين كانت أهميتها بدرجة عالية.

أما دراسة بريكيت (٢٠١٠): هدفت إلى تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي تحققها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة، ومعرفة مدى تحقق معايير الجودة الشاملة لدى الطلاب المعلمين أثناء تدريسهم في مرحلة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ووضع تصور مقترح لتطوير مستوى

الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا معلما من الذين ينفذون برنامج التربية الميدانية،وقد عمل الباحث بطاقة ملاحظة، وأظهرت النتائج أنه تم تحديد عدد من معايير الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها لدى الطالب المعلم والبالغة (٤٤) عبارة مقسمة على ثلاث مراحل هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، كما أظهرت النتائج أن درجة تحقق المعايير لدى الطالب المعلم كانت (إلى حد ما)؛ لذلك قام الباحث بوضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم.

ودراسة عيسى، ومحسن (٢٠١٠): هدفت إلى تحديد قائمة بالمعايير اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية، ومعرفة مدى توافر هذه المعايير لدى مجموعة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية و وضع تصور مقترح للعمل على تطوير أداء المعلم في ضوء هذه المعايير. ولقد قام الباحثان بتصميم استبيان تضمن (٧٢) فقرة تغطي أحد عشر مجالا رئيسيا في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وتم تطبيق المقياس على العينة والتي كان عددها (١٠٦) معلم ومعلمة. واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدنيا بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم؛ ولهذا قام الباحثان بعرض تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي.

دراسة الصنيع (٢٠١١): هدفت إلى الكشف عن مدى توفر معايير الجودة في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفاتهن التربويات في مدينة مكة المكرمة؛ وتم تصميم قائمة تحتوي على معايير جودة الأداء التدريسي لدى المعلمات، واحتوت القائمة على أربع معايير (التمكن من المادة العلمية، التخطيط للتدريس بطريقة علمية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس)، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي. ومن النتائج: أن المعدل العام لمؤشرات المعايير الأربعة عال أي أنها متوفرة بدرجة كبيرة.

- **ثانياً: دراسات تناولت تقويم الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء المعايير:**

دراسة الجرجاوي ونشوان(٢٠٠٦): هدفت إلى تقويم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي إستبانه تكونت من (٤٢) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥) معلمًا ومعلمة، وكان من أهم النتائج:ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي، و ضعف الاتزان العاطفي والاتزان النفسي والانفعالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس والخبرة أو المؤهل العلمي للمعلمين.

قام عمران (٢٠٠٨): بدراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة سوهاج، وقام الباحث بإعداد قائمة بمعايير ومؤشرات الجودة في الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات، تم تطبيقها على (٥٠)

معلم ومعلم من المدارس الإعدادية بسوهاج، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في ضعف النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

وقامت أمال جمعة (٢٠٠٩): بدراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وأعدت الباحثة قائمة بمعايير ومؤشرات الجودة في الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع، وكانت أهم نتائج الدراسة بأن انخفاض مستوى الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والإجتماع يرجع إلى قلة الاهتمام بالتخطيط لعملية التدريس، قلة استخدام الوسائل التعليمية وعدم توفرها في المدارس، وقلة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة لقلة معرفتهم بها وضعف مستوى التمكن من المادة العلمية، وقلة الاهتمام بالتقويم ومتابعة النتائج.

دراسة الناقة (٢٠٠٩): هدفت إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية تخصص علوم في الجامعة الإسلامية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم بطاقة ملاحظة تمثل نموذج لتقويم أداء الطالب المعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وقد أكدت النتائج أن هناك قصور في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب العملي، حيث كان الأداء على جميع العبارات ما بين متوسط ومقبول، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

دراسة القرش، وحسين(٢٠٠٩): هدفت إلى تحديد واقع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الإجتماعية في ضوء معايير جودة الأداء والتنمية المهنية، والوقوف على نواحي القوة والضعف في الأداء التدريس لهم في ضوء المعايير، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي كما استخدمت المنهج شبه التجريبي في اختيار عينة البحث، وتطبيق البطاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن خصائص الشخصية لدي المعلمين حديثي التخرج هي أفضل جانب يميز أدائهم التدريسي، في حين أن تنفيذ الدروس أضعف جوانب الأداء لديهم، وأن جوانب الأداء المرتبطة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم تقل جميعها عن مستوي المعيار المقبول(٧٠٪).

دراسة رانيا عبد الحميد (٢٠١٠): التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العملية في ضوء المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وبلغت عينة البحث(٩٥) طالبة من طالبات الفرق الأربعة، وكانت الأستبيان الأداة المستخدمة، وتكون من (٧٠) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى أن عضوات هيئة تدريس المقررات العملية يخططن لمواقف التعلم المختلفة، كما أنهن تنوعن في أساليبها التدريسية ولا يركزن على نوع واحد، وتوظفن طرق التعليم المختلفة طبقا لطبيعة الموقف التعليمي، بالإضافة إلى إثارتهن لاهتمامات المتعلمات نحو التعلم بجميع الوسائل الممكنة مع توفير المناخ التعليمي،واستخدام أساليب وأدوات متنوعة للتقويم تتناسب مع مخرجات التعلم بعد تحديد مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية.

وقام كل من الحازمي، وصالح، و خليفة (٢٠١٢): بدراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء بعض معايير إعداد المعلم. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المستخدمة هي قائمة بالمهارات التدريسية تضمنت سبعة معايير (إعداد وتخطيط الدروس، إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب، استخدام استراتيجيات وطرق التدريس، استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، التمكن من مادة التخصص، تقويم تعلم الطلاب) من معايير إعداد المعلم، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء هذه القائمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي لعينة البحث في ضوء المعايير السبعة من معايير إعداد المعلم كان بدرجة (متوسطة) في (٦) معايير أما معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية فقد حصل على درجة (جيدة)، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا في الأداء التدريسي الكلي بين طلاب التخصص الأدبي والتخصص العلمي لصالح طلاب العلمي.

ودرسة عيسى (٢٠١٢):هدفت إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء اللازمة لهم بما يناسب مجالهم وأدوارهم، وعلاقة مستوى هذا الأداء ببعض المتغيرات(سنوات الخبرة- كثافة الطلاب)؛ ومن ثم إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لهؤلاء المعلمين في ضوء واقع أدائهم لتلك المعايير. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، وبطاقة لملاحظة المعايير، تم تطبيقها على عينة مكونه من (٣٠) معلما. وقد أظهرت النتائج أن هناك تفاوتا في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المعايير المهنية؛ فقد تراوحت نسب تحققها بين (٠,٤٨ – ٠,٧) وفي الأداء الكلي بنسبة (٠,٥٨) وهي تشير إلى تدني هذا الأداء وضعفه بشكل عام.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

بتحليل الدراسات السابقة يتضح الآتي :

- اهتم عدد كبير من الدراسات السابقة بتحديد معايير لجودة الأداء التدريسي، مثل دراسة (الفقيه، ٢٠٠٦؛ أبو زيد،٢٠٠٧؛ Join , 2007 ؛ العلى ،٢٠٠٧، الغامدي، ٢٠٠٩؛ بريكيت،٢٠١٠؛ عيسى ومحسن،٢٠١٠؛ الصنيع،٢٠١١).
- دراسات اهتمت بتقويم الأداء التدريسي للمعلمين والطالب المعلم مثل دراسة (الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٥؛ السبيعي،٢٠٠٧؛عمران، ٢٠٠٨، أمال، ٢٠٠٩؛ الناقة، ٢٠٠٩؛ القرش، وحسين، ٢٠٠٩؛عبد الحميد،٢٠١٠؛ عيسى ومحسن،٢٠١٠؛ الحازمي وآخرون، ؛ عيسى، ٢٠١٢).
- أكدت أغلب الدراسات انخفاض الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة بشكل عام والطلاب المعلمين بشكل خاص.
- دراسات اهتمت بوضع تصور لتطوير الأداء التدريسي للمعلمين وفقاً لمعايير الجودة مثل دراسة (بريكيت، ٢٠١٠؛عيسى ومحسن،٢٠١٠؛ عيسى، ٢٠١٢).
- أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق ترجع للتخصص والجنس مثل دراسة(الجرجاوي ونشوان،٢٠٠٥؛الناقة، ٢٠٠٩) بينما أكدت دراسة(الحازمي وآخرون، ٢٠١٢) أن هناك فروق ترجع للتخصص (الأدبي/ العلمي).

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعزيز وتوثيق مشكلة الدراسة، وتحديد معايير جودة الأداء، وبناء أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

- **منهج الدراسة**:

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات الطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ عن واقع الأداء التدريسي لهم في ضوء معايير جودة الأداء.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات برنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ، تخصصات (العلوم . العلوم الزراعية . الاقتصاد المنزلي) بإجمالي (٤٨٩) طالب وطالبة، في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٣-٢٠١٤م. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من كل تخصص، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة طبقا للتخصص والجنس :

الجدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة على المستوى والجنس .

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص	علوم	٣٠	%٣٧,٥
	علوم زراعيه	٣٠	%٣٧,٥
	اقتصاد منزلي	٢٠	%٢٥
	المجموع	٨٠	%١٠٠
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	طلاب	٣٢	%٤٠
	طالبات	٤٨	%٦٠
	المجموع	٨٠	%١٠٠
المجموع الكلى	٨٠		%١٠٠

- **أداوت ومواد الدراسة** :

لما كان الهدف من الدراسة هو تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء ، تطلب ذلك :

- **قائمة بمعايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي : وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات التالية**:

- **١- بناء القائمة في صورتها الأولية، تم اشتقاق القائمة من المصادر التالية**:

- الكتابات المتخصصة في التقويم، والجودة في التعليم، والمهارات التدريسية للمعلم.
- الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم.
- تحليل أبحاث المؤتمرات المتخصصة وبعض المشاريع العالمية، والإقليمية في مجال الجودة وجودة الأداء التدريسي.
- الإطلاع على العديد من معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم، ومنها على سبيل المثال:

- ✓معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في أمريكا.
- ✓معايير مؤسسة كنتاكي التربوية للتقييم والاعتماد.
- ✓معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة.
- ✓معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر.
- ✓معايير قدمتها عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية تم عرضها بالدراسات السابقة.

- تم عمل مصفوفة بجميع المعايير السابقة وتم تحليلها تحليلاً دقيقاً ثم استخلص الباحث عدد من المعايير التى تكررت، حيث تم اختيار المعايير ذات العلاقة المباشرة بالأداء التدريسي للمعلم.
- عرض المعايير على بعض المتخصصين في طرق التدريس والقياس والتقويم وخبراء الجودة والتطوير.
- الصورة المبدئية للقائمة: تم التوصل إلي قائمة مبدئية تحتوي علي عدد معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام وتكونت من تسعة معايير، واحتوى كل معيار على عدد من مؤشرات الأداء بلغ (٧٩) .
- ضبط القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية علي مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وخبراء الجودة والتطوير، وذلك بهدف ضبط القائمة وإجراء التعديلات اللازمة، وفي ضوء أراء المتخصصين، والمحكمين تم دمج معيار تقديم واستخدام أنشطة إبداعية لإثراء عملية التدريس مع معيار استراتيجيات التدريس وإعادة صياغة بعض المؤشرات وحذف بعضها وإضافة مؤشرات أخري للقائمة، كما تم حذف معيار التطوير الذاتي للأداء التدريسي؛ لأن الطالب/المعلم حرصه الأكثر على تنفيذ المهارات التدريسية فقط، إنما التطوير يكون مهتم به المعلم على رأس العمل أكثر.
- الصورة النهائية للقائمة: تتكون من سبعة معايير وأمام كل معيار عدد من المؤشرات بلغ عددها (٦٧) مؤشرا، ملحق رقم(٢). وبذلك يكون قد أجيب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

• **بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطالب المعلم**:

بناء على قائمة معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام التى توصل إليها الباحث، تم بناء بطاقة لملاحظة أداء الطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ وفقا للخطوات الآتية:

- الهدف من بطاقة الملاحظة: هو تقويم أداء الطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام ، وذلك من خلال ممارستهم الفعلية للتدريس في حجرة الصف الدراسي، في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي.
- تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة: تم بناء بطاقة الملاحظة بناءً على قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة للطالب المعلم، والتى تم التوصل إليها في ضوء قائمة معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي، وقد احتوت بطاقة الملاحظة علي (٧) مجالات أساسية هي معايير جودة الأداء التدريسي، وتضمن كل مجال عددا من المهارات الفرعية (مؤشرات الأداء)، والتى يمكن ملاحظتها في

أداء الطالب المعلم داخل الفصل، وبلغ العدد الكلي (٦٧) مهارة موزعه على المجالات السبعة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي للطالب المعلم في صورتها النهائية

م	المجال	عدد المهارات الفرعية (مؤشرات الاداء)
١	العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية	٩
٢	التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها	١٠
٣	التخطيط لعملية التدريس	١٠
٤	طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس	١١
٥	إدارة الفصل والتعامل مع الانماط المختلفة من الطلاب	٨
٦	استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية	٩
٧	تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب	١٠
مجموع	سبعة مجالات	٦٧

- شكل بطاقة الملاحظة: يحتوي الجزء الأعلى من بطاقة الملاحظة علي جنس الطالب المعلم، والمدرسة التي يتدرب فيها، والتخصص، والجزء الثاني من البطاقة يحتوي على الأداءات التدريسية المطلوب ملاحظتها بصورة متتالية مع الاحتفاظ بترتيبها بدون كتابة الأبعاد الأساسية وذلك بداخل بطاقة الملاحظة، وهذه العبارات الفرعية الموجودة ببطاقة الملاحظة، قد تم صياغتها في صورة إجرائية يؤديها الطالب المعلم أثناء عملية التدريس .
- التقدير الكمي لأداء الطالب/ المعلم: تم تحديد درجة الأداء التدريسي أو مستوياته وفق وفقا لنمط "ليكرت" الخماسي لدرجات التقدير Likert-type scale كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح درجات الممارسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

درجة الممارسة(الاداء)				
ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
١	٢	٣	٤	٥

وقد تم تصنيف قيم الأوساط الحسابية لكل عبارة من العبارات وكذلك المتوسط الكلي لكل محور كما يلي :

- من ٤,٢٠ إلى ٥ ممتاز - من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ جيد جداً
- من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ جيد - من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ متوسط
- من ١- إلى ١,٧٩ ضعيف.

- صدق البطاقة: للتحقق من صدق البطاقة اعتمد الباحث على طريقتين هما:

✓ الصدق الظاهري : بعد بناء البطاقة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس والتقويم والقياس، وقد طلب الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن مدى صحة هذه الأداءات التدريسية، ومناسبتها لقياس درجة الأداء التدريسي للطالب/ المعلم، وقدتمّ أخذ الأداءات التي حصلت على إجماع بنسبة (٨٠٪) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يوافق عليها، واستقرت البطاقة على صورته النهائية على (٦٧) أداء(ممارسة) .

✓ صدق الاتساق الداخلى : بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، كما يوضح ذلك الجدول الأتي :

الجدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.580**	1	.737**	1	.491*	1	.580**
2	.549**	2	.610**	2	.576**	2	.526**
3	.516**	3	.737**	3	.549**	3	.516**
4	.678**	4	.515**	4	.590**	4	.678**
5	.532**	5	.519**	5	.439*	5	.732**
6	.402*	6	.448*	6	.745**	6	.402*
7	.580**	7	.531**	7	.491*	7	.580**
8	.549**	8	.610**	8	.576**	8	.626**
9	.678**	9	.737**	9	.649**	9	.516**
		10	.615**	10	.590**	10	.678**
						11	.764**

المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.610**	1	.491*	1	.617**
2	.737**	2	.576**	2	.520**
3	.619**	3	.549**	3	.449*
4	.631**	4	.590**	4	.692**
5	.610**	5	.545**	5	.678**
6	.737**	6	.491*	6	.415*
7	.715**	7	.576**	7	.552**
8	.610**	8	.549**	8	.603**
		9	.590**	9	.561**
				10	.642**

** دال عند (٠,٠١) * دال عند(٠,٠٥).

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباطٍ العبارات بالدرجة الكلية للمحور الأول الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)،

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للبطاقة، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٥) قيم معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للبطاقة التي ينتمي إليها

المحـــــــــــور	معامل الارتباط	المحـــــــــــور	معامل الارتباط
الأول	.961**	الخامس	.928**
الثاني	.928**	السادس	.965**
الثالث	.965**	السابع	.957**
الرابع	.961**		

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للمحاور السبعة والمجموع الكلي للبطاقة جاءت قيم مرتفعة وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الإستبانة.

• **ثبات بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من ثبات البطاقة تم استخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سيبرمان . بروان Spearman -brown، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات:

جدول (٦): معاملات ثبات طبقاً لمحاور البطاقة المختلفة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	البطاقة ككل
عدد الأداءات	9	10	10	11	8	9	10	67
ألفاكرونباخ	.514	.664	.545	.614	.764	.645	.707	.748
سيبرمان	0.606	.696	.649	.604	.828	.688	.798	.803

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الفا تتراوح ما بين (514.و 764.) وقيم سيبرمان تتراوح ما بين (604.و 828.) وقيمة ثبات البطاقة ككل (748.) و (803.) وهى قيم عالية مما يدل على ثبات البطاقة و صلاحيتها للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها(ملحق رقم ٣).

• **الأساليب الإحصائية** :

للإجابة على تساؤلات الدراسة وإعداد أدواتها استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي :

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة.
- معامل ألفا كرونباخ و سيبرمان- بروان لقياس ثبات البطاقة .
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن جودة الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج دبلوم التربية العام
- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لتحديد الفروق التى تعزى لمتغير التخصص .
- اختبار (Independent T-test) لحساب الفروق التى تعزى لمتغير الجنس.

• **عرض نتائج الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في ضوء معايير جودة الأداء، فيما يلى النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة.

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

والذي ينص على"ما معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي اللازم توافرها للطالب المعلم ببرنامج دبلوم التربية العامة"؟. للإجابة عن هذا السؤال توصل الباحث إلى قائمة بمعايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي للطالب/المعلم ببرنامج دبلوم التربية العام، تكونت من سبعة معايير وعدد من المؤشرات بلغ (٦٧) مؤشرا، تم عرض خطوات إعداده بالإجراءات .ملحق رقم(٢).

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

والذي ينص على" ما مستوى الأداء التدريسي للطالب/ المعلم ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي؟. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية لكل معيار، وما يحتويه من مؤشرات أداء، والجداول أرقام (٧)، و(٨)، و(٩)،(١٠)، و(١١)، و(١٢)، و(١٣) توضح هذه النتائج كما يلي:

- **المجال الأول: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية:**

للتعرف على مستوي الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الأول كما يبيّنها الجدول (٧):

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى جودة الأداء	الترتيب
1	يظهر القدوة الحسنه للطلاب بالالتزام بالمظهر اللائق اجتماعيا	2.68	.466	جيد	2
2	يظهر الاحترام والتقدير المتبادل للطلاب فى تفاعله ومناقشاته	1.82	.424	متوسط	6
3	يحرص على ان يكون عادلا وموضوعيا تجاه الطلاب	1.81	.597	متوسط	7
4	يتحلى بالصبر وضبط النفس فى التعامل مع الطلاب	2.69	.466	جيد	1
5	يعالج المواقف الطارئه والسلوكيات الخاطئه بطرق تربويه	1.61	.606	ضعيف	9
6	يشجع الطلاب على العمل الجماعى مع المحافظه على النظام	1.79	.741	متوسط	8
7	يستخدم مبدا التعزيز بشكل واضح	2.20	.582	متوسط	3
8	يثق فى نفسه ولا يتردد او يخاف اثناء الشرح	1.83	.424	متوسط	5
9	يحترم الطلاب والزملاء ويتواصل معهم جيد	1.84	.597	متوسط	4
	المتوسط العام للمجال الاول	2.15	.697	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء مؤشرات المعيار الأول لجودة الأداء التدريسي"العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية"جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٢,١٥) وانحراف معياري (٠,٦٩٧). بينما كان هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية للأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار الأول، حيث تراوح المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٦٩-١,٦١)، حيث جاءا مؤشرين بمستوى (جيد)، وهما"يتحلى بالصبر وضبط النفس في التعامل مع الطلاب" بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، والمؤشر" يظهر القدوة الحسنة للطلاب بالالتزام بالمظهر اللائق اجتماعيا" بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، بينما كان خمس أداءات بمستوى (متوسط)، في حين جاء الأداء" يعالج المواقف الطارئة والسلوكيات الخاطئة بطرق تربوية" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (١,٦١) بمستوي (ضعيف).

- **المجال الثاني: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها:**

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الثاني، كما يبيّنها الجدول (٨):

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى جودة الأداء	الترتيب
1	يحلل البنيه المعرفيه للمادة التعليميه إلى عناصرها الاساسيه	1.61	.606	ضعيف	9
2	يربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي اثناء التدريس	1.77	.741	متوسط	7
3	يمتلك مهارات التقصي والاكتشاف	1.79	.582	متوسط	6
4	يربط بين التفكير العلمي وطبيعه المادة التي يقدمها	1.81	.424	متوسط	4
5	يعرض موضوعات المادة العلميه بشكل مترابط موضحا العلاقات بينها	1.66	.597	ضعيف	8
6	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل	2.22	.466	متوسط	1
7	يربط المعرفه الجديدة بالمعرفه القبليه للطلاب	1.60	.606	ضعيف	10
8	يقدم معلومات إضافيه تخدم موضوع الدرس والمادة	2.21	.741	متوسط	2
9	يربط الدرس بحياة الطلاب وواقعهم	2.20	.582	متوسط	3
10	يتابع احدث التطورات في مادته العلميه	1.80	.424	متوسط	5
	المتوسط العام للمجال الثاني	1.91	.723	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار الثاني لجودة الأداء التدريسي" التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها "جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (١,٨٧) وانحراف معياري (٠,٧٢٣). بينما كان هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية للأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار الثاني، حيث تراوح المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٦٠- ٢,٢٢)، وجاءت الأداءات أرقام (٦)، و(٨)، و(٩)، و(٤)،(١٠)،(٣)،(٢)، بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان ثلاث أداءات أرقام (٥)، و(١)، و(٧) بمستوي (ضعيف)، وهي مرتبة أيضا وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية .

- **المجال الثالث: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار التخطيط لعملية التدريس:**

للتعرف على مستوي الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال التخطيط لعملية التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الثالث كما يبيّنها الجدول (٩):

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار التخطيط لعملية التدريس كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوي جودة الأداء	الترتيب
1	تشتمل خطة الدرس على العناصر والبيانات الأساسية	2.69	.466	جيد	1
2	ينوع في مستويات الأهداف التدريسية(المعرفية والمهارية والوجدانية)	1.81	.597	متوسط	5
3	تركز الأهداف على التطبيق العملي للمفاهيم والمعارف والقيم المتضمنة بموضوع الدرس	1.61	.606	ضعيف	9
4	يصوغ الأهداف بطريقة إجرائية	1.82	.597	متوسط	4
5	يحدد استراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة لموضوع الدرس	2.20	.582	متوسط	2
6	يحدد الوسائل والمصادر التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	1.80	.424	متوسط	5
7	يخطط للتدريس بطريقة تساعد في تحقيق جودة التعليم	1.59	.741	ضعيف	10
8	يصمم محتوي الدرس في صورة مواقف تعليمية مرتبطة بواقع الطلاب	1.69	.466	ضعيف	7
9	يدون مصادر المعلومات التى تم الاستفادة منها في التخطيط لموضوع الدرس	1.62	.606	ضعيف	8
10	يحدد أساليب وأدوات التقويم المناسبة للدرس	1.88	.741	متوسط	3
	المتوسط العام للمجال الثالث	2.14	.903	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار الثالث لجودة الأداء التدريسي" التخطيط لعملية التدريس" جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٢,١٤) وانحراف معياري (٠,٩٠٣). بينما كان هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية للأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات الأداء للمعيار الثالث، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٥٩-٢,٦٩)، وجاءت الأداء رقم (١) والذي ينص على" تشتمل خطة الدرس على العناصر والبيانات الأساسية " بمستوي أداء (جيد) ومتوسط حسابي (٢,٦٩) في المرتبة الأولي، بينما جاءت الأداءات أرقام (٥)، و(١٠)، و(٤)، و(٢)، (٦)، بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان أربع أداءات أرقام (٨)، و(٩)، (٣)، و(٧) بمستوى (ضعيف)، وهي مرتبة أيضا وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية.

- **المجال الرابع: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس:**

للتعرف على مستوي الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الرابع كما يبيّنها الجدول (١٠):

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوي جودة الأداء	الترتيب
1	ينوع في أساليب التمهيد لموضوع الدرس بما يحفز دافعية الطلاب	2.21	.582	متوسط	1
2	يستخدم استراتيجيات تدريسية تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية(العصف الذهني- التعلم البنائي- حل المشكلات...إلخ)	1.81	.424	متوسط	5
3	يستخدم الحوار والمناقشة للتعرف على أفكار ومفاهيم الطلاب حول موضوع الدرس	1.85	.597	متوسط	4
4	يهيئ أساليب الحوار الجيدة والمناقشات المفتوحة بينه وبين الطلاب من جهة وبين الطلاب بعضهم بعضاً من جهة أخري	1.77	.566	متوسط	8
5	يوضح للطلاب خطوات الإستراتيجية والطريقة التي تتبع في الدرس	1.63	.606	ضعيف	9
6	يوفر فرصاً لتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي في موضوع الدرس	1.79	.741	متوسط	6
7	يستخدم مهام وأنشطة تشجع على التعلم التعاوني من خلال مجموعات الطلاب	2.20	.582	متوسط	2
8	يعزز المحتوى اللفظي في صورة بنائية(مخططات وأشكال بنائية)	1.87	.424	متوسط	3
9	صياغة وتوجيه الأسئلة مناسبة ومرتبطة بموضوع الدرس	1.61	.597	ضعيف	10
10	يعدل من التصورات الخاطئة للطلاب حول موضوع التعلم من خلال استخدام الأساليب والطرق المناسبة	1.59	.466	ضعيف	11
11	يجذب انتباه جميع الطلاب من خلال أسلوب عرض مشوق للدرس	1.78	.466	متوسط	7
	المتوسط العام للمجال الرابع	1.90	.664	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار الرابع لجودة الأداء التدريسي"طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس" جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (١,٩٠) وانحراف معياري (٠,٦٦٤). وجاءت التقديرات التفصيلية متفاوتة الأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار الرابع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٥٩ـ٢,٢١)، وجاءت الأداءات أرقام (١)، و(٧)، و(٨)، و(٣)، (٢)، (٦)، و(١١)، و(٤)، بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان ثلاث أداءات أرقام (٥)، و(٩)، (١١) بمستوي (ضعيف)، وهي مرتبة أيضا وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية.

- **المجال الخامس: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب:**

للتعرف على مستوي الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الثالث كما يبيّنها الجدول (١١):

جدول(١١): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب المختلفة كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوي جودة الأداء	الترتيب
1	يتجول داخل الفصل عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب	1.61	.606	ضعيف	7
2	يستخدم وسائل الاتصال (اللفظي وغير اللفظي) بصورة فعالة	1.80	.741	متوسط	4
3	يتميز بالقدرة على التعامل مع جميع أنماط الطلاب(المشاغب- الكسول- الثرثار- المتفوق...إلخ)	2.20	.582	متوسط	2
4	يشجع الطلاب على التعبير عن آرائهم المختلفة	1.82	.424	متوسط	3
5	يمكن الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين	1.65	.597	ضعيف	6
6	يتبع أساليب تعزيز متنوعة (مادي ،معنوي، جماعي) لتعزيز مبادرات الطلاب	1.69	.466	ضعيف	5
7	يستمع إلى جميع الطلاب ويناقش أفكارهم ومقترحاتهم بموضوعية	2.23	.582	متوسط	1
8	ينظم وقت الحصة بما يتناسب وقدرات الطلاب ونواتج التعلم المستهدفة	1.56	.741	ضعيف	8
	المتوسط العام للمجال الخامس	1.89	.701	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار الخامس لجودة الأداء التدريسي" إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب المختلفة" جاءت بدرجة (متوسطة) ، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (١,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٠١). وجاءت التقديرات التفصيلية متفاوتة الأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار الخامس، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٥٦-٢,٢٣)، فجاءت الأداءات أرقام (٧)، و(٣)، و(٤)، و(٢)، ، (٦)، و(١)، بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان الأداء رقم (٨) والذي ينص على" ينظم وقت الحصة بما يتناسب وقدرات الطلاب ونواتج التعلم المستهدفة" بمستوي (ضعيف) بمتوسط حسابي(١,٥٦).

- **المجال السادس: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية**

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الخامس كما يبيّنها الجدول (١٢):

الجدول (١٢)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوي جودة الأداء	الترتيب
1	يستخدم الوسائط التعليمية المناسبة للبيئة والدرس والطلاب لزيادة دافعيه التعلم لديهم	1.87	.597	متوسط	3
2	يطور استخدام الوسائل التعليميه وفق احتياجات الموقف التدريسيه	1.69	.466	متوسط	6
3	يستخدم خامات بيئيه بسيطه في إنتاج وسائل تعليميه تستخدم في التدريس	1.60	.424	جيد	2
4	يحسن تشغيل الاجهزة والوسائل داخل الفصل	1.81	.741	متوسط	4
5	يوظف الحاسب الالي بتطبيقاته المختلفه اثناء تدريسه	2.61	.582	جيد	1
6	يوظف تطبيقات الويب والويب (٢) في عمليه التدريس(المدونات- الوكي...إلخ)	1.63	.466	ضعيف	7
7	يستفيد من بعض وسائل التواصل الاجتماعي في عمليه التدريس مثل (الفيسبوك- التويتر..إلخ)	1.78	.597	متوسط	5
8	يوظف بعض التطبيقات التكنولوجيه الحديثه اثناء التدريس مثل(التعلم بالجوال- الوتس آب)	1.60	.606	ضعيف	9
9	يوجه الطلاب لاستخدام مصادر متنوعه مثل(انترنت- مجلات عليمه إلكترونية- مراجع إلكترونية) لتعميق معلوماتهم وفهمهم لموضوع الدرس	1.61	.606	ضعيف	8
	المتوسط العام للمجال السادس	2.21	.823	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار السادس لجودة الأداء التدريسي" استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية" جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٨٢٣). وجاءت التقديرات التفصيلية متفاوتة الأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار السادس، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٦٠-٢,٦١)، وجاءت الأداءات أرقام (٥)، و(٣)، بمستوى (جيد)، بينما كان الأداءات أرقام (١)، و(٤)، و(٧)، و(٢)، بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان الأداءات أرقام (٨)، و(٩) بمستوى (ضعيف) بمتوسطات حسابية (١,٦١)، و(١,٦٠) على الترتيب.

- **المجال السابع: مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب:**

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة كفر الشيخ في مجال تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقدير أداء أفراد العينة على مؤشرات المعيار الخامس كما يبيّنها الجدول (١٣):

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معيار تقويم ومتابعة تعلم الطلاب كأحد معايير جودة الأداء

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوي جودة الأداء	الترتيب
١	يطرح أسئلة متعددة الأنماط تثير تفكير الطلاب	2.20	.582	متوسط	3
٢	يُقوم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل متوازن	1.81	.424	متوسط	5
٣	يستخدم أساليب متنوعة لتقويم أداء الطلاب مثل:(ملف الإنجاز، الملاحظة،المقابلة ، اختبارات الأداء- خرائط المفاهيم ...إلخ)	1.65	.597	ضعيف	8
٤	يستخدم التقويم بأنواعه (قبلي، بنائي، نهائي)	1.70	.461	متوسط	6
٥	يتيح للطلاب فرصة تقويم أنفسهم بشكل جماعي	1.62	.591	ضعيف	9
٦	يقدم تغذية راجعة مستمرة أثناء الحصة	2.28	.759	متوسط	2
٧	يقدم إجابات نموذجية تساعد الطلاب على تصحيح أخطائهم اعتماداً على أنفسهم	1.58	.763	ضعيف	10
8	يقيس التقويم مستويات التفكير العليا من (تحليل- تفسير- مقارنة..إلخ)	1.99	.562	متوسط	4
9	يشخص نقاط القوه ونواحي الضعف لدي الطلاب أثناء التعلم	1.68	.616	متوسط	7
10	يكلف الطلاب بنشاطات ذاتية (قراءات- تقديم- تقرير- أبحاث)	2.29	.750	متوسط	1
المتوسط العام للمجال السابع		1.88	.510	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ضوء المعيار السادس لجودة الأداء التدريسي" تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب " جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (١,٨٨) وانحراف معياري (٠,٥١٠). وجاءت التقديرات التفصيلية متفاوتة الأداءات التدريسية في ضوء مؤشرات المعيار السابع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين(١,٥٨- ٢,٢٩)، وجاءت الأداءات أرقام (١٠)، و(٦)، و(١)، و(٨)، (٢)، و(٤)، و(٩) بمستوى(متوسط) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كان الأداءات أرقام (٣)، و(٥)، و(٧) بمستوى (ضعيف) بمتوسطات حسابية(١,٦٥)، و(١,٦٢)، و(١,٥٨) على الترتيب .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :**

الذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوي جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير الجنس(ذكور. إناث)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Indepenedent Samples T-Test) في إجابات أفرد الدراسة طبقا لاختلاف متغير الجنس، على النحو التالي:

جدول (١٤) : نتائج اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية بجامعة كفر الشيخ طبقا لمتغير الجنس(ن ٨٠)

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية	ذكور	32	20.63	2.49	.298	78	غير دالة
	إناث	48	20.29	2.12			
التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها	ذكور	32	19.44	2.78	.332	78	غير دالة
	إناث	48	19.25	2.26			
التخطيط لعملية التدريس	ذكور	32	19.94	2.44	.395	78	غير دالة
	إناث	48	1973	2.23			
طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس	ذكور	32	20.53	2.49	.642	78	غير دالة
	إناث	48	20.27	2.12			
إدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب	ذكور	32	19.4	2.78	.332	78	غير دالة
	إناث	48	19.3	2.26			
استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية	ذكور	32	19.93	2.44	.395	78	غير دالة
	إناث	48	19.7	2.11			
تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب	ذكور	32	20.88	1.34	2.042	78	غير دالة
	إناث	48	20.08	1.90			

تبين نتائج الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد فروق ذاتٍ دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠٥.) وفقا لمتغير الجنس فيما يتعلق بمستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ ، حيث لا توجد فروق بين الذكور والإناث.

وعليه يمكن قبول الفرض الأول من فروض الدراسة وهو" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء للطلبة المعلمين برنامج الدبلوم العام بجامعة كفر الشيخ تعزي لمتغير الجنس".

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع** :

الذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوي جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير التخصص(علوم. علوم زراعية. اقتصاد منزلي)؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق وفقا لمتغير التخصص، كما يعرضها الجدول التالي:

الجدول(١٥): قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية بجامعة كفر الشيخ طبقا لمتغير الجنس(ن ٨٠)

المحـــــــور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة" ف"	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية	بين المجموعات	2	56.03	28.02	6.172	.003
	داخل المجموعات	77	349.52	4.54		
	المجموع	79	405.55			
التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها	بين المجموعات	2	49.77	24.88	4.458	.015
	داخل المجموعات	77	429.78	5.58		
	المجموع	79	479.55			
التخطيط لعملية التدريس	بين المجموعات	2	25.35	12.68	2.485	.090
	داخل المجموعات	77	392.83	5.10		
	المجموع	79	418.19			
طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس	بين المجموعات	2	56.03	28.02	6.172	.003
	داخل المجموعات	77	349.52	4.54		
	المجموع	79	405.55			
إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب	بين المجموعات	2	49.77	24.88	4.458	.015
	داخل المجموعات	77	429.78	5.58		
	المجموع	79	479.55			
استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية	بين المجموعات	2	25.35	12.68	2.485	.090
	داخل المجموعات	77	392.83	5.10		
	المجموع	79	418.19			
تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب	بين المجموعات	2	48.08	24.04	9.789	.000
	داخل المجموعات	77	189.12	2.46		
	المجموع	79	237.20			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ تعزى لمتغير التخصص، باستثناء المعيار الثالث والمعيار السادس، حيث لا توجد فروق في هذين المعيارين تعزى لمتغير التخصص، ويوضح الجدول التالي مصادر هذه الفروق:

جدول رقم (١٦) : مصادر الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص حول مستوي جودة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة بجامعة كفر الشيخ.

المحور	المتوسط	التخصص	علوم	علوم زراعية	اقتصاد منزلي
العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية	20.7667	العلوم	-	1.36667	.68333
	19.4000	العلوم الزراعية	-1.36667	-	-2.05000-*
	21.4500	الاقتصاد	.68333	-2.05000-*	-
التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها	19.4667	العلوم	-	1.03333	-.98333
	18.4333	العلوم الزراعية	1.03333	-	-2.01667-*
	20.4500	الاقتصاد	-.98333		-
التخطيط لعملية التدريس	19.9333	العلوم	-	.76667	-.66667
	19.1667	العلوم الزراعية	.76667	-	-1.43333
	20.6000	الاقتصاد	-.66667	-1.43333	-
طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس	20.7667	العلوم	-	1.36667	-.68333
	19.4000	العلوم الزراعية	-1.36667	-	-2.05000-*
	21.4500	الاقتصاد	.68333	2.05000*	-
إدارة الفصل والتعامل مع أنماط الطلاب	19.4667	العلوم	-	1.03333	-.98333
	18.4333	العلوم الزراعية	-1.03333	-	-2.01667-*
	20.4500	الاقتصاد	.98333	2.01667*	-
استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية	19.9333	العلوم	-	.76667	-.66667
	19.1667	العلوم الزراعية	-.76667	-	-1.43333
	20.6000	الاقتصاد	.66667	1.43333	-
تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب	21.0333	العلوم	-	1.63333*	.08333
	19.4000	العلوم الزراعية	-1.63333-*	-	-1.55000-*
	20.9500	الاقتصاد	-.08333	1.55000*	-

◆ دالة عند ٠,٠١ ◆◆ دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الطلاب/ المعلمين تخصص العلوم الزراعية، وتخصص الاقتصاد المنزلي لصالح الاقتصاد المنزلي في جميع المجالات ما عدا المعيار الثالث" التخطيط لعملية التدريس، والمعيار السادس" استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية، لم يكن هناك فروق بينهم. أيضا يتضح عدم وجود فروق بين الطلاب/المعلمين تخصص العلوم وتخصص العلوم الزراعية، وتخصص والاقتصاد المنزلي في جميع معايير جودة الأداء التدريسي للطالب/المعلم.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس** :

الذي ينص على ما التصور المقترح اللازم لتطوير وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العامة في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي للطلاب/المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام في ضوء قائمة معايير جودة الأداء المستخلص في الدراسة الحالية، ونتائج تطبيق بطاقة الملاحظة، وقد تكون التصور من العناصر التالية:

- الهدف العام من التصور المقترح.
- منطلقات بناء التصور المقترح.
- الأهداف الإجرائية للتصور.
- الفئة المستهدفة.
- متطلبات تطبيق التصور المقترح.
- تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه.
- آليات تطبيق التصور المقترح.
- تحديد استراتيجيات التدريس وأساليب التدريب .
- تحديد أساليب وأدوات تقويم الأداء .

وتم عرض التصور على مجموعة المحكمين، وتم صياغته بالشكل النهائي، (ملحق، ٤).

- **تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها**:

تبين من العرض السابق للنتائج أن مستوي الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام في ضوء معايير جودة الأداء جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث جاء الأداء التدريسي للطلاب المعلمين في المعيار السادس استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٢١)، في حين جاء الأداء التدريس للمعيار"العلاقات الإنسانية والسمات الشخصية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,١٥)، بينما كان في الترتيب الثالث معيار" التخطيط لعملية التدريس" بمتوسط حسابي (١,١٤)، ثم معيار" التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (١,٩١)، بينما كان معيار" طرق وأساليب واستراتيجيات تقديم التدريس" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (١,٩٠)، وجاء الأداء التدريسي لمعيار" إدارة الفصل والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلاب" في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (١,٨٩)، بينما جاء معيار" تقويم ومتابعة نتائج تعلم الطلاب" في الترتيب السابع والأخير بمتوسط حسابي(١,٨٨)، وتعد هذه النتيجة

مقبولة إلا أنها ليست عالية ولا تحقق الهدف المرجو من إعداد المعلمين قبل الخدمة، ويرجع للباحث هذه النتيجة إلى:

- اعتماد الطالب/ المعلم على الكتاب المدرسي مصدراً رئيسياً للمعرفة؛ حيث يتضمن محتواه العناصر الأساسية للدرس التي يذكرها المعلم لطلابه ليحفظوها؛ الأمر الذي يؤدي إلى عدم وجودة أنشطة مصاحبة توظف في مواقف حياتية مختلفة.
- عدم الرجوع إلى مصادر أخري لاستفاء معلومات تثري موضوع الدرس، رغم توافر الوسائل التكنولوجية وإتاحتها، ومن هنا يغفل الطالب/المعلم تلك الجوانب والوسائل للاستفادة منها في خطة إعداده للدروس.
- معظم الطلاب/المعلمين يتبعون ويفضلون طريقة الإلقاء والشرح دون تنوع استراتيجيات التدريس، والأنشطة المصاحبة لها، كما يرجع السبب في عدم استخدام وتطبيق طرق التعلم التعاوني والبنائي وتفريد التعلم إلى كثافة الفصول، واعتقاد الطالب المعلم بأن استخدام هذه الطرق والاستراتيجيات تجلب الفوضى داخل الفصل وتهدر وقت الحصة، بالإضافة إلى عدم تدريب الطلاب/ المعلمين على استخدامهم لهذه الطرق والأساليب.
- غالبية الأسئلة التي يطرحها الطلاب/المعلمين في الفصول أثناء التربية العملية تركز حول تذكر المعلومات والمصطلحات، دون التركيز على الأسئلة التي تستثير مهارات النقد والابتكار وحل المشكلات بسبب عدم التدريب عليها وعدم الفهم الكامل والشامل لهذه الأسئلة من الطالب المعلم.
- ضعف إعداد الطلاب/المعلمين على الأساليب والأدوات الخاصة باستخدام أساليب التقويم البديلة، لأنها تحتاج لجهد كبير في الإعداد ووقت طويل في التنفيذ والمتابعة، في حين كان يركز الطلاب/ المعلمين على تقويم تحصيل الطلاب في الجوانب المعرفية للمادة العلمية وحفظهم واستيعابهم لها في المناقشات والشرح، وإغفال الجانب الانفعالي والمهاري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦؛ أبو زيد،٢٠٠٧؛ العلى،٢٠٠٧؛ السبيعي، ٢٠٠٧؛ Join , 2007 ؛ عمران،٢٠٠٨؛ الغامدي ٢٠٠٩؛ أمال،٢٠٠٩؛ الناقة، ٢٠٠٩؛ القرش، وحسين،٢٠٠٩؛ بريكيت،٢٠١٠؛عبد الحميد،٢٠١٠؛عيس ى ومحسن،٢٠١٠ ؛ الصنيع ،٢٠١١ ؛ الحازمي وآخرون، ٢٠١٢؛ عيسى، ٢٠١٢).

كما تبيَّن من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في مستوى الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي بين الذكور والإناث، وهذا الاتفاق على مستوى الأداء بين الجنسين يؤكد الالتزام ببرنامج الإعداد الموحد بجميع عناصره، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦؛ الناقة، ٢٠٠٩).

كما يتضح من النتائج أيضاً وجود فروق بين الطلاب/المعلمين تخصص العلوم الزراعية، وتخصص الاقتصاد المنزلي لصالح الاقتصاد المنزلي في جميع المجالات ما عدا المعيار الثالث" التخطيط لعملية التدريس، والمعيار السادس" استخدام وسائل ومصادر تعليمية وتكنولوجية، لم يكن هناك فروق بينهم. وترجع هذه النتيجة إلا أن عدد الطلاب المعلمين تخصص الاقتصاد المنزلي قليل

في المجموعة وبالتالي فإن هناك فرصة للتدريب على بعض الأداءاإداءات في مادة طرق التدريس عن طريق التدريس المصغر، كما توضح النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب/المعلمين تخصص العلوم والتخصصات الأخرى، في جميع معايير جودة الأداء التدريسي للطالب/المعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحازمي وآخرون، ٢٠١٢).

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة أن تكون التربية العملية فصل دراسي كامل لإتاحة الفرصة لممارسة الطلاب/ المعلمين المهارات التدريسية المختلفة.
- الاهتمام بالتهيئة للتربية العملية بأساليب متعددة مثل دروس المشاهدة والتدريس المصغر، والمحاكاة التعليمية، واللقاءات مع المعلمين الأكفاء.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي والعملي والميداني في مقررات برنامج دبلوم التربية العام، على نحو يحقق النتائج المرجوة من تبني معايير لجودة الأداء التدريسي.
- الاستفادة من قائمة المهارات التى تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، في تطوير برامج إعداد المعلمين والتربية العملية.
- الاستفادة من التصور المقترح في إعداد بطاقات تقويم يتم في ضوئها قياس أداءات الطلاب/ المعلمين، والحكم على مدى جودتها.
- ألا يزيد عدد الطلاب/ المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام في المجموعة الواحدة عن خمسة متدربين.
- وضع ساعات محددة في جداول المعيدين والمدرسين المساعدين والطالب/المعلم لمتابعته في أداء عملة أسبوعيا وقبل ذهابه للتربية العملية ومراعاته في التخطيط للتدريس والمهارات التدريسية الأخرى.

- **مقترحات الدراسة**:

يقترح الباحث إجراء عدد من البحوث والدراسات:

- برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لطلاب الدبلوم العام في ضوء معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي.
- تقويم الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين من وجهة نظر المختصين في طرائق التدريس.
- دراسة مسحية حول الكفايات المهنية والحاجات التدريبية للطلاب/ المعلمين ببرنامج دبلوم التربية العام.
- تقويم الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين، والطلاب أنفسهم.

- **المراجع العربية** :

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال(٢٠٠٤): معجم لسان العرب، لبنان: دار صادر.

٢. أبوزيد، لمياء شعبان(٢٠٠٧): مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/ المعلمات بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمي التاسع عشر،" تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة،

المجلد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس،٢٥-٢٦ يوليو، ١٥٦٠- ١٦٥٠.

٣. البيلاوي، حسن حسين(٢٠٠٤): المعايير القومية للتعليم الطموح والتحديات، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية ، بالقاهرة.

٤. بريكيت، أكرم بن محمد بن سالم(٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة. مصر ،ع (١٢٢)، ١١١ - ١٥٨.

٥. الجرجاوي، زياد، ونشوان، جميل(٢٠٠٦): تقويم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات، جامعة الأقصى، غزة، ديسمبر.

٦. الجلبي،سوسن شاكر(٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق: سوريا.

٧. جمعة، آمال محمد (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة- مصر،ع(٨٨)،١٤- ٦٧.

٨. الجنابي،عبد الرزاق (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة ، في جامعة الكوفة.

٩. الحازمي، أسامة محمد؛ وصالح، شعيب جمال؛ وخليفه، هشام أنوار(٢٠١٢):تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع(٢٨)،ج (٣)، ١٦٩– ٢٢٠.

١٠. الحايلك، صادق، والكيلاني، عمر(٢٠٠٧): تقويم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، جامعة عين شمس، المؤتمر التاسع عشر" تطوير مناهم التعليم في ضوء معايير الجودة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج(٤)، ١٣٩٨- ١٤٢٣.

١١. حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

١٢. حسين، عباس، محمد، غادة زكي(٢٠٠٧): تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني،المؤتمر العلمي التاسع عشر"تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،مج (٢)، ٢٥- ٢٦ يوليو، ٤٩١- ٥٧١.

١٣. الحماد، ياسمين حماد(٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة حائل في ضوء معايير جودة التدريس،ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٤. الخميسي، السيد سلامه(٢٠٠٧):معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم(رؤية منهجية)، المؤتمر السنوي الرابع عشر،" الجودة في التعليم العالي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، ٢٨. ٢٩ مايو.

١٥. ديسقورس، ناجي (٢٠٠٥): ماذا بعد المعايير والمستويات..؟، المؤتمر العلمي السابع عشر" مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مج (١)، ٢٦ - ٢٧ يوليو ،٢٢٧- ٢٤٦.

١٦. راشد، محمد راشد(٢٠٠٧): معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم، المؤتمر التاسع عشر" تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مج (٢) ،٢٥ - ٢٦ يوليو، ٦٣١- ٦٦٩.

١٧. الزينى، شيماء محمد(٢٠١١): مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة بورسعيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع(٩)، ج(٢)، يناير.

١٨. السالم، عبير صالح(٢٠٠٩): تقويم أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير التدريس الحقيقي" دراسة تقويمية تطويرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٩. سلامة، أحمد محمد(٢٠٠٦): تنمية متطلبات التدريس المرتبطة برياضيات المدرسة الابتدائية لدى طلاب كليات التربية بشعبة الرياضيات تعليم ابتدائي في ضوء مدخل التكامل ومفهوم الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١١٧)، ص ص ١٥- ٤٩.

٢٠. شاهين، محمد عبدالفتاح، وريان،عادل عطية(٢٠٠٧): دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائة التدريسي،المؤتمر التربوي الثالث" الجودة في التعليم الفلسطيني(مدخل للتميز)"،الكتاب الثاني،الجامعة الإسلامية بغزة،٣٠- ٣١ أكتوبر.

٢١. الشبل، يوسف عبدالرحمن(٢٠١٢): الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية التي تواجه الدارسين والدراسات في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة جامعة الإمام، مج(١٨)،ع(٢)، إبريل، ٢٣٧- ٢٩٦.

٢٢. الصافوري، إيمان عبدالحكيم(٢٠٠٧):تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي في ضوء المعايير الأكاديمية،المؤتمر العلمي التاسع عشر" تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، مج(٤)،٢٥- ٢٦ يوليو،١٦٥٠- ١٦٧٠.

٢٣. صبري، ماهر إسماعيل، والرفاعي،محب كامل(٢٠٠٨):التقويم التربوي،أسسه وإجراءاته، الرياض: مكتبة الرشد.

٢٤. صعيدي، سلمي فضل(٢٠٠٧): الجودة في المدرسة سمارت، المؤتمر العلمي الثامن للتربية،"جودة واعتماد مؤسسات التعليم في الوطن العربي"، كلية التربية جامعة الفيوم، ٢٣- ٢٤ مايو.

٢٥. الصنيع، دلال عبدالكريم حمد(٢٠١١): مدى توفير معايير الجودة في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفاتهن التربويات في مدينة مكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة - مصر،ع (١١٢)، ١٥٩- ١٧٦.

٢٦. العايد، محمد سليمان(٢٠١٠): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

٢٧. عبد الوهاب بن محمد النجار(٢٠٠٧): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، المؤتمر السنوي الرابع عشر،" الجودة في التعليم العام"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، ٢٨- ٢٩ مايو.

٢٨. عبدالحميد، رانيا عزت(٢٠١٠): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العملية في ضوء المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي، بحوث التربية الرياضية - مصر، مج(٤٤)، ع(٨٢) ، ٢٣٩- ٢٧٦.

٢٩. العتيبي، وضحى حباب (٢٠١٠):تصور مقترح لكفايات معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة رسالة الخليج العربي،ع(١٢٠)،٨١- ١٣٧.

٣٠. العدواني، خالد مطهر(٢٠١٠): إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة، دراسة مقدمة إلى جامعة الخرطوم، كلية التربية.

٣١. عطيات، مظهر؛ وعطيات خالد(٢٠١٠): تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (٦)، ع(٣)، ٢١٩- ٢٣٥.

٣٢. العلى، ريم عبدالعزيز (٢٠٠٧): تقويم أداء معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

٣٣. عمران، خالد عبد اللطيف(٢٠٠٨): تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ورقة عمل في المؤتمر العلمي الأول " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، القاهرة :جامعة عين شمس، من ١٩- ٢٠ يوليو.

٣٤. العنزي، بشري خلف(٢٠٠٧): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية" جستن"، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، ١- ٧٦.

٣٥. عيسى، محمد أحمد(٢٠١٢): برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية فى ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، مج(١٣)، ع(٤)، ٣٦٣ - ٤٠٤.

٣٦. عيسي، محمد أحمد(٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة التربية بالمنصورة، مصر،ع(٧٦)، ج(٢)، ٣٣٢- ٣٨٠.

٣٧. عيسي، حازم زكي؛ ومحسن، رفيق عبدالرحمن(٢٠١٠): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مج(١٨)، ع(١)، يناير، ١٤٧- ١٨٩ .-

٣٨. الغامدي، عبد الوهاب(٢٠٠٩): تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٣٩. الغميطي،عبدالله محمد(٢٠١١): تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(٥)، ع(٣)، ٥٣- ٨٧.

٤٠. القرش، حسن حسن؛ حسين،أحمد عبد الرشيد(٢٠٠٩): واقع الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة الأداء والتنمية المهنية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر،ع(٢٢)، ٤٣- ٩٧.

٤١. قرشم، أحمد عفت؛ العراقى، السعيد محمود؛ الثقفى، أحمد بن سالم(٢٠١٢): تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف فى ضوء معايير جودة الداء،دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية،ع (٢٧)، ٤٧— ٩٠.

٤٢. محمد، آمال جمعة (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة- مصر،ع(٨٨)، ١٤— ٦٧.

٤٣. محمد، سميحة(٢٠٠٧): تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري، مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم، ع (٧)، ٣١٥- ٣٣٩.

٤٤. مصطفي،محمود حسن(٢٠٠٧):معايير تقويم أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر،ع(١٣٣)، ج(١)، يونيو، ٢٢٠- ٢٥١.

٤٥. الناقة، صلاح أحمد (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية،بمحافظة جنوب غزة، مجلة الجامعة الإسلامىة(سلسلة الدراسات الإنسانىة)،المجلد السابع عشر، ع(٢)، ىونىو، ٣٤٩- ٣٨٤.

٤٦. الناقة،محمود كامل(٢٠٠٧): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس، المؤتمر العلمي الثامن للتربية" جودة واعتماد مؤسسات التعليم في الوطن العربي، كلية التربية جامعة الفيوم، ٢٣- ٢٤ مايو.

٤٧. هيئة الجودة التربوية (٢٠٠٥): مراحل تطبيق الجودة، المؤتمر الوطني الأول/ السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح ، المملكة العربية السعودية،٢٦ — ٢٨ ربيع الأول.

٤٨. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر(٢٠٠٩): وثيقة المعايير المهنية للمعلم، النسخة الأولي.

•المراجع الأجنبية:

49. Arizona Department of Education (2008). Arizona's professional teacher standards. Retrieved from http:// www.ade.az. Gov/ certification/ downloads/ Teacher Standards/ pdf.

50. Fitgerald,R.(2009): Total Quality Management in Education (available online), Retrievedmarch 1,2009, From http: //www. Succeinteaching .info,March.

51. John, K. (2007). Standards in the Classroom: How Teachers and Students Negotiate Learning. New York: Teachers College Press, Colombia University.

52. Kentucky Education Professional Standards(2008): New Teachers Standards For Preparation And Certification , Kentucky Education Professional Standard Board, Kentucky Department Of Education

53. National Council For Accreditation Of Teacher Education(2008): Professional Standards For The Accreditation Of Teacher Preparation Institutions Washington.

54. NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.

55. Singer-Gabella, Marcy & Wallace, Jennifer. (2012). Why the Stanford Teacher Performance Assessment (TPA) Is a Step in the Right Direction. Evaluation Systems Publications. Available online at http://www.pearsonassessments.com/pai/ea/ES_Pub/ES_Publications.htm?ResourceId=es_pub_2012 .

56. Teacher Training Agency(2004): Qualifying To Teacher Handbook Of Guidance ,Port House, London, P.6.

57. Yonghong, Cai & Chongde, Lin. (2006). Theory and Practice on Teacher Performance Evaluation. Front. Education. 1: 29–39 .

****

البحث السادس :

" تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية "

إعـــداد :

د / بدوي أحمد محمد الطيب
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

" تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية "

د / بدوي أحمد محمد الطيب

- **مستخلص البحث** :

تم إجراء هذا البحث تحت عنوان " تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية ". حيث تمثلت مشكلة البحث في تدني وضعف مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد استهدف البحث تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية. واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع التطبيق القبلي والبعدي، لاختبار الفروض والتأكد من صحتها أو خطئها، وتم اختيار عينة البحث من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة القرنة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة القرنة التعليمية بمحافظة الأقصر، حيث بلغت (٤٠) طالبًا وطالبة. وقد استخدم البحث أداتين تمثلت الأولى في استبانة لتحديد مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والثانية تمثلت في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وبعد تدريس البرنامج لعينة البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وإجراء المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالنطق الصحيح. توجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالطلاقة. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالأداء المعبر. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل. وتؤكد هذه النتائج فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لعينة البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي.

- **المقدمة** :

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسليم الذي يتم من خلال اللغة بأشكالها ومضامينها وفنونها المختلفة، فبها يحدث الاتصال والتواصل، وبها يتشكل السلوك وتتطور العلاقات الإنسانية، لذا فإن القدرة على توظيف مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تُعد أساسًا لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة، إذ تتوزع هذه المهارات بين طرفي عملية التواصل المرسل والمستقبل، فالمرسل متحدث أو كاتب، والمستقبل مستمع أو قارئ، وكلاهما يستخدم فنًا أو أكثر لتحقيق التواصل مع الآخرين، وتُعد مهارة الإلقاء إحدى مهارات التحدث المهمة التي تستوجب إعدادًا جيدًا من قبل الشخص المتحدث، وتهدف إلى التأثير في الجمهور وإقناعه بالموضوع المراد. قال تعالى ﴿ رب اشرح لي صدري ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني يفقهوا قولي ﴾ صدق الله العظيم { سورة طه : أيه ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ } .

والإلقاء هو مجموعة من الأفعال الي يؤديها الإنسان في موقف معين من خلال الكلمات والإشارات والحركات والتعبيرات؛ بهدف نقل معلوماته ومشاعره عن طريق الكلام إلى المستقبل المتلقى، مستخدمًا لغة الجسد، وتتميز اللغة العربية بموسيقاها وجمال إيقاعها الذي يتضح في ألفاظها، ومعانيها، وفي خاصية الإعراب التي تنفرد بها، مما جعلها تتسم بالانسجام الإيقاعي في تركيب أصواتها.

وتبدو جماليات اللغة العربية وإيقاعها وموسيقيتها هذه في أنواع المد، وفي تجاوز الحركات والسواكن في اللفظة الواحدة، وفي جرس كلماتها، ورنين ألفاظها، وروعة معانيها، وطريقة الأداء التي تنفرد بها، والتي تبدو واضحة في القرآن الكريم، والشعر العربي؛ مما جعل لها سمة خاصة وقانونًا صنعته بنفسها يحتكم إلى الجماليات الموسيقية والإيقاعية.

وليست البراعة من الخليل بن أحمد أن حصر أوزان الشعر، ولكن الروعة والإبداع من اللغة التي منحت العربي القدرة على أن ينظم شعرًا محصورًا في هذه الأوزان. (على مدكور: ٢٠٠٥، ٦٣). والعرب كانوا وما يزالون أهل الفصاحة، يحبون الفصحاء الذين يحسنون الكلام تأليفا، وإلقاء حتى قالوا " إن من البيان لسحرًا " وبلغ من حبهم لحسن الكلام أن جعلوه شرطا من شروط السيادة والزعامة، فهم أمة تدخل إلى قلوبها من أسماعها. (فرحان بلبل: ١٩٩٦، ٧٧).

وإذا كان القرآن الكريم قمة البيان والإفصاح والإعجاز الذي به حفظ الله اللغة العربية، وحفظ حروفها، ومخارجها وصفاتها، فإنه يمكن الاستفادة من الدراسات التجويدية في فن الإلقاء بصفة عامة، لما بينهما من اتصال وثيق، حيث كلا من التجويد القرآني وفن الإلقاء العربي يعتمدان على الصوت اللغوي أو الحروف العربية المتمثلة في حروف الهجاء الثمانية وعشرين حرفا، من حيث مخارجها، وإشباعها، وصفاتها، وإعطاء كل حرف حيزه الذي يستحقه. (محمد جاد: ٢٠١٠، ٩٤).

إن فن الإلقاء يعني أننا أمام نتاج لغوي إنساني موجه إلى مجموعة أو مجموعات من الناس أي أننا أمام ملق، وأمام مستمع، ولذا ففن البيان لا يعدو أن يكون فن الإفصاح والتعبير والإقناع والتأثير، وهذا يستدعي من الطالب أن يكون ملمًا بخصائص لغته وتطورها، ومفرداتها ومشتقاتها، كما أنه يحتاج إلى التمكن من النحو والصرف الذي يعي بالضبط الإعرابي؛ حتى يكون إلقاؤه سليمًا نحويًا وصرفيًا.

والإلقاء الجيد للنصوص الشعرية، المتمثل في إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات والجمل ضبطا صحيحًا، وتمثيل المعنى، يسهم بفاعلية في تنمية التذوق الأدبي للنص لدى المتعلمين. (محمد جاد : ٢٠٠٣، ٢٣٩).

ويمثل الإلقاء الشعري جانبًا مهمًا في عملية الكلام أو التحدث، فالكلمات تحمل معانيها في التواصل اللغوي بما يعطيها المتحدث من اتساق وضبط

وانفعال بالمعنى من خلال الصوت، فالصوت الخافت قد يعطي انطباعًا بالضعف يصرف انتباه المستمع، كما أن صوت المتكلم يكون ذا قيمة عظيمة عندما يكون هادئًا ثابتًا يتغير ويتعدل ويتلون بشكل كاف، حتى يكون معبرًا وواضحًا للجميع لنقل المشاعر والعواطف المختلفة. (فتحي يونس، محمود الناقة: ١٩٨١).

ولقد تعددت الآراء حول مفهوم الإلقاء، فمنهم من عرفه بأنه المهاره في استغلال الصوت بما يخدم الإنسان، في تعلمه وتواصله مع الآخرين بشكل جميل وممتع ومثير.(عبد الحميد، بدري: ١٩٨٠، ١١)، ومنهم من عرفه بأنه فن توصيل معاني الكلمات والجمل مشافهة إلى جمهور المستمعين، سواء أكان الإلقاء وجهًا لوجه، وهذا يسمى بالإلقاء الحي المباشر، أم من خلال أجهزة الإرسال الحديثة كالإذاعة المسموعة أو المرئية، أو نحو ذلك من مخترعات العصر ومستحدثاته. (على الحلاق، ناصر المخزومي: ٢٠١٢).

ومنهم من عرفه بأنه نقل الأفكار إلى السامعين أو المشاهدين مشافهة، بهدف إيصال تلك الأفكاروالتفاعل معها. (عدس: ١٩٩٥: ١١). ومنهم من عرفه بأنه فن النطق بالكلام بهدف إيصال المعاني التي يقصدها المتكلم، أو نقل المشاعر والعواطف التي يتضمنها النص، وكشف جماليات الأسلوب الأدبي للكلام. (بلبل: ١٩٩٥ : ٨٨).

وعرفه حمدان (١٩٨٨:٩)، بأنه عملية معقدة وصعبة تتطلب تضافر جملة من القدرات والمهارات الذهنية والفنية والأدائية؛ لتمكين الفرد من القراءة الإلقائية الصحيحة للوحدات اللغوية موضع الإلقاء، وهو بهذا فن تطوير الصوت، أو التعبير عما يختلج في النفس باللسان، وباستخدام الحركات والإيماءات في وقت واحد؛ لإفهام الآخرين والتأثير فيهم وتحقيق الاتصال الفعال الذي هو الهدف النهائي لعملية الإلقاء.

ويرى الباحث أن الإلقاء هو القدرة على نقل ما يختلج في النفس باستخدام الصوت والحركات والإيماءات معًا؛ بهدف إفهام الأخرين والتأثير فيهم، فالصوت ينقل الكلمات ويعبر عن المشاعر ويوضح المعنى، وحركات الجسم والوجه تعبر عن المواقف، وعن مدى تأثير الفرد بهذه المواقف وتفاعله معها.

وقد حدد أبو العدوس (٢٠٠٧)، أهمية الإلقاء بتطور الصوت البشري وتطويره، والتنوع في الطبقات الصوتية المختلفة، وتوسيع المدى الصوتي، وتطوير النطق من حيث الوضوح والاعتناء بالوقف والموسيقا الكلامية والتحكم بسرعة الكلام، وتطوير الإحساس بالكلام من أجل إيجاد جسر عاطفي بين الملقي والمتلقي، عن طريق فهم المعاني وتحسن المشاعر التي تكتنفها، ونقل تلك المشاعر إلى المتلقي، وتطوير شخصية المتكلم من ناحية الأداء الصوتي، ويتناسب أسلوب الإلقاء مع الحالة التي يمر بها الملقي، والمكان الذي هو فيه، والزمان الذي يمر به. وتتكون المهارات الإلقائية للنصوص الشعرية من مهارات صوتية وأخرى حركية أو تعبيرية، حيث إن المهارات الصوتية هي التي تميز الإلقاء عن غيره من مهارات اللغة، لاعتماد فن الإلقاء على الصوت، حيث يسهم في معالجة وتصحيح مخارج الأصوات لدى المتعلم في موقف الإلقاء، أما المهارات الحركية أو التعبيرية فتُعد

جزءًا مكملاً للمهارات الصوتية التي ينبغي على الطلاب إتقانها حتى يمتلكوا مهارة الإلقاء.

وأكدت بعض الدراسات وجود علاقة بين الإلقاء الشفوي والمهارات اللغوية المختلفة، فقد أشارت دراسة أسليت (ASleet: 1990)، إلى أثار الإلقاء الشفوي الإيجابية على الاستيعاب. وعبر وايرن (warren: 1988)،عن العلاقة بين جودة الإلقاء والاستيعاب،حيث أشار أن الفرد إذا ما أراد أن يكون إلقاؤه فعالا ومؤثرًا فإنه لابد وأن يكون على وعي تام بمضمون ما يلقيه، حيث يمكنه ذلك من ابتكار الحركات والتحكم بطبقات الصوت والتلاعب بها، وفقا للمعاني والأفكار المستوعبة، والتي يسعى إلى نقلها إلى الجمهور، كما أن الاستيعاب التام بمضمون المقروء أو المنطوق أو المرسل عبر آلية الإلقاء يجعل الملقي في وضع نفسي ولغوي يمكنه من استخدام الإيماءات اللغوية التي تيسر نقل الرسائل والمضامين عبر قنوات الاتصال العاملة.

ويؤكد (Lengo: 1986)، أن هناك علاقة وثيقة أيضًا بين الإلقاء والاستماع، إذ إن الاستماع يُعد مهارة وظيفية مهمة، حيث إن المتلقي لا يستطيع الرد على المتحدث إلا إذا فهم ما سمعه منه، ولذا فإن الكثير من خبراء تدريس اللغة يقدرون بحق الحاجة إلى تعزيز مهارات الاستماع لدى الطلبة، لأنه يساعد على زيادة ثقافة الفرد وتنمية خبراته في المجتمع، كما يتأثر مستوى الإلقاء بالاستماع، ويرتبط به ارتباطا وثيقا، فالاستماع عملية يتم من خلالها الإصغاء إلى الكلام من مصدره، والوعي بمخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره العطف، واتفق عليه أبناء الأمة، ووظيفة تقديم صورة سمعية للكلمات تقوم مقام الصور البصرية. (حمدان : ١٩٩٨).

ويرى الحسن (١٩٩٠)، أن من بين العوامل المؤدية إلى التوتر والانفعال في أثناء القراءة الإلقائية، والصعوبة في تتبع الإلقاء الشفوي من مصادره المختلفة، هو ضعف قدرة المتلقي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها نتيجة الصعوبات السمعية عنده.

وهناك علاقة وثيقة جدًا بين مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال، فالمتحدث في حديثه يعكس الاستماع في بيئته، وبالمقابل تؤثر لهجة المتحدث وأداؤه وانسيابه وطلاقته في المستمع فتدفعه إلى محاكاتها. (السيد: ١٩٨٨).

وتساعد عملية الاستماع المتحدث على التفريق بين أصوات الحروف المتقاربة، وتدرب اللسان على الدقة في إخراج الحروف من مخارجها، وذلك باستمرار الاستماع للكلمات والجمل، فيكون المتحدث قادرًا على نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة.

وتكون العلاقة أكثر ارتباطًا بين الإلقاء والقراءة الجهرية بشكل خاص نظرًا للتماثل بين أهدافها من حيث تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف وتعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية من تعجب أو استفهام أو غيره، وتنويع الصوت ارتفاعًا وانخفاضًا بحسب المعنى، وتعويدهم السرعة المعقولة في القراءة،

وإكساب الطلاب الجرأة الأدبية، وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.(عاشور، حوامدة: ٢٠٠٧).

وتُعد القراءة الجهرية موقفاً لغويًا مناسبًا لتعليم مهارات الإلقاء سواء كانت شعرية أو نثرية، إذ تتطلب من القارئ فهم المعنى والأفكار الواردة في النص ليتمكن من تمثيلها في أثناء الأداء القرائي. (ستيتة : د. ت).

ولاشك في أن الإلقاء الجيد للشعر من قبل المعلم يسهم في تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ، ويساعدهم على استنتاج الأفكار، وتنمية الخيال، نظرًا لأن الإلقاء يستلزم توافر عدد من النقاط منها:

- أن يكون النص الشعري مناسبًا للتلاميذ الدراسين له، بحيث يستطيعون من خلاله معرفة المعاني والأفكار التي اشتمل عليها.
- أن يتم تدريب التلاميذ على إلقاء الشعر من خلال الاستماع إليه أولاً.
- أن يشتمل الشعر على قواعد لغوية تتناسب مع مستوى التلاميذ اللغوي.
- أن يتم تدريب التلاميذ على إلقاء الشعر بطريقة يراعى فيها الأصوات اللغوية، والوقفات، والسكتات، والتصريفات المختلفة للكلمات، والصور البلاغية المناسبة لهم، ولأعمارهم. (Pramling: 2009)، (Hirsch: 2009).

وقد أكد على المعنى السابق Foster.ss (1998) ، الذي قام بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام قراءات الشعر اليومية في إثراء الحصيلة اللغوية لتلاميذ الصف الأول في مرحلة التعليم الأساسي، وفي تنمية المهارات القرائية التي تتناسب معهم (الطلاقة والفهم الجيد للمقروء). وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وتطبيق اختبار الفهم القرائي على التلاميذ عينة البحث، وتحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى الفهم القرائي بشكل كبير لدى التلاميذ، حيث إنهم استمعوا إلى إلقاء النصوص الأدبية، كما شاهدوا من خلال جهاز الفيديو شعراء يلقون القصائد الشعرية، بالإضافة إلى أنهم قاموا بقراءات إضافية لكتب الشعر والأدب.

وأكدت دراسة محمد حسن المرسي (١٩٩١)، على أهمية دور الملقي والمتلقي في عملية الإبداع، وأن الملقي يشارك بدور أساسي في هذه العملية، وبناءً على ذلك توصل إلى أن:

- القارئ هو الذي يضفي على النص الوجود.
- النص لا تتضح قيمته ولا أهميته إلا من خلال القراءة والاستماع.

وبناءً على ذلك عرض لآراء مجموعة من الكُتاب والفلاسفة والنُقادٍ وعلماء التربية خلص منها إلى أن إلقاء النص عمل إبداعي خلاق، وليس عملاً روتينيًا سطحيًا، كما أنه لا يمكن التعامل مع النص إلا بالمعايشة والاندماج، وهذا يتحقق بالإلقاء الجيد.

وقد قام كل من Kovalcik.&Certo.(2007) ، بعمل نشاط إثرائي شعري أسماه المقهى الشعري، يسير على النحو التالي:

- يستمع التلاميذ في نهاية الحصة إلى قصيدة لأحد الشعراء المشهورين.

- يحدد التلاميذ الأحداث التي اشتملت عليها القصيدة وكيفية الاستفادة منها.
- يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في كتابة أبيات شعرية عن البيئة التي يعيشون فيها وكيفية تطويرها، وعن مشاهداتهم اليومية.
- يراجع المعلم كتابات التلاميذ، ويناقشهم فيها.
- يكتب التلاميذ أبياتًا شعرية ذات قافية محددة.
- يدرب المعلم التلاميذ على إلقاء القصائد التي كتبوها.
- يقيم المعلم في نهاية الفصل الدراسي مسابقات في الإلقاء يحضرها أصدقاء التلاميذ، وأولياء أمورهم.

وبناءً على ما سبق يمكن القول: إن الإلقاء الجيد خير وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة، كما أنه مفتاح الطلاقة والدقة، ويساعد المتعلم والمعلم على إدراك مواطن الجمال، والتذوق الفني للنص المقروء، ووسيلة تنمي حب الإلقاء، والقراءة الجهرية، لأنها تسر الملقي والسامع معًا، كما أنه مجال يكتسب فيه المتعلم الثقة بالنفس، ويخلص المتدرب من أخطاء النطق، ومن حذف بعض الحروف من الكلمات، أو إضافتها من عنده، يخلصه أيضًا من عادات استبدال بعض الألفاظ أو الحروف بغيرها، وما قد يتكرر من كلمات، لذا جاء اهتمام الباحث بإجراء هذا البحث تقديرًا لأهمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومساعدتهم على إتقان القراءة الجهرية، والتفاعل مع المادة المقروءة، وقدرتهم على إفهام الأخرين والاتصال بهم.

- **الإحساس بالمشكلة** :

جاء الإحساس بمشكلة هذا البحث انطلاقًا من أهمية مهارات الإلقاء في تنمية المهارات اللغوية كالقراءة الجهرية والتعبير الشفوي، وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي كشفت عن ضعف شديد لدى الطلاب في القدرة على إلقاء النصوص الشعرية، حيث يرى حسن شحاته (١٩٩٢)، أن المعلم يقدم الشعر للتلاميذ بطريقة الخطابة، فيقرؤه بطريقة مفتعلة لا تساعدهم على الاستمتاع به، مما يؤدي إلى ضعف التذوق الأدبي لديهم، وهذا المعنى أكدته دراسة كل من مازن المبارك (١٩٩٥)، ودراسة أسماء الشريف (١٩٩٣)، ودراسة أحمد سيد (١٩٩٥)، ودراسة محمد جاد (٢٠١٠)، ودراسة على الحلاق وناصر المخزمي (٢٠١٢)، يضاف إلى ذلك أيضًا الدراسات والبحوث التي ثبت من خلالها فاعلية البرامج، والمسرح التعليمي والأداء الإيقاعي في تنمية مهارات الإلقاء، ومنها دراسة أحمد إبراهيم (١٩٩٤)، التي توصلت إلى أن طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية لايلقون القصائد الشعرية إلقاءً صحيحًا من حيث النطق، والضبط، وتمثيل المعاني، ودراسة عبد الحميد زهري (١٩٩٩)، التي هدفت إلى تنمية المهارات الأساسية لإلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة سلوى عزازي (٢٠٠٠)، التي ثبت من خلالها فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية، ودراسة داود عبد المحسن (٢٠٠٢)، التي ثبت من خلالها فاعلية برنامج لتنمية مهارات إنشاد الأناشيد والأغاني من خلال الارتجال الموسيقي المتوافق مع شكل النشيد المكتوب ومضمونه، لعلاج الإلقاء

والأداء غير الصحيح للأناشيد والمحفوظات، والأغاني المدرسية من قبل طلاب التربية العملية أثناء تدريبهم على تدريس حصة التربية الموسيقية، الذي أثر سلبًا على تلاميذهم، ودراسة سلامة عبد المؤمن (٢٠٠٧)، التي توصلت إلى فاعلية الأداء الإيقاعي في تنمية مهارات القراءة الأدائية. والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هذا وقد لاحظ الباحث أثناء فترة عمله بمهنة التدريس، وكذلك أثناء زياراته الميدانية الحالية للمدارس أن هناك تدنيًا واضحًا لدى طلاب المرحلة الإعدادية في إلقائهم للنصوص الشعرية، فلم يجد لديهم فرقا في الإلقاء بين نص شعري وآخر نثري، وثالث من القرآن الكريم. كما لاحظ أثناء إلقائهم للنصوص الشعرية الوقفات الخطأ، والضبط اللغوي غير الصحيح، ونطق بعض الألفاظ نطقا خاطئًا، وعدم الإحساس بالشعر أثناء إلقائه، مما جعلهم لايشعرون بجماله، ولايتذوقونه على الوجه الذي يتناسب معهم.

- **مشكلة البحث** :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن بناء برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية؟
- ما مدى تمكن طلاب المرحلة الإعدادية من مهارات إلقاء النصوص الشعرية؟
- ما أسس برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟
- ما مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

- **حدود البحث** :

سوف يقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

- بعض مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية، والتي سيتم تحديدها من خلال آراء المحكمين على القائمة المعدة لذلك.
- تطبيق الأدوات والبرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

- **تحديد مصطلحات البحث** :

- **الفاعلية**:

يقصد بها النمو الذي يعبر عنه الفرق بين متوسط درجات عينة البحث من طلاب المرحلة الإعدادية في بطاقة ملاحظة إلقاء النصوص الشعرية قبل تطبيق الأنشطة الإثرائية وبعدها.

- **البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية**:

يقصد به تنظيم معين يتم من خلاله تزويد طلاب المرحلة الإعدادية مجموعة من النصوص الأدبية، بهدف تنمية مهارات الإلقاء المناسبة لهم، ويتحقق ذلك من خلال تحديد الأسس المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، واللغوية، والتي سيتم في ضوئها تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، للتحقق من مدى تحقق الأهداف المنشودة.

- **الأنشطة الإثرائية**:

يقصد بها مجموعة من النصوص الشعرية المتنوعة والمناسبة التي تقدم إلى طلاب المرحلة الإعدادية؛ بهدف تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لديهم من خلال تلك النصوص.

- **المهارة**:

يقصد بها السرعة والسهولة والدقة والفهم في إلقاء النصوص الشعرية من طلاب المرحلة الإعدادية.

- **الإلقاء**:

يقال ألقي الشيئ طرحه ورماه، قال تعالى ﴿ فألقى عصاه فإذا هي ثعبان مبين ﴾، وألقى سمعه: أصغى، قال تعالى ﴿ أو ألقى السمع وهو شهيد ﴾، ألقى إليه بالموده: بأدله المحبة وبذل المودة له، قال تعالى ﴿ تلقون إليهم بالمودة وقد كفروا ﴾ (إبراهيم عبد الفتاح: ١٩٨٣، ١٩٨). ويقصد به في هذا البحث: الجهد الذي يبذله طلاب المرحلة الإعدادية في إلقاء النصوص الشعرية بأصوات منغمة تجذب حس المستمع أثناء الاستماع إليهم، وتدمجهم مع الجو الشعوري للنص.

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (النطق الصحيح)، لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الطلاقة)، لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الأداء المعبر)، لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل، لصالح التطبيق البعدي.

- **منهج البحث** :

تم اتباع المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع التطبيق القبلي والبعدي، لاختبار الفروض والتأكد من صحتها أو خطئها.

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

تسير خطوات هذا البحث وإجراءاته على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية؟ يقوم الباحث بما يلي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية.
- إعداد قائمة بمهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية، وعرضها على المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتعديلها في ضوء أرائهم.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مدى تمكن طلاب المرحلة الإعدادية من مهارات إلقاء النصوص الشعرية؟ يقوم الباحث بما يلي:

- بناء بطاقة ملاحظة في ضوء ما أسفرت عنه الإجابة عن السؤال الأول، وعرضها على المحكمين، وتعديلها في ضوء أرائهم.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بهدف التحقق من صدقها وثباتها.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث تطبيقاً قبلياً بهدف معرفة مدى تمكن طلاب المرحلة الإعدادية من مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لهم.

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما أسس برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟ يقوم الباحث بما يلي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية.
- تحديد الأسس المعرفية والاجتماعية والنفسية واللغوية اللازمة لبناء برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- تحديد خطوات البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وللإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟ يقوم الباحث بما يلي:

- اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي، والتي تكونت من ٤٠ طالباً وطالبة من مدرسة القرنة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة القرنة التعليمية بمحافظة الأقصر، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث تطبيقاً قبلياً.
- تدريس البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية لعينة البحث، وذلك بواقع ثلاث حصص أسبوعياً.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث تطبيقاً بعدياً.
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **أهمية البحث** :

يتوقع أن يسهم هذا البحث في:

- تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- تنمية الثروة اللغوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال إلقائهم للنصوص الشعرية، وكذلك ممارسة الاستماع الجيد لها.
- فهم النصوص الشعرية وتذوقها من خلال الإلقاء الجيد لها، والاستماع الجيد لها.
- الاستعانة بنتائج هذا البحث في تطوير مقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وبصفة خاصة فيما يتعلق بالنصوص الأدبية التي ينبغي أن تدرس في هذه المرحلة.
- فتح أفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، لتصميم تجارب مماثلة على طلاب المراحل التعليمية المختلفة، وفي الفنون اللغوية المختلفة.

- **الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث** :

- **أولا** : **الدراسات السابقة** :

باستعراض البحوث والدراسات السابقة لوحظ أنها جميعاً أكدت تدني وضعف مستوى الطلاب في مهارات إلقاء النصوص الشعرية، ولم تقف عند هذا الحد فقط، بل أكدت بعض الدراسات تدني وضعف مستوى معلمي اللغة العربية في مهارات إلقاء النصوص الشعرية، فبالنسبة للدراسات العربية التي تناولت مهارات إلقاء النصوص الشعرية منها:

دراسة حمدان (١٩٩٨)، التي استهدفت تقويم مهارات الإلقاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وإلى معرفة مدى تناول معلمي اللغة العربية لهذه المهارات في مواقف تعلم المحفوظات، وتوصلت الدراسة إلى معرفة أكثر المهارات استخداماً عند الطلاب، وهي مهارات تنتمي إلى المجال الصوتي، وأقلها استخداماً المهارات التي تنتمي إلى المجال الحركي التعبيري، وتوصلت أيضًا إلى وجود انخفاض في مستوى استخدام الطلاب لمهارات الإلقاء ككل ببعديه الصوتي والحركي التعبيري، وإلى وجود انخفاض في مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء ككل ببعديه أيضاً الصوتي والحركي التعبيري. وأوصت بضرورة تنمية هذه المهارات لدى المعلمين والطلاب على حد سواء.

أما دراسة صوالحه (١٩٩٩)، فقد هدفت الكشف عن أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، وتنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة بجوانبها الثلاثة الصوتي، والحركي التعبيري، والاستيعابي الناقد لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أسلوب الدراما في تنمية المهارات الصوتية في القراءة الجهرية والمهارات الحركية المصاحبة.

واتفاقًا مع الدراسة السابقة جاءت دراسة عباينة (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تنمية مهارات الإلقاء الصوتية والحركية والأداء فيهما ككل لدى طلاب الصف الخامس الأساسي،

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي ترجع إلى طريقة التدريس في تنمية المهارات الصوتية والحركية، والمهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك من الدراسات العربية التي ثبت من خلالها فاعلية البرامج الإثرائية، والمسرح التعليمي، والأداء الإيقاعي في تنمية مهارات الإلقاء، وتم تناولها في مقدمة البحث دراسة أحمد إبراهيم (١٩٩٤)، ودراسة عبد الحميد زهري (١٩٩٩)، ودراسة سلوى عزازي (٢٠٠٠)، ودراسة داوود عبد المحسن (٢٠٠٢)، ودراسة سلامة عبد المؤمن (٢٠٠٧).

أما دراسة لطفي جاد (٢٠١٠)، فقد هدفت تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات إلقاء النصوص الشعرية الرئيسة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية هي مهارات النطق الصحيح، ومهارات الطلاقة، ومهارات الأداء المعبر، كما أكدت الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وأوصت بضرورة تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

واتفاقًا مع الدراسة السابقة جاءت دراسة سامي الحلاق، وناصر المخزومي (٢٠١٢)، التي هدفت تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لمهارات الإلقاء ببعديها الصوتي والحركي التعبيري في موقف تعليم القراءة الجهرية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات الإلقاء المتعلقة بالمجال الحركي التعبيري، أكثر من ممارستهم مهارات الإلقاء المتعلقة بالبعد الصوتي، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية حول ممارستهم لمهارات الإلقاء في الجانب الصوتي والحركي التعبيري ترجع في كليهما إلى الجنس، أوالمؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة في التدريب.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية دراسة أسليت (Asleet,1991)، التي هدفت إلى تأثير حصة الإلقاء الشفوي على مقدرة طلاب الصف الرابع في الاستيعاب القرائي، واستخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة القراءة الجهرية بوصفها أسلوبًا مهمًا في تطوير طلاقة القراءة والاستيعاب، وكشفت النتائج عن دور التدريب في تحسين الطلاقة في القراءة والاستيعاب القرائي، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي، والطلاقة في القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

واتفاقًا مع هذه الدراسة جاءت دراسة نانسي، وسيلفيا، وتبريل (Nancy & Silvia &TeBrel : 2001)، التي هدفت إلى بيان أهمية الإلقاء الشعري في توفير طريقة سهلة وممتعة ومريحة للطلاب؛ لممارسة المهارات اللغوية الشفوية، حيث إن أهمية قراءة الشعر للطلاب بصوت عال في الصف يوميًا تساعد الطالب على التفاعل مع الكلمات، وملامستها، بحيث يتعلمها بعمق أكثر.

وفي هذا الإطار أيضًا جاءت دراسة كارلوس، وديفيد (Carlos & David: 2002)، حيث هدفت توضيح كيفية الاختلاف بين قراءة القصص وقراءة الشعر التعبيرية في الصف، حيث تم إجراء الدراسة على عشرة فصول في الصف الرابع، وبمشاركة المعلمين للطلاب في قراءة القصائد، وأكدت الدراسة تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى الطلاب عينة الدراسة.

أما دراسة فيردغو (Verdugo: 2006)، فقد هدفت تعرف تأثير نظرية تعدد الحواس لإدارك المتعلم التنغيم الصوتي ومعناه، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دور للوسائل الحسية في إدراك التنغيم الصوتي، وبالتالي أثر التدريب في تطور الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية. ثم جاءت دراسة ميغان (Megan:2006)، التي هدفت التعرف على السمات المتعلقة بالطريقة الأدبية الشعرية للطلاب، والتعرف على وصف أنماط التعبير الشفوي الغنائي أو الحر، وكذلك الاستخدام لأنواع الخطاب مثل التشبيهات، والاستعارات، والجناس، والمحاكاة الصوتية، والتجسيد، وكذلك التعرف على التعبير الصوتي للطلاب من خلال إلقائهم للقصائد، وأجرت الباحثة الدراسة على النصوص الشعرية المتضمنة في الكتاب المدرسي، حيث تم تدريس الطلاب لمدة ستة أسابيع، وكشفت الدراسة عن أثر تدريب الطلاب في تنمية مهارات الإلقاء للنصوص الشعرية.

واتفاقًا مع الدراسة السابقة جاءت دراسة كريستيان (Chriction: 2007) التي هدفت تحديد ماهية العوامل الاجتماعية المؤثرة في طلاب الصف التاسع، لدفعهم إلى المشاركة في أنشطة القراءة الشعرية الدراماتيكية، وقد استعان الباحث بمنهاج شعري معتمِد من قبل جمعية تربوية لتعليم إلقاء الشعر والقراءة الجهرية، ولكن بدلاً من إلقاء وحفظ الأشعار والقصائد، طلب من الطلاب القيام بعمل قراءات شفوية دراماتيكية حركية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الإلقاء الشفوي للنصوص الشعرية.

وفي هذا الإطار أيضًا جاءت دراسة ديان، ومادلين (Dian & Madlen:2007)، حيث أكد فيها الباحثان على أهمية إلقاء القصائد الشعرية أثناء الحصص الدراسية، والتي تساعدهم على تقليص صعوبات القراءة الجهرية، وتحسن عملية القراءة نفسها، وكذلك زيادة فهمهم للمفردات المتضمنة في هذه القصائد، بحيث يسهل استيعابها من المستمعين.

أما دراسة برساد، ولويس (Parsad,B & Lewis: 2009)، فقد هدفت بناء برامج إثرائية متنوعة لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية، لدى المعلمين والطلاب على حد سواء، وكشفت الدراسة عن عدم توافر مراكز تعليمية وثقافية واجتماعية للصغار رغم توافرها للكبار، كما كشفت الدراسة أن ٤٧ ٪ من تلاميذ المدارس الحكومية يرغبون في الالتحاق ببرنامج أو أكثر يسهم في تحقيق ميولهم، ورغباتهم بعد الانتهاء من اليوم الدراسي، وأن ٤٦ ٪ من عينة الدراسة لايمانعون من دفع رسوم لهذه البرامج الإثرائية، وأن ٤٣٪ من عينة الدراسة التحقوا فعلا ببرامج إثرائية. واتفاقا مع الدراسة السابقة جاءت دراسة ميجر (Meijer:2009)، ودراسة وسمان (Wissman:2009)، التي ثبت من

خلالهما أن مهارات إلقاء الشعر وكتابته يمكن تنميتها لدى التلاميذ، وذلك بالتدريب على إلقاء قصيدتين شهرياً، أي بواقع عشرين قصيده في العام الدراسي، شريطة أن تكون القصائد لأدباء معاصرين موهوبين، يتميز شعرهم بسهولة الألفاظ، وجمال الصور الفنية، ومشتملا على إيقاعات موسيقية جميلة.

وبالنسبة لدراسة جوردان (Gordan:2009)، التي هدفت تنمية مهارات الإلقاء لدى التلاميذ من خلال استراتيجية تعتمد على التعاون بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض بحيث يسير درس الإلقاء على النحو التالي:

- تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعتين أو ثلاث مجموعات.
- يلقي المعلم النص إلقاءً معبراً عن المعنى، يسهم في فهم التلاميذ له، وحبهم إياه من خلال الاستماع إليه.
- يعطي المعلم التلاميذ فرصة لكي يلقي كل واحد منهم النص أمام مجموعته بصوت يتضح من خلاله أهداف الشاعر وبنغمة صوتية مميزة.
- يعيد كل تلميذ مع مجموعته إلقاء النص بهدف فهم القصيدة وتفسيرها وتمثل أحداثها.
- يطلب المعلم من كل تلميذ إلقاء النص أمام زملائه بالفصل مشجعًا إياهم على ذلك.

أما دراسة إكسياولين (Exiaolein)، فقد هدفت دراسة تأثيرات الإلقاء على المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية، لدى طلاب الجامعة الصينيين، وسلطت الدراسة الضوء على العلاقة بين الإلقاء وفعالية تعلم اللغة الإنجليزية للطلاب، ومن خلال مجموعة من الاختبارات التي أجراها الباحث توصل إلى أهمية الإلقاء لفقرات إنجليزية تعلمها الطلاب في تحسين المهارات الشفوية والإلقائية في اللغة الإنجليزية.

وبالنسبة لدراسة لوري (Lorry: 2012)، فقد هدفت معرفة تأثير القراءة المتكررة للقصائد الشعرية مقابل الفقرات النثرية العادية على الطلاقة والاستيعاب القرائي، وكذلك اتجاهات الطلاب نحو القراءة الجهرية، وقد توصل الباحث إلى أن القراءة المتكررة للقصائد الشعرية، كان لها تأثير إيجابي في الطلاقة والسلاسة والصياغة، وتوجهات الطلاب. واتفاقا مع هذه الدراسة جاءت دراسة بيث (Beth:2012)، التي ألقت الضوء على أهمية إلقاء الشعر في تدريب الطلاب على مهارات التقديم والعرض، من أجل الإيصال السليم الذي يتضمن التعبير، واستحضار اللغة، وتحريك الذاكرة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات إلقاء النصوص الشعرية.

وفي هذا السياق جاءت دارسة ماري(Mary:2013)، التي هدفت إلى إرشاد المعلمين إلى كيفية تعليم أصول الشعر من حيث الكتابة، والإلقاء، والتذوق، والتخيل، وإطلاق المفردات، وفتح المجال للطلاقة اللغوية والشفوية.

ويلاحظ من الدراسات السابقة اتفاقها على وجود ضعف واضح وجلي في مهارات إلقاء النصوص الشعرية، ويلاحظ أيضًا أن هذا الضعف أمكن علاجه عند وضع البرامج الإثرائية العلاجية المناسبة، أو اتباع الاستراتيجيات المناسبة التي يمكن أن توظف في علاج هذا الضعف عند الطلاب.

كما يتضح من العرض السابق أيضًا إمكانية إفادة البحث الحالي بما توصلت إليه هذه الدراسات من قوائم لمهارات إلقاء النصوص الشعرية، وكيفية علاجها من خلال البرامج التي أعدتها لهذا الغرض، وكذلك في بناء البرنامج المستهدف وأدوات تقويمه. والاستعانة بما أسفرت عنه من نتائج في تفسير نتائج البحث الحالي.

- **ثانيًا : الإطار النظري :**

جاء الإطار النظري لهذا البحث بعنوان: الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ويهدف هذا الإطار إلى توضيح أهمية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مع بيان أهداف الأنشطة الإثرائية، ومعاييرها، وأسس اختيارها، وكذلك أهمية إلقاء النصوص الشعرية، وأسسه ومهاراته. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **أولاً : أهمية الأنشطة الإثرائية :**

يمكن للأنشطة الإثرائية أن تسهم بدور فعال في تنميةٍ مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، حيث إن لها ارتباطا وتأثيرًا شديدين على مختلف جوانب العملية التعليمية، فالأنشطة الإثرائية جيدة الإعداد مهمة لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى الطلاب، فهي توفر لهم جوًا نفسيًا ملائمًا للتعلم الفعال، وتحقق لهم تعلمًا قوي المعنى، وتزيد من فرص تفاعلهم مع النص الأدبي، وتساعدهم على الانتقال إلى نصوص جديدة، وتسمح لهم بممارسة التفكير أثناء إلقاء النص الأدبي، كما تنمي لديهم القدرات الإبداعية، والطلاقة الفكرية، وتساعدهم على كشف الجديد في النص الأدبي، وتصور ما فيه تصورًا يساعد بشكل فعال في عملية إلقاء النصوص الأدبية. والنشاط الإثرائي ممارسة تظهر في أداء الطالب أثناء إلقائه للنصوص الأدبية على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفاعلية، وهو على الرغم من اختلاف تعريفاته وأشكاله إلا أنه يدل على الوفرة والتنوع، ويحمل معنى واحداً في التدريس، وهو إضافات أو جرعات دسمة تثري المادة الدراسية وتكملها، وتنعكس بشكل مباشر على طريقة تناولها من جانب المعلم، الذي ينتقي أنسب الطرق والأساليب التي تثري حصيلة الطالب اللغوية والمعرفية والفكرية.

وتبرز أهمية الأنشطة الإثرائية كنوع من الأنشطة التعليمية، في أنها تحتل مكانًا مهمًا، حيث إن لها تأثيرًا كبيرًا في تشكيل خبرات الطالب، ومن ثم تعديل سلوكه، ومن هنا فإن للأنشطة قيمة كبيرة كعامل فعال في تحسين العملية التعليمية، ترجع إلى عوامل ومميزات أهمها: (صلاح مصطفى: ٢٠٠٣ ، ٧٥ – ٧٦) (سليمان محمود : ١٩٩٢ ، ١٦٣).

- أن النشاط يستوعب الفروق الفردية بين الطلاب، بحيث يجد كل منهم في أي نشاط يقوم به فرصة لاختبار نفسه، واكتشاف قدراته وميوله، فيراعيها وينميها.
- يساعد الطالب على التخطيط والعمل في فريق، حيث يحتاج النشاط إلى التخطيط والتعاون.

- يساعد على التحصيل؛ حيث إنه يمد الطالب بمجموعة من المعلومات والمعارف في مختلف الفنون والعلوم والآداب.
- يساعد الطالب على تخطي الخوف والرهبة، ويقلل من الحواجز النفسية، كما يساعد في التغلب على الانطواء والوحدة؛ لتكرار المشاركة مع الغير في نشاط ما.
- النشاط الإثرائي يسد الفجوة بين الدراسة النظرية والتطبيقات العملية، فالطالب درس الأصوات العربية، والنحو، والصرف، والبلاغة، وهي علوم أساسية في تحسين فن الإلقاء، ولكن في الواقع العملي يلاحظ أن الطلاب أثناء إلقاء النصوص الشعرية لايطبقون ما درسوه نظرياً.
- الإثراء أقل الخطط من حيث التكاليف الاقتصادية، وأكثرها واقعية.
- الأنشطة الإثرائية تهدف إلى تحقيق بعدين: البعد الرأسي، والبعد الأفقي، حيث توسع الطريق أمام المعلم لزيادة معلوماته.

وينقسم الإثراء إلى نوعين : (هادي العنزي : ٢٠٠٢):

- إثراء توسعي: ويتضمن إضافة بعض الموضوعات أو الأدوات الإضافية إلى المنهج العادي، حيث تكون هذه الموضوعات أو الأبواب امتدادًا وتوسعة لموضوعات وأبواب المنهج العادي، وتكون استمرارًا لها.
- إثراء تعمقي: وهو عملية تعزيز للمحتوى العادي، بحيث تضاف بعض التطبيقات غير المباشرة، أو المشكلات الحياتية والواقعية، التي يلجأ إليها الطلاب عند حلها إلى ما درسوه من موضوعات تضمنها المنهج العادي، ولكنها بشكل غير مباشر، وذلك لتشجيع عمليات استبصار جديدة من أجل تنمية القدرة على التفكير الابتكاري.

مما سبق يمكن القول أن أهمية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية تتمثل فيما يلي:

- تراعي الفروق الفردية بين الطلاب أثناء تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لديهم.
- يتم التغلب على المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء إلقائهم للنصوص الشعرية مثل الخوف والرهبة.
- تمكن الطلاب من النطق الصحيح للأصواتٍ والكلمات والجمل، والأبيات الشعرية؛ لأن فن الإلقاء يرتبط ارتباطا وثيقا بالتمكن من علوم الأصوات العربية، والنحو والصرف والبلاغة.

- **ثانياً : أهداف الأنشطة الإثرائية :**

النشاط الإثرائي الذي يسهم في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية يمكن أن يحقق ما يلي: (محمد سمك: ١٩٩٨ ، ٥٦٦)، (حسن شحاته: ١٩٩٠ ، ٣٧٠).

- يساعد على استخدام اللغة العربية استخدامًا صحيحًا ناجحًا في مواقف الحياة العملية التعليمية المختلفة، وفي إلقاء النصوص الأدبية.
- يعمل على زيادة دافعية الطلاب للاشتراك في الأنشطة المدرسية المتنوعة التي تحتاج إلى الإلقاء الجيد، وينمي عملهم ويشعرهم بالاعتزاز بأنفسهم وسط زملائهم.

- يكشف عن المواهب والميول لدى الطلاب ويشبعها.
- غرس حب اللغة العربية والقراءة الجيدة والناقدة المتنوعة التي تثقف العقول وتهذب الأذواق.
- يعالج الخجل والارتباك والميل إلى العزلة التي قد تظهر على بعض الطلاب.
- تنمية الميول القرائية وزيادة الانتباه للمقروء، وفهمه وإثراء الجوانب الوجدانية.
- تنمية التذوق، والاستمتاع بالمقروء، وإثراء البنية المعرفية، بحيث يتمكن الطالب من القراءة في مجالات متنوعة.

يتضح مما سبق أن الأنشطة الإثرائية الخاصة بتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية تهدف إلى أن يكون كل منهم قادرًا على أن:

- يقدر أهمية إلقاء النصوص الشعرية في فهمه للشعر.
- يعرف مواطن الوقف، ومواطن الوصل المناسبة لإلقاء النصوص الشعرية.
- يستخلص الإيماءات والإشارات المناسبة لإلقاء النص الشعري إلقاءً جيدًا.
- يشارك في الأنشطة المدرسية بإلقاء النصوص الشعرية المناسبة للنشاط.
- يستمتع بإلقاء النصوص الشعرية داخل الفصل وخارجه.
- يحب اللغة العربية ويتذوق نصوصها.

- **ثالثًا : معايير الأنشطة الإثرائية وأسس اختيارها :**

بالنسبة لمعايير الأنشطة الإثرائية فقد توصلت الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات التربوية إلى مجموعة من المعايير اللازمة لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وذلك على النحو التالي:

- أن يثير النشاط لدى الطلاب مشكلات تسهم في تنمية مهارات الإلقاء لديهم بعامة، ومهارات إلقاء النصوص الشعرية بخاصة.
- أن يكون بين النشاط المقدم للطالب وبين عناصر فن الإلقاء المختلفة ارتباطًا.
- أن يكون هناك ارتباط بين النشاط وبين الطالب من حيث الحاجات، والاهتمامات، والتنوع، وإثارة التفكير.
- أن يعتمد تنفيذ النشاط على التخطيط المشترك.
- أن يراعي في تنفيذ النشاط الظروف الخاصة بكل طالب قدر الإمكان.

أما فيما يتعلق بأسس اختيار الأنشطة الإثرائية والتي أشارت إليها الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتمت الإشارة إليها في مقدمة البحث، فإن الباحث يعرض بعض أسس اختيار الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والتي تتمثل في:

- أن يكون لكل نشاط هدف خاص به، وأن يعمل معلمو اللغة العربية على الوصول إلى تحقيق هذا الهدف لدى طلابهم.
- أن يقوم النشاط على التوجيه، وأن يجري في جو من الديمقراطية تسوده الحرية، والتفاهم.
- أن يتم النشاط في مجالات حيوية طبيعية بما تذخر به مواقف الحياة العملية في المجتمع الخارجي.
- أن يكون بين هذا النشاط اللغوي وغيره من الأنشطة التربوية الأخرى ترابط وتآلف.

- أن يثير النشاط شوق واهتمام الطلاب.
- أن يتم تشجيع الطلاب على ممارسة النشاط في الوقت المناسب.

• **رابعاً : أهمية إلقاء النصوص الشعرية إلقاءً جيداً:**

لما كان هذا البحث يهدف إلى تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كان من المهم بيان أهمية إلقاء النصوص الشعرية إلقاءً جيداً، حيث إن الإلقاء الجيد للنصوص الشعرية يتطلب نطقا صحيحًا واضحًا، وضبطًا للتنفس، واستخدام التعبيرات والإشارات مثل: تعبيرات الوجه، وإشارة اليد؛ لمساعدة السامع على فهم المعاني.

كما تتضح أهمية الإلقاء الجيد للنصوص الشعرية من طلاب المرحلة الإعدادية من خلال تدريبهم على تقسيم اهتمامهم بين المادة المكتوبة وبين السامعين، وتحقيق الانسجام بين العين والصوت، ومن هنا فعليهم أن ينقلوا الرموز اللغوية المكتوبة، والتأكيد، والوقف؛ لأن التنويع في تقسيم الجملة، وأنماط التنغيم في أي نص يمكن أن يغير معنى النص تغييرًا جذريًا، أما التعبير عن طريق طبقة الصوت من خلال المعنى فهو مجال يضفي على اللغة عمقا وإثراءً (عمر مسلم وأخرين: ١٩٩٦: ٣٢٠).

وإلقاء النص إلقاءً جيدًا يزيد من دافعية الطالب ويجعله يشعر بأهمية الرسالة التي ينقلها إلى المستمعين، ويشعر بالحاجة إلى تمثيل العلاقات التي توجد في النص عن طريق العرض الشفوي، وأن يعبر تعبيرًا مناسبًا عن تغيرات الحالات الوجدانية، ومواقف الشخصيات في النص المقروء، وأن يلائم بين الصوت والانفعالات والموسيقا الشعرية، وأن تتوفر لديه الثقة الواضحة من خلال ثبات الحركة الجسمية المنضبطة، والتنفس المنظم، والقدرة على الأداء الشفوي الطبيعي المتحرر من التوتر (محمد ماهر: ١٩٩٠ ، ١٢٠)، وحتى يخرج إلقاء النص الشعري معبرًا فلابد من توافر جانبين (HirschE:2009).

- جانب متعلق بالاتجاه نحو الأدب بعامة، والشعر بخاصة، حيث إن حب الاطلاع يحسن الاتجاه، وبخاصة عندما يكون التلميذ حرًا في انتقاء الشعر الذي سيدرسه، وكذلك الأفكار والتصورات التي يحبها.
- جانب فني: وهذا الجانب له علاقة أيضًا بحب الاطلاع، ولكن هذا الجانب يختلف عن الجانب الأول، حيث يستلزم هذا الجانب أن يسأل التلميذ نفسه مجموعة من الأسئلة عن الفكرة التي يناقشها الشاعر، ومدى مناسبتها، والصورة التي رسمها الشاعر لنفسه، والمعاني التي يطرحها، وذلك قبل إلقائه النص، كما ينبغي على التلميذ أن يحاول الإجابة عن هذه الأسئلة قبل أن يلقي النص.

ولتحقيق الجانب الفني ينبغي أن يقرأ التلميذ النص الشعري قراءة صامتة تهدف إلى معرفة ما يتضمنه النص من أفكار ومعان، ليتمثلها أثناء الإلقاء، كما يمكنه أن يلقي النص بعد ذلك أمام مجموعة من أصدقائه؛ ليعرف رأيهم في إلقائه، وذلك قبل الإلقاء أمام جميع التلاميذ. وعلى التلميذ أن يسأل نفسه بعض الأسئلة ومنها:

- ما الآثار المترتبة على هذا التنغيم أثناء الإلقاء؟

- ما أثر القافية في عملية الإلقاء؟
- هل الأصوات اللغوية التي اشتمل عليها النص واضحة أم أنها متداخلة فتؤثر على عملية الإلقاء؟
- هل أنا شخص يحب الإلقاء أم أنني أنزعج عندما يطلب مني ذلك؟

مما سبق يتضح أن أهمية إلقاء التلاميذ للنصوص الشعرية تبرز من خلال معرفتهم العلاقة بين نغمة الصوت والمعنى وحركة القارئ وإشاراته في عملية الإلقاء، بالإضافة إلى أن الخلفية الثقافية لدى التلميذ عن النص الذي سيتم إلقاؤه، وكذلك فهم النص والسياقات اللغوية تُعد أمورًا مهمة.

- **خامسًا : أسس إلقاء النصوص الشعرية :**

الإلقاء الجيد للنص الشعري من الطالب يقوم على النظام والترتيب وفقًا لإيقاع منغم ومنتظم ومرتبط أيضًا بزمن، ولكي يتحقق هذا الإلقاء الصحيح، ويتحقق له جماله لابد من مراعاة مجموعة من الأسس ذات العلاقة بالأصوات اللغوية والنحو والصرف ومنها: (أبو الحسن سلام: ٢٠٠٤ ، ٣٣٤).

- أن يبدأ بدرجات منخفضة، ثم يرفع وتيرة الكلام بالتدرج.
- أن يحرص على سلامة مخارج الحروف.
- أن يعتني بحروف المد.
- أن يقسم الجمل تقسيمًا صوتيًا تعبيريًا إيقاعيًا.
- أن يكون الوقف صحيحًا حسنًا.
- أن يتنفس بشكل صحيح.
- أن يضبط الكلام ضبطًا نحويًا سليمًا.

كما ينبغي على الطالب أن يراعي أثناء إلقائه النصوص الأدبية الأسس الخاصة بالوقف والوصل في الشعر، حيث إنها تختلف عن النثر، ومن هذه الأسس (محمد فهيم : ١٩٩٠ ، ١٤٤)

- خير الوقف ما حتمه المعنى.
- الوقف في الشعر يختلف عن الوقف في النثر، ولعل ذلك راجع إلى أن الأسلوب الشعري له خصائص تميزه من حيث الوزن والقافيه؛ لأنه في ضوء هذه الخصائص تختلف طريقة الوقف في الشعر عنها في النثر.
- الوقف في الشعر لا يرتبط بانتهاء الشطر الأول، بل إن ذلك يتوقف على معنى الجملة.
- الوقف في الشعر يكون بالحركة الإعرابية، حرصًا على الوزن الشعري من الخلل الموسيقي في البحر الذي نسجت القصيدة عليه.
- إخفاء همزة الوصل وإظهار همزة القطع.
- التخلص من التقاء الساكنين.
- إدغام اللام الشمسية وإظهار اللام القمرية.

ومن هنا فالمواضع التي يفضل فيها الوقف أثناء إلقاء النصوص الشعرية هي: بعد القول وقبل مقول القول، وبين المبتدأ والخبر إذا كان تركيب الجملة الاسمية مطولاً بصورة تجهد الطالب أثناء إلقائه للنص الشعري لو نطقها دفعة واحدة، وكذلك بعد القسم، وبعد المنادي، وقبل جواب الشرط، وقبل الجملة

الاعتراضية وبعدها، وبيان النوع والعدد، والتذليل، والتكميل والاحتراس، وأيضًا في الأسماء الكثيرة المعطوفات أو المتعددة النعوت.

ويرى الباحث ضرورة توضيح هذه الأسس من خلال أمثلة من الشعر العربي للطلاب عينة البحث، وذلك قبل تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لديهم، حيث إن التمكن من هذه الأسس سيساهم بشكل فعال في تنمية هذه المهارات لديهم.

- **سادسًا : مهارات إلقاء النصوص الشعرية**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية ذات الصلة بمهارات إلقاء النصوص الشعرية لاحظ الباحث تنوع هذه المهارات، وهذا التنوع راجع إلى الفلسفة التي انطلق منها كل بحث، وإلى المرحلة التعليمية التي انشقت المهارات من أجلها، فدراسة حسن شحاته (١٩٩٢)، حصرت مهارات إلقاء النصوص الشعرية في التدقيق في نطق الألفاظ نطقا سليمًا، ومعرفة أماكن الوقف المناسبة، والتمييز بين الوقفة الخفيفة والوقفة الطويلة، وتجنب المبالغة سواء في مهارة الصوت أكثر من اللازم في رقته وليونته، وتلوين الصوت حسب الغرض، وقد حدد أحمد أبو حجاج (١٩٩٣)، مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في: النطق الصحيح، والطلاقة، والأداء المعبر، وحددها أحمد سيد (١٩٩٥)، في دقة النطق، والطلاقة، والوقفات المناسبة، والتلوين الصوتي، والتقمص لروح الشاعر ورؤيته وإحساسه، أما دراسة عبد الحميد زهري (١٩٩٩)، فقد حددتها في صحة النطق، والوضوح، والتقمص، والتلوين الصوتي والتلقائية، بينما حددها سلامة عبد المؤمن (٢٠٠٧)، في ثلاث مهارات رئيسة هي: النطق والطلاقة، والأداء الإيقاعي المعبر، وجاءت دراسة كل من محمد لطفي (٢٠١٠)، ودراسة على الحلاق، وناصر المخزمي (٢٠١٢)، متفقة في تحديد مهارات إلقاء النصوص الشعرية مع دراسة سلامة عبد المؤمن السابقة.

ومن خلال العرض السابق لمهارات إلقاء النصوص الشعرية التي توصلت إليها الدراسات السابقة، سوف يستفيد البحث الحالي منها في إعداد قائمة مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والتي سيعرضها خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

- **بناء البرنامج وأدوات البحث :**
- **أولاً: أدوات البحث**

استخدم الباحث في هذا البحث الأداتين التاليتين:

- استبانة لتحديد مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية، وتحقيقا لذلك قام الباحث باشتقاق مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات اللغوية والتربوية، وبعد إعداد الاستبانة، تم عرضها على المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف تحديد المهارات المناسبة، وقد تم عمل التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون ملحق (١).
- بطاقة ملاحظة مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

- **هدف البطاقة**:

تمثل الهدف من تلك البطاقة في استخدامها لقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى عينة البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي، تمهيداً لتنميتها، علاوة على استخدام هذه البطاقة في تحديد فاعلية البرنامج من خلال تطبيقها قبلياً وبعدياً.

- **إعداد بنود البطاقة**:

تم إعداد بنود البطاقة في ضوء قائمة مهارات إلقاء النصوص الشعرية التي تم تحديدها مسبقا من خلال الاستبانة الخاصة بذلك، وقد تمت صياغة هذه المهارات في عبارات أدائية يمكن ملاحظتها وتقويمها، حيث بلغت في صورتها الأولية (٣٠) مهارة.

- **صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد تم تعديلها في ضوء أراء المحكمين، وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٢١) مهارة.

- **ثبات البطاقة**:

لحساب ثبات البطاقة استخدم الباحث حساب نسب الاتفاق بين الملاحظين، وفقا للمعادلة التالية:

نسبة الاتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$ (محمد أمين المفتي: ١٩٨٤ ، ٣٣)

حيث أجري الباحث تجربة استطلاعية بتطبيق البطاقة على عشرة من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد تمت ملاحظة أدائهم أثناء إلقائهم لبعض النصوص الشعرية، بواسطة الباحث واثنين من معلمي اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٠,٨٥)، وهي نسبة اتفاق عالية تؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق النهائي ملحق (٢).

- **ثانياً: البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**:

- **أسس البرنامج**:

تم بناء البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، وقد راعى الباحث في بنائه الأسس التالية:

- جوانب القصور في مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب الصف الثاني الإعدادي.
- خصائص طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- طبيعة النصوص الأدبية، ونظراً لأن هذا البرنامج قائم على الأنشطة الإثرائية، ويقدم معلومات إضافية لعينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي، فإن الباحث راعى فيه تنوع النصوص الأدبية من حيث الوزن الشعري والغرض، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- خصائص المجتمع المصري، حيث إنه مجتمع تتميز ثقافته بأنها ثقافة إسلامية عربية مصرية، ومن هنا جاءت النصوص الشعرية التي اشتمل عليها البرنامج متسقة مع هذه الخصائص.

- **مكونات البرنامج**:

يتكون البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية مما يلي:

- **الأهداف العامة للبرنامج**:

يهدف هذا البرنامج إلى أن يكون طالب الصف الثاني الإعدادي بعد دراسته لهذا البرنامج قادرًا على أن:

- يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- ينطق الكلمات والجمل نطقا صحيحًا.
- يقرأ الكلمة بلغة واضحة دون تجزئة أو حذف.
- يراعي القواعد النحوية والصرفية عند القراءة.
- يظهر أصوات الحروف المضعفة بالقدر الذي يحقق الهدف من ذلك.
- يقدم الألفاظ والعبارات بما يتلاءم والظواهر الصوتية.
- يراعي قواعد المد والحركات والضوابط المرتبطة بها.
- يراعي الظواهر الصوتية للكلام كالتنغيم والتفخيم والترقيق والإخفاء.
- يستخدم مواضع الوصل والفصل أثناء القراءة.
- يقدم المادة الملقاة بسرعة تتناسب مع طبيعة المادة الملقاة.
- يواجه جمهور المستمعين أثناء الإلقاء.
- يستخدم الوقف المناسب أثناء الإلقاء.
- يقدم مادة الإلقاء بما يتناسب ومستويات المستمعين.
- ينوع الصوت أثناء الإلقاء ارتفاعًا وانخفاضًا حسب المعنى.
- يربط نغمات الصوت أثناء الإلقاء مع المعنى.
- يستخدم فترات صمت أثناء الإلقاء تتسق مع المعنى.
- يستخدم تعابير الوجه المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
- يستخدم إشارات اليدين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
- يستخدم نظرات العينين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
- يجذب انتباه المستمعين نحو موضوع الإلقاء.

- **محتوى البرنامج وتنظيمه**:

تضمن البرنامج عرضًا لمجموعة من الدروس، شملت نصوصًا شعرية، وشمل كل نص شعري تعريفا بالشاعر، وتقديمًا للنص، وعرضًا لمعاني المفردات الغريبة، وضبطا لكلمات الأبيات ضبطا يساعد على النطق النحوي والصرفي نطقا صحيحًا، مع وضع علامات تسهم في معرفة أماكن الوقف المناسبة، وشرحًا مبسطا لمعاني الأبيات. ويوضح الجدول التالي مكونات البرنامج:

جدول رقم (١): يوضح مكونات البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي

م	الموضوع	الزمن	م	الموضوع	الزمن
١	أهمية إلقاء النصوص الشعرية	٢ ساعة	٦	يا قدس (هارون الرشيد)	٢ ساعة
٢	أسس إلقاء النصوص الشعرية	٢ ساعة	٧	أغنية الشاعر (جليلة رضا)	٢ ساعة
٣	لا تحسبن العلم ينفع وحده (حافظ إبراهيم)	٢ ساعة	٨	غربة وحنين إلى الوطن(أحمد شوقى)	٢ ساعة
٤	مجتمع السلام (محمود شاور ربيع)	٢ ساعة	٩	الدم العربي (فاروق شوشة)	٢ ساعة
٥	فجر مصر (إبراهيم ناجي)	٢ ساعة	١٠	أنا البحر (حافظ إبراهيم)	٢ ساعة

يلاحظ من الجدول السابق أن مجموع الحصص التدريسية للبرنامج بلغت ٢٠ ساعة، مما قد يُعد مؤشرًا على فاعليته في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

- **استراتيجيات التدريس**:

لاشك في أن تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية تقتضي أن يدرس الطلاب في كل عام بعض النصوص الشعرية الهادفة إلى تزويدهم بنوع من التذوق الأدبي لأساليب الكتابة، المصحوبة بأجمل المعاني الخلقية والاجتماعية، وذلك لاكتساب بعض الفضائل الإنسانية، ثم إلقاء هذه النصوص بشكل خطابي، يظهر معانيها، ويشجع الطلاب على حسن النطق والإلقاء، واكتساب الجرأة على القول أمام زملائهم، ثم أمام الجمهور، وهي بالتالي تكسب التلاميذ ثروة لغوية من كلمات وتعابير، تخدمهم في دروس التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي.

والنصوص الشعرية وسيلة مجدية في علاج خجل الطلاب وترددهم وتهيبهم النطق، كما أنها من بواعث سرورهم، تجدد نشاطهم وتبدد سآمتهم، وتحبب إليهم الفضائل الحسنة، والخصال الحميدة، ومحبة الوطن، كما أن فيها زادًا لغويًا يغني مفرادتهم ويحسن أسلوبهم، ويهذب لغتهم.

لذا رأى الباحث أن يعتمد في تدريس هذا البرنامج على استراتيجية تتكون من جانبين:

- **جانب نظري ويشمل**:
  - تدريس الدرس الأول الخاص بأهمية إلقاء النصوص الشعرية.
  - تدريس الدرس الثاني الخاص بأسس إلقاء النصوص الشعرية.
  - تقديم الشاعر صاحب النص.
  - تلخيص مناسبة النص المراد التدريب عليه.
  - توضيح معاني المفردات التي يصعب فهمها على التلاميذ.
  - شرح الأبيات شرحًا مبسطًا.
- **الجانب التطبيقي ويسير وفقًا للخطوات التالية**:
  - يقسم الطلاب والطالبات عينة البحث إلى ٨ مجموعات، قوام كل مجموعة ٥ طلاب وطالبات.
  - يلقي المعلم النص إلقاءً معبرًا عن المعنى، يسهم في فهم التلاميذ له وحبهم إياه من خلال الاستماع إليه.
  - يعطي المعلم الطلاب عينة البحث فرصة لكي يلقي كل واحد منهم النص أمام مجموعته بصوت يتضح من خلاله أهداف الشاعر، وبنغمة صوتية مميزة.
  - يعيد كل تلميذ مع مجموعته إلقاء النص بهدف فهم القصيدة وتفسيرها، وتمثل أهدافها.
  - يطلب المعلم من كل تلميذ إلقاء النص أمام زملائه بالفصل مشجعًا إياهم على ذلك.
  - يستخدم بعض التسجيلات الصوتية التي تجمع بين سلامة الأداء وجاذبيته، الأمر الذي يساعد على صحة النطق ودقته، بحيث يخرج الإلقاء جيدًا.

- **تقويم البرنامج**:

تنوعت أساليب التقويم، فمنها التقويم القبلي، ومنها التقويم البعدي، وذلك من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة إلقاء النصوص الشعرية على الطلاب عينة البحث، وكذلك التقويم البنائي من خلال تقويم الطلاب عينة البحث بعد إلقائهم النصوص الشعرية.

- **إجراءات ضبط البرنامج**:

لمعرفة مدى صلاحية البرنامج للتطبيق على طلاب الصف الثاني الإعدادي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتم عمل التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، وبذلك أصبح البرنامج قابلا للتطبيق ملحق (٣).

- **اختيار عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة القرنة الإعدادية المشتركة، التابعة لإدارة القرنة التعليمية بمحافظة الأقصر، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وكان اختيار العينة عشوائيًا، حيث بلغت (٤٠) طالبًا وطالبًة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض التي يقوم عليها، فقد استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، في إدخال البيانات وتحليلها، وإجراء المعالجات الإحصائية، والحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (T.test).

- **التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة**:

تم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية على عينة البحث من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي والتي بلغت (٤٠) طالبًا وطالبًة، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م. وبعد تدريس البرنامج لعينة البحث، وذلك بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا، ثم ساعتين في الأسبوع الخير، حيث استمر تدريس البرنامج ٧ أسابيع، ثم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديًا، وذلك خلال الأسبوع الأخير من شهر نوفمبر ٢٠١٤م.

- **نتائج البحث** :

فيما يلي عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي في ضوء تساؤلاته والفروض المنبثقة منها، مع تفسيرها ومناقشتها.

- **بالنسبة للسؤال الأول**:

ما مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية؟ تم التوصل إلى مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات المتخصصة، حيث تم تصميم استبانة تضمنت قائمة بهذه المهارات وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وهذه المهارات هي:

- **أولاً: مهارات خاصة بالنطق الصحيح وتشمل**:

◄◄ إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

- نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحًا.
- قراءة الكلمة بلغة واضحة دون تجزئة أو حذف.
- مراعاة القواعد النحوية والصرفية عند القراءة.
- إظهار أصوات الحروف المضعفة بالقدر الذي يحقق الهدف من ذلك.
- تقديم الألفاظ والعبارات بما يتلاءم والظواهر الصوتية المرتبطة بها.
- مراعاة قواعد المد والحركات والضوابط المرتبطة بها.
- مراعاة الظواهر الصوتية للكلام كالتنغيم والتفخيم والترقيق والإخفاء والإشباع أثناء القراءة.

- **ثانيا**: **مهارات خاصة بالطلاقة وتشمل**:
  - استخدام مواضع الوصل والفصل أثناء القراءة.
  - تقديم مادة الإلقاء بسرعة تتناسب مع طبيعة المادة الملقاة.
  - القدرة على مواجهة المستمعين أثناء الإلقاء.
  - الوقف المناسب أثناء الإلقاء.
  - تقديم مادة الإلقاء بما يتناسب ومستويات المستمعين.
- **ثالثا**: **مهارات خاصة بالأداء المعبر وتشمل**:
  - تنويع الصوت أثناء الإلقاء ارتفاعًا وانخفاضًا حسب المعنى.
  - ارتباط نغمات الصوت أثناء الإلقاء مع المعنى.
  - اتساق فترات الصمت أثناء الإلقاء مع المعنى.
  - استخدام تعابير الوجه المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
  - استخدام إشارات اليدين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
  - استخدام نظرات العينين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.
  - القدرة على شد انتباه المستمعين نحو موضوع الإلقاء.
  - مناسبة الهندام لموضوع الإلقاء.
- **بالنسبة للسؤال الثاني**:

ما مدى تمكن طلاب المرحلة الإعدادية من مهارات إلقاء النصوص الشعرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبليًا على عينة البحث، لمعرفة مدى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من مهارات إلقاء النصوص الشعرية المناسبة لهم، وذلك بحساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيق القبلي بين البنين والبنات، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢): يبين المتوسط والانحراف وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيق القبلي بين البنات والبنين

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	د. المحسوبة	د. الجدولية	مستوى الدلالة
بنين	٢٠	١٣٧,٣٠	٣٧,١٧	٠,٣٦	١,٩٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
بنات	٢٠	١٣٤,٨٥	٢٦,٢٦			

يتضح من الجدول السابق ضعف مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، البنين والبنات، حيث بلغ المتوسط للبنين ١٣٧,٣٠ ، والمتوسط للبنات ١٣٤,٨٥، وهذا المتوسط لدى البنين والبنات أقل من ٥٠ ٪ ، مما

يتطلب ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، كما يتضح من الجدول أيضًا أن ضعف مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى البنين والبنات على حد سواء، حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ومنها: دراسة مازن المبارك (١٩٩٥)، ودراسة أسماء الشريف (١٩٩٣)، ودراسة أحمد سيد (١٩٩٥)، ودراسة محمد جاد (٢٠١٠)، ودراسة ناصر المخزمي وعلى الحلاق (٢٠١٢)، ودراسة حمدان (١٩٩٨)، ودراسة صوالحة (١٩٩٩)، ودراسة عباينة (٢٠٠٨)، ودراسة ميغان (٢٠٠٦)، ودراسة كريستيان (٢٠٠٧)، ودراسة ديان ومادلين (٢٠٠٧)، ودراسة ميجر (٢٠٠٩)، ودراسة وسمان (٢٠٠٩)، ودراسة إكسياولين (٢٠١١)، ودراسة لورى (٢٠١٢). ويرى الباحث أن هذا الضعف في مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي يرجع إلى طبيعة فن الإلقاء الذي يتطلب التمكن من نطق الأصوات العربية نطقا صحيحًا، والتمكن من قواعد النحو والصرف، وتذوق الأدب، والتدريب على هذا الفن منذ الصغر، كذلك قد يرجع هذا الضعف أيضًا إلى إهمال معلمي اللغة العربية لهذه المهارات، والعمل على تنميتها لدى طلابهم.

- **بالنسبة للسؤال الثالث**:

ما أسس برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

- **بالنسبة للسؤال الرابع**:

ما مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟ للإجابة عن هذا السؤال والفروض الأربعة المنبثقة منه، قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده، ولاختبار صحة الفروض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لمعرفة الفروق على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، وفيما يلي توضيحًا لذلك:

- **بالنسبة للفرض الأول**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (النطق الصحيح)، لصالح التطبيق البعدي. لاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة قياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (النطق الصحيح)

ن	تطبيق قبلي		تطبيق بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٠	٧,٢١٢	٢,٣٧١	٨,٢٣٥	١,٩٠٣	٤,٢٩٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده، على بطاقة

الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالنطق الصحيح، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها: دراسة صوالحة (١٩٩٩)، التي توصلت إلى فاعلية أسلوب الدراما في تنمية المهارات الصوتية في القراءة الشعرية، والمهارات الحركية المصاحبة، ودراسة عباينة (٢٠٠٨)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ترجع إلى طريقة التدريس في تنمية المهارات الصوتية والحركية، والمهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة نانسي، وسيلفيا، وتبريل (٢٠٠١)، التي أكدت أن قراءة الطلاب للقصائد الشعرية بصوت عال يساعدهم على التفاعل مع الكلمات، وملامستها، بحيث يتعلمونها بعمق أكثر، أيضًا جاءت متفقة مع دراسة كارلوس وديفيد (٢٠٠٢)، ودراسة فيردغو (٢٠٠٦)، ودراسة ميغان (٢٠٠٦)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية المرتبطة بالقراءة الجهرية والنطق الصحيح.

- **بالنسبة للفرض الثاني**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الطلاقة)، لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة قياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الطلاقة)

ن	تطبيق قبلي		تطبيق بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٠	٣,٣٥٠	٢,٠٢٥	٤,٥٢٩	٢,٣٩٥	٤,٥٦٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده، على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالطلاقة، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية إلقاء النصوص الشعرية وكان من ضمن متغيراتها الطلاقة، ومن هذه الدراسات دراسة أسليت (١٩٩١)، حيث كشفت نتائج الدراسة عن أثر التدريب في تحسين الطلاقة كمهارة من مهارات إلقاء النصوص الشعرية، ودراسة كريستيان (٢٠٠٧)، التي استهدفت تنمية إلقاء الشعر لطلاب الصف التاسع، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الطلاقة، ودراسة ديان، ومادلين (٢٠٠٧)، والتي أكدت على أهمية إلقاء القصائد الشعرية في تقليص صعوبات القراءة الجهرية، وتحسين عملية القراءة، ودراسة ميجر (٢٠٠٩)، ودراسة وسمان (٢٠٠٩)، التي ثبت من خلالهما أن مهارات إلقاء النصوص الشعرية يمكن تنميتها لدى التلاميذ بالتدريب، ودراسة لورى (٢٠١٢)، التي أكدت أن القراءة المتكررة للقصائد الشعرية لها تأثير إيجابي على الطلاقة والاستيعاب.

- **بالنسبة للفرض الثالث:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الأداء المعبر)، لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة قياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية (الأداء المعبر)

ن	تطبيق قبلي		تطبيق بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٠	١,٧٨٩	١,٦٧٦	٢,٨٤٤	٢,١١٨	٦,٣٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالأداء المعبر، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالأداء المعبر في إلقاء النصوص الشعرية ومنها: دراسة جوردان (٢٠٠٩)، التي قدمت استراتيجية تعتمد على التعاون بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية ومنها الأداء المعبر وأثبتت فاعلية، ودراسة بيث (٢٠١٢)، التي كشفت عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات إلقاء النصوص الشعرية، ومنها مهارات العرض والتقديم، ودراسة إكسياولين (٢٠١١)، التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين الإلقاء المعبر وبين تعلم اللغة الإنجليزية، كما جاءت أيضًا متفقة مع دراسة صوالحة (١٩٩٩)، ودراسة عباينة (٢٠٠٨).

- **بالنسبة للفرض الرابع:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦): الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة قياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل

ن	تطبيق قبلي		تطبيق بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٠	٢٢,٤٢٥	٩,٠٥٠	٢٧,٠٨٤	٩,٠٢٥	٦,٧٢٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الطلاب عينة البحث قبل تدريس البرنامج وبعده على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات

السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية بأبعادها الثلاثة، النطق الصحيح، والطلاقة، والأداء المعبر، ومنها: دراسة حمدان (١٩٩٨)، التي توصلت إلى وجود انخفاض في مستوى استخدام الطلاب والمعلمين لمهارات الإلقاء ككل ببعديه الصوتي والحركي التعبيري، وأوصت بضرورة تنمية هذه المهارات، ودراسة أحمد إبراهيم (١٩٩٤)، ودراسة عبد الحميد زهري (١٩٩٩)، ودراسة سلوى عزازي (٢٠٠٠)، ودراسة عبد المحسن (٢٠٠٢)، ودراسة سلامة عبد المؤمن (٢٠٠٧)، حيث أكدت هذه الدراسات جميعها فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية، كما جاءت هذه الدراسة متفقة أيضًا مع نتائج الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية من خلال الأنشطة الإثرائية، ومن هذه الدراسات دراسة لطفي جاد (٢٠١٠)، التي أكدت فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، ودراسة سامي الحلاق، وناصر المخزومي (٢٠١٢)، التي توصلت إلى أن معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات الإلقاء المتعلقة بالمجال الحركي التعبيري، أكثر من ممارستهم مهارات الإلقاء المتعلقة بالبعد الصوتي ودراسة برساد، ولويس (٢٠٠٩)، التي استهدفت بناء برامج إثرائية متنوعة لتنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى المعلمين والطلاب، ودراسة ماري (٢٠١٣)، التي هدفت تنمية مهارات المعلمين في الإلقاء، والتذوق، والتخيل.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة على حدة من مهارات إلقاء النصوص الشعرية، قام الباحث بحساب المتوسط والتباين والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٧): يبين المتوسط والتباين والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات النطق الصحيح

التطبيق	المهارة	م	ع٢	ع	ت	مستوى الدلالة
القبلي	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	١,٠٤	٠,٠٥	٠,٢٢	٦,٢٥	٠,٠١
البعدي		٢,٣	٠,٢٥	٠,٥		
القبلي	نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا.	١,٠٥	٠,٠٥	٠,٢٢	١٠,٢٢	٠,٠١
البعدي		٢,٣	٠,١٨	٠,٤٣		
القبلي	قراءة الكلمات بلغة واضحة دون تجزئة أو حذف.	١,٥٤	٠,٣٤	٠,٩٨	١٠,٣٥	٠,٠١
البعدي		٢,٨	٢٣,٠	٠,٤٧		
القبلي	مراعاة القواعد النحوية والصرفية عند القراءة.	١,٤	٠,٢٤	٤٨	٥,٠٢	٠,٠١
البعدي		٢,١	٠,١٣	٣٥		
القبلي	إظهار الأصوات المضعفة بالقدر الذي يحقق الهدف من ذلك.	١,٣	٠,٢٤	٠,٤٨	٥٠,٣	٠,٠١
البعدي		٢,٢	٠,١٢	٠,٣٦		
القبلي	تقديم الألفاظ والعبارات بما يتلاءم والظواهر الصوتية المرتبطة بها.	١,١	٠,٠٥	٠,٢٢	١٢,٠٢	٠,٠١
البعدي		٢,٥	٠,١٨	٠,٤٤		
القبلي	مراعاة قواعد المد والحركات والضوابط المرتبطة بها.	١,٠٥	٠,٠٥	٠,٢٢	١٢,٠١	٠,٠١
البعدي		٢,٤	٠,١٩	٠,٤٤		
القبلي	مراعاة الظهور الصوتية للكلام كالتنغيم والتفخيم والترقيق أثناء القراءة.	١,٠	٠	٠	٦,٠٧	٠,٠١
البعدي		١,٧٥	٠,٢٩	٠,٥٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة، وذلك في كل مهارة على حدة من مهارات

إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالنطق الصحيح، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية هذه المهارات.

جدول (٨): يبين المتوسط والتباين والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الطلاقة

التطبيق	المهارة	م	ع٢	ع	ت	مستوى الدلالة
القبلي	استخدام مواضع الوصل والفصل أثناء القراءة	١,١٤	٠,١٣	٠,٠٢	٨,٣٩	٠,٠١
البعدي		٢,٤	٢٤	٠,٤٩		
القبلي	تقديم مادة الإلقاء بسرعة تتناسب مع طبيعة المادة الملقاه	١,٢	٠,١٦	٠,٤	٧,٥٩	٠,٠١
البعدي		٢,٣	٠,٢٤	٠,٤٩		
القبلي	القدرة على مواجهة المستعمين أثناء الإلقاء.	١,٤	٠,٢٣	٠,٤٨	٥,٤٥	٠,٠١
البعدي		٢,٢٨	٠,٢٣	٠,٤٨		
القبلي	الوقف المناسب أثناء الإلقاء.	١,٠	٠	٠	٦,٧	٠,٠١
البعدي		١,٧٥	٠,٢٩	٠,٥٤		
القبلي	تقديم مادة الإلقاء بما يتناسب ومستويات المستمعين.	١,١	٠,٠٥	٠,٢٢	١٢,٠١	٠,٠١
البعدي		٢,٥	٠,١٩	٠,٤٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة، وذلك في كل مهارة على حدة من مهارات إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالطلاقة، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية هذه المهارات.

جدول (٩): يبين المتوسط والتباين والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الأداء المعبر

التطبيق	المهارة	م	ع٢	ع	ت	مستوى الدلالة
القبلي	تنويع الصوت أثناء الإلقاء ارتفاعًا وانخفاضًا.	١,٢	٠,١٦	٠,٤	٣,٤٧	٠,٠١
البعدي		٢,٤٥	٠,١٦	٠,٤		
القبلي	ارتباط نغمات الصوت أثناء الإلقاء مع المعنى.	١,٠٥	٠,٠٥	٠,٢٢	١٠,٢٣	٠,٠١
البعدي		٢,٢	٠,١٩	٠,٤٤		
القبلي	اتساق فترات الصمت أثناء الإلقاء مع المعنى.	١,٥٥	٠,٣٥	٠,٥٩	١٠,٣٧	٠,٠١
البعدي		٢,٧	٢٣,٠	٠,٤٨		
القبلي	استخدام تعابير الوجه المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.	١,٠	٠	٠	٦,٧	٠,٠١
البعدي		١,٧٥	٠,٢٩	٠,٥٤		
القبلي	استخدام إشارات اليدين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.	١,٠	٠	٠	٨,٠٩	٠,٠١
البعدي		١,٨٥	٠,٢١	٠,٤٦		
القبلي	استخدام نظرات العينين المناسبة للمعنى أثناء الإلقاء.	١,٠٥	٠,١٣	٠,٠٢	٨,٣٧	٠,٠١
البعدي		٢,٣	٠,٢٣	٠,٤٨		
القبلي	القدرة على شد انتباه المستمعين نحو موضوع الإلقاء.	١,٤	٠,٢٣	٠,٤٨	٥,٤٥	٠,٠١
البعدي		٢,٢٥	٠,٢٣	٠,٤٨		
القبلي	مناسبة الهندام لموضوع الإلقاء.	١,٢	٠,١٦	٠,٤	٧,٥٩	٠,٠١
البعدي		٢,٣	٠,٢٤	٠,٤٩		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة، وذلك في كل مهارة على حدة من مهارات

إلقاء النصوص الشعرية الخاصة بالأداء المعبر، مما يؤكد أيضًا فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية هذه المهارات.

ويرى الباحث أن هذه النتائج التي أكدت فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى عينة البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي ترجع إلى المهام والأنشطة المتضمنة في البرنامج، وكذلك استراتيجيات التدريس المستخدمة والتي اعتمدت على تدريب الطلاب في مجموعات صغيرة ثم تدريبهم على الإلقاء أمام زملائهم الممثلين للعينة الكلية للبحث، يضاف إلى ذلك أيضًا أن هذه النتيجة تؤكد ضرورة المزج والتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي عند تدريس فروع اللغة العربية للطلاب، وبخاصة علوم الأصوات والنحو والصرف، كما تؤكد هذه النتيجة ضرورة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمهارات إلقاء النصوص الشعرية أثناء تدريس النصوص الأدبية، والالتزام بهذه المهارات، لأن ذلك سيعود على طلابهم بآثار طيبة ويغرس فيهم حب اللغة العربية واستيعابها، سواء كان ذلك على المستوى الصوتي، أم على المستوى الصرفي، أم على المستوى النحوي، أم على المستوى الدلالي، كما أن هذا الاهتمام من شأنه اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مهارات إلقاء النصوص الشعرية في مرحلة مبكرة، وبالتالي تكون الفرصة سانحة أمامهم لرعاية وصقل هذه المواهب، حيث تأكد من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذا البحث أن ضعف معلمي اللغة العربية في مهارات إلقاء النصوص الشعرية ينعكس بصورة مباشرة على تلاميذهم.

كما ترجع هذه النتيجة أيضًا إلى إتاحة فرص التدريب الكافية لكل طالب وطالبة من عينة البحث لكي يمارس الإلقاء ويكرره وتصحح له أخطاؤه، يضاف إلى ذلك استخدام بعض التسجيلات الصوتية كأنشطة مصاحبة إلى جانب المعلم. كما لاحظ الباحث أيضًا إقبالا جيدًا من قبل الطلاب ومنافسة فيما بينهم على الإلقاء الجيد للنصوص الشعرية، كما وجد الباحث أيضًا دعمًا ومساندة كبيرة من قبل إدارة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بها، خاصة معلمي اللغة العربية، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية.

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة التكامل بين الدراسة النظرية والتطبيقية لعلوم الأصوات اللغوية، والنحو والصرف عند تدريسها لطلاب المرحلة الإعدادية.
- التدريب المستمر للطلاب على مهارات إلقاء النصوص الشعرية أثناء العام الدراسي من خلال جماعات النشاط مثل الخطابة، والإذاعة المدرسية.
- إجراء مسابقات في فن إلقاء النصوص الشعرية بين الطلاب على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الإدارات التعليمية، وكذلك على مستوى المديريات التعليمية.
- الاهتمام بالاختبارات الشفهية، في مهارات الإلقاء بصفة عامة ومهارات إلقاء النصوص الشعرية بصفة خاصة.

- تنظيم دورات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على مهارات إلقاء النصوص الشعرية، مما يسهم في تنمية هذه المهارات لدى طلابهم.
- تدريب معلمي اللغة العربية على انتقاء نصوص شعرية تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الإلقاء عند طلابهم.
- ضرورة انتقاء معلمي اللغة العربية عند تعيينهم وإجراء اختبارات شفهية لهم، بهدف معرفة مدى تمكنهم من المستويات اللغوية: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، لمعرفة قدرتهم على الإلقاء بصفة عامة، وإلقاء النصوص الشعرية بصفة خاصة، الأمر الذي يساهم بشكل فعال في النهوض بهذه المهارات لدى الطلاب.
- ضرورة الاستعانة ببعض التسجيلات السمعية البصرية لبعض الشعراء، وعرضها أمام الطلاب كنشاط إثرائي يساهم في النهوض بمهارات إلقاء النصوص الشعرية.

- **مقترحات البحث** :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج وفي ضوء التوصيات السابقة يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لمعلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

- **أولاً: المراجع العربية** :

١- إبراهيم أحمد عبد الفتاح.(١٩٨٣): القاموس القويم للقرآن الكريم، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ج٢.

٢- أبو الحسن سلام.(٢٠٠٤): الإيقاع في فنون التمثيل والإخراج المسرحي، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٣- أحمد زينهم أبو حجاج.(١٩٩٣): تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤- أحمد سيد إبراهيم.(١٩٩٤): برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الإلقاء الشعري لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، ع ٧٦.

٥- أحمد سيد أحمد.(١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الأداء الشعري لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية، القاهرة، عالم الكتب، دراسات تربوية، ع ٧٦.

٦- أسماء شريف.(١٩٩٣): تقويم الشعر المقدم للأطفال في كتب القراءة والمحفوظات، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أهداف أدب الأطفال، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧- إيمان عبد الفتاح عباينه.(٢٠٠٨): أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تنمية مهارات الإلقاء لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٨- حسن شحاتة.(١٩٩٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٩- - - - - - - - (١٩٩٠): النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
١٠- داوود عبد المحسن.(٢٠٠٢): برنامج مقترح لتنمية مصاحبة الأناشيد والأغاني المدرسية من خلال الارتجال الموسيقي التعليمي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الموسيقية، جامعة حلوان.
١١- راتب عاشور، الحوامدة فؤاد.(٢٠٠٧): أساليب تدريس اللغة العربية، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٢- سامي عبد الحميد، فريد بدري.(١٩٨٠). فن الإلقاء، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد.
١٣- سلامة عبد المؤمن محمد.(٢٠٠٧): فعالية الأداء الإيقاعي للمحفوظات الشعرية في تنمية مهارات القراءة الأدائية والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١٤- سلوى أحمد عزازي.(٢٠٠٠): فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٥- سليمان محمد سليمان.(١٩٩٢): اكتشاف المتفوقين دراسيًا والموهوبين ورعايتهم في ضوء سياسة تعليمهم بالدول المختلفة، القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
١٦- سمير ستيتة. (د.ت): علم اللغة التعليمي، أربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.
١٧- صلاح عبد الحميد مصطفى.(٢٠٠٣): المناهج الدراسية؛ عناصرها، أسسها، وتطبيقاتها، الرياض، دار المريخ للنشر.
١٨- عبد الحميد زهري.(١٩٩٩): تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، القاهرة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، إبريل ع ٥٧.
١٩- على أحمد مدكور.(٢٠٠٥): معلم المستقبل؛ نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٠- على سامي الحلاق، ناصر المخزومي.(٢٠١٢): درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلة ٢٨، ع٤.
٢١- عمر مسلم العكش وآخرين.(١٩٩٦): مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.
٢٢- فاتن صوالحة.(١٩٩٩): أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.
٢٣- فتحي يونس، محمود الناقة.(١٩٨١): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
٢٤- فدوى حمدان .(١٩٩٨): تقويم مهارات الإلقاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومدى تناول معلمي اللغة العربية لهذه المهارات في مواقف تعليم المحفوظات، ماجستير غير مشنورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
٢٥- فرحان بلبل.(١٩٩٦): أصول الإلقاء المسرحي، القاهرة، مكتبة مدبولي.
٢٦- مازن المبارك.(١٩٩٥): تذوق النص الأدبي، القاهرة، مكتبة مدبولي.
٢٧- محمد إبراهيم عدس.(١٩٩٥)، فن الإلقاء، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨- محمد أمين المفتي.(١٩٨٤): سلوك التدريس، مؤسسة الخليج العربي.
٢٩- محمد حسن المرسي.(١٩٩١): دور القارئ في النص الأدبي، مدخل لدراسة الأدب، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع ١٤ ،ج٢، يناير.
٣٠- محمد صالح سمك.(١٩٩٨): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣١- محمد لطفي جاد.(٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٥٦، مارس.
٣٢- - - - - - - - .(٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس ع ٩٠، نوفمبر .
٣٣- محمد ماهر فهيم.(١٩٩٠): فن الإلقاء، طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.
٣٤- محمود أحمد السيد.(١٩٨٨): تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
٣٥- هادي فرحان العنزي.(٢٠٠٢): أثر برامج الأنشطة الإثرائية للطلبة المتفوقين والعاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت على مستواهم التحصيلي، وقدراتهم الابتكارية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٣٦- هاشم الحسن.(١٩٩٠): طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان، مكتبة دار الثقافة.
٣٧- يوسف أبو العدوس. (٢٠٠٧): المهارات اللغوية وفن الإلقاء، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

38- A SleTT, Richardk. (1991): Effects of the Oral Recitation Lesson on Reading Comprehension of Fouth Grade Development Edd. Dissertation Abstract International, Vol (51) 9.p.2979.
39- Beth Hoger (2012): Poetry Recitation for Business Student Business Communication Quarterly 75 (3)291 – 300 -2012 Py the Association for Business Communication.
40- Carlos Elestery daved (2002): Vocing Text,s Voicesarovnd Texts: Reading Pomsin Eleme Tory School Classroom.
41- Chrictian Copper (2007): This Alnt' AGHETTO Class this is Afine Class Dramatic Oral Reading Fluency Activities in The Soci Alcon Text of Aninih- Grade Classroom.
42- Diansikker & Madlen (2007): International Reading Association. PP- 466-475.
43- Exiaolein (2011): Astudy on The Effects of Reciting on chinece College Students Oral English Proficiency.
44- FosTer.S.J. (1998): The daily Use of Poems to Develop Skilled Readers: A Language Arts Curriculum Enrichment. Thresholds in Education.

45- Gordan, J. (2009): Sounds right: Pupils' responses to heard Poetry and The revised National Curriculum for English. Curriculum Journal, Vol, 20, 2, pp.161.
46- Hirsch E. (2009): How To Read Open: And Fall in Love With Poetry. Harvest Books.
47- Kovalcik,B.& Certo,J.(2007): The Poetry Café Is Open Teaching Literary Devices of Sound in Poetry Writing. Reading Teacher.
48- Lengo. Nas KaLa. (1986): Developing Listening comprehension and Oral Fluncy via The Language Laboratory. English Teaching Form. 24 (1), 42 – 43.
49- Lorry Bers (2012): Repeated Readings in Poetry Versus Prose. Fluency and Enjoyment for Second graders.
50- Mary Cloger & Caren Wester (2013): Party- The Power and the Passion Practically Primary Vol, 18- No.2.
51- Megam Rey (2006): The Power Poetry ph.D- University Hofestra.
52- Meijer, W.A.J. (2009): Sloth, Silence, and Concentration: The Reader between Letter and Spirit, Interchange: A Quarterly Review of Education, Vol, 40, 30,251.
53- Nancy Hadaway & Sil Viafardel & Tebrel (2001): Scaffolding oral Language development Through Poetry Students Learning English. The Reading Teacher Vol 54.No.8.
54- Parsad, B. & Lewisl (2009): After School Programs in Public elementary School First Look. Technical Report, National Center for Education Statistics.
55- Pramling. N. (2009): Introducing Poetry Making in early Years Education European Early Childhood Education Research Journal.
56- Verdugo, Ramirez. (2006): A study of intimation awareness and Learning in non- native Speakers of English Language Awareness, Madrid, Vol (15)3, p.141.
57- Wissman, K. (2009): Reading and becoming Living authors: Urban girls pursing poetry of Self-definition. English Journal, 98 (3), 39 – 40.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية"

إعـــداد :

د/ منى محمد السيد الحرون
مدرس اصول التربية
كلية التربية جامعة مدينة السادات

" المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية"

د/ منى محمد السيد الحرون

- **مستخلص الدراسة** :

ظهرت الجامعة الافتراضية كأحدث صيغة لفكرة التعليم العالي الإلكتروني الافتراضي والتى تمتلك القدرة علي توفير جميع الخدمات التي تقدمها الجامعة التقليدية، متجاوزة لجميع المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي، ومن ثم سعت الدراسة الحالية لتحديد المتطلبات التربوية لإنشاء هذه الجامعة في مصر بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المجتمع المصري من خلال استقصاء آراء مجموعة من خبراء واساتذة التربية من خلال استخدام اسلوب دلفاي ثلاث جولات علي عينة نهائية (٤٨ خبير)، وتوصلت الدراسة إلى (٦٣) متطلبا تمثل ما اتفق عليه الخبراء، كانت أعلى عشر متطلبات هي تحديد أهداف الجامعة الافتراضية، و تحديد نظام الدراسة في الجامعة الافتراضية سواء كان نظام (الساعات المعتمدة . الفصول الدراسية . العام الدراسي). وعمل دراسة جدوى قبل إنشاء الجامعة الافتراضية. وملاءمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية، القدرة علي التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة. وعمل نظام للتقويم المستمر للأداء. وامتلاك مهارات استخدام شبكة الإنترنت والبحث فيها عن المعلومات. والإلمام بمهارات إدارة بيئة التعلم الافتراضي. وتجهيز كلمات مرور للطلاب الذين تم تسجيلهم للحصول علي المقررات. والاعتراف المحلي والإقليمي بالشهادات التي تمنحها الجامعة الافتراضية. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مجلس وطني تابع لوزارة التعليم العالي يهتم بتنفيذ المتطلبات التي توصلت اليها الدراسة ويختص هذا المجلس بدعم هذا النمط من الجامعات فنيا وتقنيا وماديا بما يحقق لامركزية إدارة هذا التعليم.

Educational requirements for virtual university in Egypt from the standpoint of educational experts

Abstract

Virtual University emerged as the latest version of the idea of virtual e-learning higher education which has the ability to provide all the services offered by the traditional University, surpassing all the problems faced by traditional education.The current study aims to determine educational requirements for the establishment of this university in Egypt, survey the views of a group of experts and professors of education who have a long history in this area through the use of Delphi technique (48 experts). The study found (63) requirements represent what was agreed upon experts, the top ten requirements is to define the objectives of the virtual university, system identification study at the University of default, (credit hours - the classroom - the school year), the work of a feasibility study before the creation of the virtual university, the appropriateness of the technology to the nature of the curriculum, the ability to deal with the computer and its various programs, The work of the system for continuous evaluation of performance, possess the skills to use the Internet and search for information, Management skills and knowledge of the virtual learning environment, Processing and passwords for students who have been registered for the courses, And the recognition of the local and regional certificates granted by the Virtual University. The study recommended the establishment of a National Council of the Ministry of Higher Education concerned with the implementation of the requirements of the study and respect this board support this pattern of universities technically and financially in order to achieve the decentralization of the management of this education.

• **أولا: الإطار العام للدراسة** :

إن الصيغ التقليدية الحالية للتعليم الجامعي، أصبحت غير قادرة علي مواجهة تحديات المرحلة المعاصرة والمستقبلية، والتي تشكلها معطيات ما يعرف بعصر المعرفة(knowledge) أو المعلوماتية(Informatics)(أسماء الزائدي،٢٠٠٩، ٢). بالإضافة إلي العولمة التي قد أنتجت تغييرات عميقة في العديد من قطاعات المجتمعات المتقدمة والنامية، قد تكون هذه التغييرات إيجابية للمجتمعات التي لديها العناصر اللازمة لتوجيه آثار العولمة، وقد يكون الوضع أقل إيجابية للمجتمعات النامية التي لم تطورالظروف التي تسمح لهم بإعادة توجيه أو تقييد الآثار السلبية للعولمة، لذلك فإن أفضل استراتيجية للسيطرة على قوة العولمة في الدول النامية هي استخدام التعليم عن بعد من خلال الجامعات الافتراضية التي تتكامل مع الجامعات التقليدية(Miguel,2002,187-196). لتوفير اشكالا أخري من التعليم، أو بمعني أصح تقديم الخدمة بأسلوب مختلف وجديد، حيث يمثل التعليم بوجه عام وظيفة أساسية في المجتمعات البشرية، ومن ثم كان طبيعيا أن تتغير أشكال التعليم ، وتتطور مع تصاعد التطور التقني.

ومع الانفجار المعرفي والتكنولوجي وانتشار نظم الاتصالات والاستعمال المتزايد للحاسوب والتوسع في استخدام شبكة الانترنت، الأمر الذي جعل العالم قرية كونية الكترونية. بدأت الدول تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية ومحو أمية الحاسوب من خلال توفير بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية تجذب اهتمام الأفراد في عصر يتميز بالتطور المتسارع والتغير المستمر. ويعتبر توظيف تقنية المعلومات والانترنت في التدريب والتعليم من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي، لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي سيسهم في بناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي(ابراهيم الهجري،٢٠١١، ٢).

ومن ثم تغير شكل التعليم، مع النمو الهائل في تدفق المعلومات والمعارف الذي خلق حاجات يجب تعلمها، تتخطي بكثير الشكل التقليدي من التعليم، بالإضافة إلي تغير شكل المعرفة، مما جعل الجامعات تعيد التفكير بشكل جذري في أدوارها، حتى تستطيع تلبية حاجات المجتمع الجديد القائم علي المعرفة (مهدي القصاص،٢٠٠٩، ٤).

لذلك بدأت الجامعات إعادة النظر في خططها التربوية من أجل وضع نظم تعليمية جديدة تتوافق مع متطلباتها وطموحاتها التنموية، باستحداثها صيغا وبدائل جديدة وغير تقليدية مثل التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم بالانتساب، والتعليم الالكتروني. والجامعات الافتراضية التي لاقت شعبية كبيرة في كثير من بلدان العالم، والتي لا يوجد لها كيان واقعي، لكنها نموذج لجامعة حقيقية موجودة في الفضاء الإفتراضي، تساعد في التغلب علي القيود المفروضة من التعليم التقليدي سواء كانت المسافات البعيدة أو الوقت، بالإضافة إلي توفير تكافؤ الفرص في الحصول علي التعليم بغض النظرعن العمر، والوضع الإجتماعي مع توفير جودة تعليمية، ومجموعة متنوعة من المواد، مع إمكانية حصول الطلاب علي المعارف والمهارات والخبرات من جامعات أخري،

كما أنها تقدم خدماتها للمتعلمين بطريقة متكاملة من خلال شبكة الإنترنت،هذه الخدمات تشمل: المواد التعليمية، والمكتبة الإفتراضية، ومهام إدارية، وبيئة تفاعلية للتعليم المتزامن وغيرالمتزامن، والتعاون عبر الانترنت من خلال العمل في مجموعات، والحلقات الدراسية، والمنتديات، والتمارين العملية، والفيديو، والمؤتمرات الصوتية (Galina ,et al, 2003,3).

وعلي الرغم من التأثير المتزايد لتكنولوجيا المعلومات علي مجال التعليم والتعلم، والذي ساعد علي تأسيس الجامعات الإفتراضية إعتمادا علي خدمات الويب، إلا أن الدراسات تشير الي أنه حتي الأن لم يتم تأسيس جامعة إفتراضية كما ينبغي لتصل إلي حد الكمال، وقد يكون القصور نتيجة تطبيق بعض الشركات للفكرة وليس القصور بفكرة الجامعة بحد ذاتها (Hannele,2002,1-37)، ومن ثم فقد حاولت دراسات عديدة تناول هذا الموضوع بالتحليل سواء علي المستوي المقارن، أو من خلال رصد للواقع، أوعن طريق رسم رؤية مستقبلية له، وتحاول الدراسة الحالية تحديد المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية من خلال آراء مجموعة من الخبراء التربويين، المشهود لهم بالخبرة في مجال التعليم الإفتراضي، وذلك باستخدام منهج آخر وتناول مختلف كما سيظهر في الدراسة.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

نظرا للمستجدات العالمية المعاصرة، أصبح التحول في نظم التعليم الجامعي أمرا حتميا، حيث إن المؤسسات التعليمية التقليدية لم تعد قادرة علي الإضطلاع بمسؤليتها وأدوارها الجديدة، لذلك اتجهت الدول الي أنماط جديدة في التعليم الجامعي، ومن ثم ظهرت الجامعات الإفتراضية كأحد الحلول للتغلب علي مشكلات التعليم الجامعي التقليدي. وحيث إنه من الضروري عند إنشاء أي مشروع جديد سواء كان عاما أوخاصا، كبيرا أم صغيرا تحديد اهدافه ،ثم توفيرالمتطلبات اللازمة لتحقيق هذه الاهداف، و حتى تستطيع الجامعات الإفتراضية تحقيق دورها علي أكمل وجه، كان تحديد المتطلبات التربوية لها، ومن هذا المنطلق كانت فكرة هذا البحث والذي تتحدد مشكلته في التساؤلات الآتية :

- س١ : ما المقصود بالجامعة الافتراضية ؟ وما الفلسفة التي تنطلق منها ؟
- س٢ : ما نشأة الجامعات الافتراضية ؟
- س٢ : ما العوامل التي ادت إلى ظهور التعليم الجامعي الافتراضي؟
- س٣ : ما أنواع الجامعات الافتراضية؟ وما هي مجالات عملها؟
- س٤ :ما أهم المتطلبات التربوية اللازمة لإنشاء جامعة افتراضية ؟

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الاهداف التالية:

- تسليط الضوء على مفهوم الجامعة الافتراضية وسبر أغوار الفلسفة التي تنطلق منها .
- نشأة الجامعة الافتراضية وتطورها.
- العوامل التي ادت إلى ظهور التعليم الافتراضي .
- أنواع الجامعات الافتراضية، ومجالات عملها.

- محاولة التوصل للمتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية من خلال آراء مجموعة من الخبراء التربويين عن طريق استخدام اسلوب دلفاي.

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة الراهنة إلي إعتبارات نظرية، وأخري تطبيقية، وفيما يلي توضيح ذلك:

- **١- الأهمية النظرية**:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من النقاط التالية:

- أصبح عصر المعلومات بوسائله التكنولوجية هو المحرك الرئيسي علي الصعيد التربوي ومجالات التعليم، وذلك بإستخدام تطبيقات التكنولوجيا بالعديد من بلدان العالم في جميع مجالات التعليم العالي والجامعي.
- يكتسب التعليم الجامعي والعالي في العالم والوطن العربي أهمية كبيرة حيث وجب على التعليم أن يرتبط بخطط التنمية الشاملة ومنها البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في تدريب وتأهيل العناصر القيادية في المجتمع، فالطاقات البشرية المدربة والمؤهلة قادرة على قيادة خطط التنمية الشاملة وبذلك تكون الجامعات مصنعا لقيادات الأمة العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والحفاظ على الهوية القومية والوطنية في ظل العولمة والمعلوماتية والتكنولوجية.
- تزايد الإهتمام بقضايا التعليم الجامعي بدرجة كبيرة، نظرا لأهميته المجتمعية المطلقة، واستجابة لمتطلبات العصر في التوسع والتنوع في الفرص التعليمية لمختلف فئات المجتمع.
- يعتبر التعليم الإفتراضي من أبرز الإتجاهات التربوية الحديثة التي ظهرت لحل مشكلات الراغبين في إكمال تعليمهم، ولاتتوفر لديهم الفرصة في التعليم التقليدي.
- تبين من خلال بعض الدراسات التي أجريت علي مدار الأعوام الخمس الأخيرة أهمية بيئة التعليم الإفتراضي بالمرحلة الثانوية، وتزايد أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي الإفتراضي بمعدل ٣٠٪ سنويا Michael, et al,2011,187-196)، مما يجعل الجامعات الإفتراضية ضرورة حتمية، لإستيعاب هؤلاء الطلاب.
- تحديد المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة إفتراضية من خلال آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التعليم الإفتراضي.
- أنها قد تفتح آفاقا جديدة في البحث التربوي في مجال التعليم الإفتراضي.

- **٢- الأهمية التطبيقية** :

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- انها تسهم في إفادة القائمين على عمليات تطوير التعليم العالى بجميع مجالاته.
- أنه يمكن الاعتماد علي نتائجها في التخطيط لإنشاء جامعة إفتراضية، من حيث الأهداف، والبرامج والأنشطة، والطالب، وعضو هيئة التدريس، والدعم المالي والتجهيزات، والتقويم.

- **منهج الدراسة وادواتها** :

إعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، ولمناسبته لأهدافها واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي كأحد الاساليب القادرة علي رسم ملامح رؤية مستقبلية للمتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية، وذلك من خلال استبانة مفتوحة موجهة لبعض القيادات الفكرية والتربوية التي لها باع طويل في مجال التعليم الإفتراضي لتحديد هذه المتطلبات (الجولة الاولي)، ثم استمارة استقصاء لهذه المتطلبات تمت صياغتها بناء علي استجابات الجولة الأولي، تم توجيهها مرة اخرى إلى الخبراء (الجولة الثانية) لمعرفة مدى اتفاق الخبراء على هذه العبارات، ثم عمل استبانة مغلقة في الجولة الثالثة على اكثر العبارات اتفاقا بين الخبراء والتي حصلت على نسبة موافقة أعلى من (٧٠٪)، وحذف العبارات التي حصلت على نسبة اقل، وأخيرا وضع التصور العام للمتطلبات التربوية للجامعة الافتراضية.

- **مفاهيم الدراسة**:

من أهم المفاهيم التي اعتمدت عليها الدراسة الراهنة مايلي:

- **الجامعة الإفتراضية**:

" هي ذلك الفراغ الإلكترونى الذى يتم من خلاله تقديم أحدث المعلومات للطلاب عبر تكنولوجيا المعلومات ووسائط التواصل مع الطلاب والتى تساعد على إيصال المعلومة للطلاب بشكلها الدقيق عبر الفراغ الإلكترونى " (Hannele,2002,1-37). أو"هي تلك الجامعة التي تخلص طلابها من حواجز الزمان والمكان، ويكون التعلم والتواصل بها من خلال التقنيات التكنولوجية المختلفة ومن أبرزها الانترنت"(خالد فحوص،٢٠٠٣، ٣١). وانطلاقا من التعريفات السابقة تنظر الدراسة الحالية للجامعة الافتراضية على أنها"بيئة جامعية تقدم خدماتها للطلاب اينما وجدوا عبر الوسائط الالكترونية الحديثة مثل الانترنت، والبريد الالكتروني"

- **المتطلبات التربوية** :

المتطلبات: هي شروط قبلية لازمة للشيء(محمد خالد، ١٩٩١، ١١)وتعرف الباحثة المتطلبات التربوية : كل ما هو ضروري ومطلوب من الاشياء المادية والبشرية يتحقق بعد توفيره نجاح أي مؤسسة تعليمية

- **اجراءات الدراسة** :

- الاطلاع على الفكر التربوي في مجال التعليم الافتراضي ومتطلباته، والاستفادة من هذا الفكر في إعداد الاطار النظري للدراسة.
- مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت التعليم الافتراضي بشكل عام والجامعات الافتراضية بشكل خاص.
- استخدام اسلوب دلفاي من خلال توجيه استبانة للمتخصصين في مجال التعليم الافتراضي لتحديد متطلبات إنشاء جامعة افتراضية (الجولة الاولى).
- عمل استمارة استقصاء لمتطلبات إنشاء جامعة إفتراضية تم صياغتها من خلال نتائج الجولة الاولى، تم توجيهها لمجموعة أخرى من اساتذة الجامعات (الجولة الثانية).

- عمل استبانة مغلقة تم توجيهها للخبراء، تم صياغتها من عبارات الجولة الثانية بعد حذف العبارات التي لم تحصل على نسبة أعلى من ٧٠٪، للتأكد من اكثر العبارات اتفاقا بين الخبراء.
- وضع التصور العام للمتطلبات التربوية اللازمة لإنشاء جامعة إفتراضية.

• **عينة الدراسة** :

تمثلت عينة الدراسة في الجولة الاولى (١٠٠) من الخبراء في مجال التعليم الالكتروني والافتراضي، من تواصل منهم مع الباحثة وشارك برأيه (٥٨)، وفي الجولة الثانية اصبحت عينة الدراسة (٥٠) بعد تسرب (٨)، وفي الجولة الثالثة كانت عينة الدراسة (٤٨)، بعد تعذر الحصول استجابات اثنين من الخبراء.

• **الدراسات السابقة** :

ظهرت الجامعات الإفتراضية كنوع جديد من التعليم الذي يستوعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويستفاد منها في تقديم تعليم يزود الطلاب بعقلية ناقدة وواعية قادرة على التعامل مع طوفان المعلومات والإفادة منها، ويراعى ظروف المتعلمين ويتجاوز حدود الزمان والمكان، ولا يشترط التواجد المتزامن للمتعلمين مع المعلم في المكان نفسه،ومن ثم فقد حظيت هذه الجامعات بمجموعة من الدراسات من أهمها:

دراسة هارتوينج (Hartwing 2000) التي قامت بشرح لأهم عناصر، ومكونات، وعمليات الجامعة الإفتراضية، التي تعمل علي تفعيل التواصل بين أفراد المجتمع الإلكتروني، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت نموذجا للجامعة الافتراضية، مع تحليل لأهم مكوناتها حيث ركزت علي فريق العمل المكون من المعلمين، والطلاب، ومقدمي البرامج، ومتخصصي التكنولوجيا، ومصممي العروض المرئية، وبروفايل الطالب الذي يحدد مستويات الأنشطة التعليمية الخاصة به، وتوصلت الدراسة إلي أن نجاح أو فشل الجامعة الإفتراضية يعتمد علي النظر في جميع هذه العناصر، والعلاقات والتفاعلات فيما بينهم.

وحاولت دراسة جون (John,2001) التعرف علي التحديات المؤسسية والإدارية التي يتعرض لها المعلم والطالب بشتي المراحل التكنولوجية المختلفة، والتي تواجه العديد من الجامعات عند دخولها في مجال التعليم الافتراضي، فالمعلم قد يرفض الفكرة بسبب عدم رغبته في تغيير طرق التدريس التقليدية، واستبدالها بغيرها من الطرق التي تعتمد علي التكنولوجيا، والطالب بسبب عدم رغبته في تحمل مسؤلية تعلمه بشكل فعال، اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وركزت علي فكرة رئيسية وهي أنه ليس من المهم أن تبحث الجامعات عن كيفية الالتحاق بنظم التعليم الافتراضي دون أن يكون لها خطة استراتيجية ملائمة.

بينما قامت دراسة روندا ومكي (Rhonda & Mky,2004 a) بمعرفة مدى تحقيق الجامعات الافتراضية لأهدافها التي أنشأت من أجلها، من خلال دراسة وطنية شملت (٦١) ائتلافا لجامعات وكليات افتراضية حكومية في (٤٠) ولاية أمريكية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم توزيع استبيان على الكليات، استجابت (٥١)جامعة بنسبة ٨٤٪. وبينت نتائجها وجود نموذجين تنظيميين:

مركزي يوفر جميع الخدمات الأكاديمية والإدارية للطالب، وغير مركزي يوفر بوابة إلكترونية فقط، بينما تقدم الجامعات الأعضاء الخدمات الأكاديمية والإدارية. وكانت أكثر الائتلافات نجاحا تلك التي طبقت نموذج قطاع الأعمال المتمثل بضمان الجودة والمقارنات المرجعية، والمعيارية وغيرها.

وسعت دراسة (إيهاب السيد،٢٠٠٥) إلى تحليل مفهوم التعليم الالكتروني وفلسفته، وكذا التعرف على أهدافه، ومميزاته وعيوبه ومحاولة وضع تصور مقترح لتطبيقه بالجامعات المصرية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف وتحليل البيانات المتعلقة بنظام التعليم الالكتروني، مستعينة بمدخل النظم لتحليل خبرات بعض الجامعات الأجنبية من أجل الاستفادة منها في وضع التصور المقترح لتطبيق التعليم الالكتروني بالجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من المقترحات منها تأسيس جامعة الكترونية أو جامعة افتراضية، لها هيكلها التنظيمي والإداري، ولها برامجها، ووسائطها التعليمية، ولها كوادرها الفنية والأكاديمية المسؤلة عن إعداد البرامج وتصميمها علي موقع الجامعة الالكتروني.

أما دراسة (ريم دربالة،٢٠٠٦) فقد هدفت إلي تناول نظم الجامعات الافتراضية في بعض الدول الاجنبية ودراسة واقع التعليم عن بعد في مصر، استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة الي تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الجامعات الافتراضية محل الدراسة، وتحديد جوانب القوة في التعليم الجامعي عن بعد في مصر،مع عرض لبعض جوانب الضعف مثل عدم وجود فلسفة واضحة للتعليم عن بعد .

بيمنا سعت دراسة سونهوا (Sonhwa,2006)إلى تحديد الكفايات التدريسية المستقبلية لمعلم كلية التربية في عام ٢٠١٥، عن طريق استخدام طريقة دلفاي،اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع آراء سبعة عشرخبيرا تعليما ، وبناء عليه تم تحديد سبعة وسبعون كفاية تم تجميعها منطقيا وتصنيفها إلى خمسة فئات هي تخطيط وتصميم بيئة التعلم، التعليم والتعلم، تكنولوجي، مقييم ومقوم، الالمام بالقضايا الاخلاقية والثقافية.

في حين حاولت دراسة(مجدي صلاح، ٢٠٠٦) صياغة تصور مقترح يمكن من خلاله تحديد متطلبات تحقيق الفلسفة التربوية اللازمة لنجاح تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، استخدمت الدراسة المنهج الفلسفي، الذي قام من خلاله بعرض قضية التعليم الافتراضي، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج منها ضرورة نشر الثقافة الالكترونية داخل المجتمع ، وتفعيل التكنولوجيا في التعليم قبل الجامعي، والأخذ بالشراكة المجتمعية في تدعيم التعليم الافتراضي.

بينما هدفت دراسة (حاتم وعبد الحي، ٢٠٠٨) التعرف علي أهم التوجهات العالمية في مجال تطوير، وتحديث نظم التعليم الجامعي، اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي ، وتوصلت إلي مجموعة من التوجهات أهمها مشاركة الجامعة في إنتاج التكنولوجيا المتقدمة، وتبني نماذج حديثة مثل الجامعة الافتراضية، والجامعة التكنولوجية، والجامعة المفتوحة، وتطوير مراكز التميز، وإمكانية

تحالف الجامعات عبر الانترنت، وظهور جامعات متخصصة في مجال الإعاقة، فضلا عن تطبيق نظم الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي.

اما دراسة (عبدالله مزعل، ٢٠٠٨) فقد ركزت علي معرفة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وطبيعة الجامعة الافتراضية، مع عرض لخبرات بعض الدول في انشاء جامعة افتراضية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت باسلوب التخطيط الاستراتيجي، واعتمدت علي استمارة لاستطلاع رأي الخبراء، وتوصلت الدراسة الي اقتراح استراتيجية لانشاء جامعة افتراضية في المملكة العربية السعودية.

في حين سعت دراسة (محمد الفوال، ٢٠٠٨) إلي إجراء مقارنة بين الجامعة الافتراضية السورية علي اعتبارها واحدة من التجارب العربية في ميدان توظيف شبكة الانترنت في التعليم الجامعي و الجامعة الدولية الافتراضية في المملكة المتحدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ووجه الباحث استبانة لطلبة الجامعة الافتراضية السورية لمعرفة آراء الطلبة عن كل ما يرتبط بهذه الجامعة، ركز فيها علي نماذج وخبرات عالمية من التعليم العالي لأهمية الموضوع، ولما للتعليم الافتراضي من مستقبل بالغ الأهمية في المنطقة العربية.

بينما حاولت دراسة (فاطمة بهنسي، ٢٠٠٩) التعرف علي مفهوم الجامعة الافتراضية واهدافها، مع عرض وتحليل الممارسات العالمية والاقليمية لصيغة الجامعة الافتراضية ، وتحديد المتطلبات اللازمة لانشاء الجامعة الافتراضية في مصر، اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي في جمع البيانات، والمنهج المقارن في تحليل تجارب الدول موضع المقارنة، واستخدمت الدراسة اسلوب SWOT ، وتوصلت الدراسة إلي أنه لابد من توافر عدة عناصر رئيسة لكي نبني صيغة لجامعة افترضية منها أن تكون هناك رؤية واضحة لهذه الجامعة، مع توفر الحماس الحكومي ، وتأسيس ثقافة اجتماعية لدي المواطنين بتقبل الجامعة الافتراضية.

أما دراسة (زهير خليف،٢٠١١) فقد هدفت إلي تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية في التعليم وخاصة لطلبة الثانوية العامة في فلسطين لتقديم الدروس عبر الانترنت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت علي استبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها ١٠٠ طالب وطالبة من الذين يتابعون الدروس، و٥٠ معلم ومعلمة يقومون بتقديم الدروس عبر تلك الفصول، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها استفادة الطلبة من الدروس المقدمة عبر الفصول الافتراضية، وإقبال المعلمين علي استخدامها، مع إبداء الرغبة في العمل علي نشر الفكرة بين الطلاب، وزملائهم ،وتشجيعهم علي التدريس باستخدام الفصول الافتراضية.

في حين سعت دراسة (محمد ومعين، ٢٠١١) إلي تحديد الصعوبات التي تواجهه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلاب هذه الجامعة،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق استبانة علي عينة قوامها (٩٨٠) طالب وطالبة من الطلبة المسجلين في فروع جامعة القدس المفتوحة للعام ٢٠٠٩- ٢٠١٠ ، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من

النتائج منها عدم توفر الخدمات الفنية اللازمة في مختبرات الجامعة، والحاجة إلي مركز متخصص لمساعدة الطلبة في إعداد مواد التعلم بشكل الكتروني، ونقص تجهيزات مختبرات الحاسبات.

أما دراسة جو (Joo, et al. 2011) فقد هدفت الى التحقق من العلاقة بين المستوى المتوقع من المتعلمين في احدي الجامعات الافتراضية ، من حيث سهولة الاستخدام والاستفادة المتوقعة للتعليم عبر الانترنت، ومستوى الرضا لديهم ، تم استخدام نماذج هيكلة المعادلة Structural Equation Models (SEM)، لتوفير استدلالات السبب والنتيجة، تم تطبيقها على ٧٠٩ من المتعلمين الملتحقين في الجامعة الافتراضية الكورية في عام ٢٠٠٩، وردت الدراسات الاستقصائية على الانترنت، واشارت نتائج الدراسة ان وجود تعليم، ومعارف، بالاضافة الى سهولة الاستخدام كانت من اكثر اسباب الرضا والارتياح لدى المتعلمين.

بينما قامت دراسة إرنست (Ernest, 2012) باستخدام التفاعلات الإفتراضية لتحسين تدريس مهارات الاتصال لطلاب تكنولوجيا المعلومات بجامعة التكنولوجيا بجنوب أفريقيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت علي الخبرات التي تم جمعها من طلاب الفرقة الأولي ، بالإضافة إلي تلك التي تم جمعها من بطاقات الملاحظة، والاستبيانات، وتوصلت الدراسة إلي أنه علي الرغم من الاهتمام بالتعليم المبني علي استخدام الكمبيوتر إلا أن الاساليب التقليدية للتعليم لازالت تحتل مكانة كبري، حيث إنها تتيح التنوع والإختلاف في طرق التدريس، وأيضا الخبرات التي يكتسبها الطلاب، وكذلك التعليم التعاوني، وأيضا تنشيط الخبرات لدي الطلاب خاصة الخبرات المتعلقة بالاتصال.

يتضح من العرض السابق للدراسات مايلي:

- أن غالبية الدراسات قد ركزت على فلسفة التعليم الافتراضي وأهدافه ومميزاته.
- أن بعض الدراسات استخدمت المنهج المقارن لوضع تصورا مقترحا للجامعات الافتراضية.
- قامت بعض الدراسات بعرض مفهوم وأهداف ومبررات استخدام هذا النوع من التعليم.
- تعرضت دراسة كل من ايهاب السيد ومجدي صلاح وأشرف علي لمتطلبات إنشاء جامعة افتراضية كجزء من الدراسة.
- لم تستخدم اي من الدراسات السابقة اسلوب دلفاي، باستثناء دراسة سونهوا وكانت لتحديد كفايات المعلمين وليس لتحديد متطلبات انشاء جامعة افتراضية .

- **ثانيا الاطار النظري للدراسة** :

يعد التعليم الافتراضي من القضايا الهامة التي تشغل اهتمام كثير من علماء التربية، حيث فرضت التكنولوجيا على التربية انماطا جديدة للتعلم، فظهر التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، وغيرها من المفاهيم والمصطلحات المستحدثة التي توجب علينا التفرقة بينها فيما يلي:

- 1 -**مدخل مفاهيمي**:

يتداخل مفهوم الجامعة الافتراضية مع عدة مفاهيم أخرى، كمفهوم التعليم عن بعد، والتعليم الالكتروني، وفيما يلي تسعى الباحثة لإيضاحها بالشكل الذي يعين على اتمام هذه الدراسة:

- التعليم عن بعد Distance Learning: تعرف (أسماء الزائدي،٢٠٠٩، ١١) التعليم عن بعد: بأنه التعليم الذي يوفر لطالبه حيث هو دونما التقيد بحدود المكان أو الزمان عبر الوسائط الالكترونية.أو هونوع من أنواع التعليم، يتصف بالبعد المكاني بين المعلم والطالب، ويعتمد علي التعليم الذاتي المدعوم بكافة وسائل الاتصال الممكنة، لنقل وتبادل المعلومات بين المعلم والطالب، أو بين الطلاب مع بعضهم البعض، في محاولة للحصول علي أقصي درجة ممكنة من التفاعل في الموقف التعليمي لتخطي حواجز المكان والزمان (محمد عفيفي،٢٠٠٧، ٣٢٠).
- التعليم الالكتروني Electronic Learning : يمثل التعليم الالكتروني احدث جيل من اجيال التعليم عن بعد، فهو في تحليله النهائي يعبر عن نموذج جديد للتعليم نشأ من التوسع المتزايد للتكنولوجيا المعلوماتية الجديدة، حيث استفاد من خصائص الانترنت في تقديم صورة مغايرة للنمط التقليدي للتعلم (بدر علي، ٢٠٠٧، ٤١). ومن ثم يعرف (حذيفة مازن،٢٠٠٨، ٤) التعليم الالكتروني على انه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات، والوسائط المتعددة من اجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت واقل كلفة، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وقياس، وتقييم أداء المتعلمين. اما (منال السيف، ٢٠٠٩، ٨) فاشارت الى التعليم الالكتروني بانه استخدام الوسائط الالكترونية المعتمدة على شبكة الانترنت، بشكل متزامن أوغير متزامن لتقديم المحاضرات والدروس ، والنقاشات والتمارين والاختبارات من خلال البوابة الالكترونية لموقع الجامعة. بينما يعرفه (عبد الله الموسى، ٢٠٠٢،٦) بانه "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة وآليات بحث ، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي" في حين أمكن تعريف التعليم الالكتروني (المصمم افتراضيا) بانه شكل من أشكال التعليم عن بعد، ويعرف انه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب، والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الانترنت من اجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت واقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها وقياس أدائها وتقييم هذا الأداء للمتعلمين (جمعة حسن،٢٠١٠، ١٨٣).
- ومع انتقال التعليم الالكتروني للجامعة ظهر مصطلح التعليم الجامعي الإلكتروني الذي يعرف بأنه نمط من أنماط التعليم عن بعد، قائم علي شبكة الحاسب الآلي بصفة أساسية، وفيه تقدم مؤسسة تعليمية ـ قائمة او افتراضية ـ مواد وبرامج معينة من خلال موقع خاص بها، والوصول إلي الدارسين باستخدام الوسائط التكنولوجية المتعددة بأسرع وقت، واقل تكلفة، وفي أي مكان (زينب وأماني،١٣٤،٢٠٠٧).

- الجامعة الافتراضية Virtual University : تقوم الجامعة الافتراضية على التعليم الالكتروني الذي هو نتاج التعليم عن بعد، وحتى نصل لمفهوم للجامعة الافتراضية يجب ان نستعرض عدة مفاهيم شديدة الصلة بها مثل التعليم الافتراضي، الواقع الافتراضي، وبيئة التعلم الافتراضية:
- التعليم الافتراضي Virtual Education الذي يعرفه (حذيفة مازن،٢٠٠٨، ٥) بأنه تزويد الفرد المستخدم لشبكة الانترنت وشبكة الانترانت بما يحتاجه من معارف في مختلف المواد المنتقاة أو الاختصاص المختار، بغرض رفع المستوي العلمي أو بغرض التأهيل، وذلك باستخدام الصوت، والفيديو، والوسائط المتعددة(كتب الكترونية، البريد)، وكذلك استخدام تقنيات إضافية، وبرمجيات خاصة تكون ما يدعي بالقاعة الافتراضية، والحرم الجامعي الافتراضي، تبعا لطبيعة المادة العلمية، والتقنيات المتوفرة لدي المؤسسة التعليمية.
- الواقع الافتراضيVirtual Reality: هوالواقع المتواجد ضمن الحيز الالكتروني، والمحاكي للواقع الفعلي، والذي تتعدد تطبيقاته في شتي المجالات (أسماء الزائدي،٢٠٠٩، ١١).
- أما بيئة التعلم الافتراضية Virtual learning environment : فهي البيئة الالكترونية التي تنشئها التكنولوجيا ثلاثية الأبعاد من خلال محاكاة ونمذجة مكونات البيئة التعليمية الفعلية افتراضيا (أسماء الزائدي،٢٠٠٩، ١٠).

واخيرا فقد تناول الكثير من الباحثين مفهوم الجامعة الافتراضية كاحد الانماط التعليمية المستحدثة بالتحليل فنجد (جمال الدهشان،٢٠٠٧، ١٤) قد عرفها بأنها مؤسسة جامعية للتعليم عن بعد تعتمد في عملها علي الانترنت في توصيل المعلومات للدارسين في أماكن إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي، بالإضافة إلي استخدام نفس التكنولوجيا للأنشطة الأساسية مثل الإدارة: كالتسويق وتسجيل الطلاب، ودفع المصروفات.....، والإنتاج والتوزيع، والتطوير للمواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات، والتعليم، وتقديم النصح أو الاستشارة المهنية، وتقييم الطلاب والامتحانات. ورأى بيكاش (Bikash,2009, 4) الجامعة الافتراضية بأنها ذلك النوع من الجامعات التي يمكن من خلالها إتاحة فرصة التعلم ونقل المعلومة للطالب عبر استخدام تكنولوجيا المعلومات باستخدام الشبكة العنكبوتية من خلال تحميل مضمون الجامعة ككل على إحدى البوابات الالكترونية. في حين اشارت (سناء عبد الكريم،٢٠٠٩- ٢٠١٠، ٩٥) إلى الجامعة الافتراضية كمؤسسة أكاديمية تلتزم بعرض التعليم عبر نماذج معلومات مبتكرة للمتعلمين في مواقع إقامتهم، وتعتمد علي الشبكة والاتصالات عن بعد في إنشاء بيئة حرم جامعي افتراضي متكامل. بينما يقصد بالجامعة الافتراضية عند هانل (Hannele,2002,1-37) ذلك الفراغ الالكتروني الذي يتم من خلاله تقديم أحدث المعلومات للطلاب بشكلها الدقيق عبر تكنولوجيا المعلومات ووسائط الانصال في الفراغ الالكتروني.

أما (مهدي القصاص، ٢٠٠٩، ٩) فيعرفها: بأنها تقديم خدمات التعليم العالي من خلال تكنولوجيا الاتصال الحديثة وبخاصة الكمبيوتر، والانترنت

دون أن يحتاج الدارسون إلي الانتظام في أي جامعة تقليدية تتطلب منهم حضور دروس رسمية في موقع تلك الجامعة، والالتقاء مع الأساتذة والمعلمين وجها لوجه، والمشاركة في أوجه النشاطات المختلفة، والتي تعرفها الحياة الجامعية العادية. ويرى(محمد مقداد،٢٠٠٤، ٢١) أن الجامعة الافتراضية لها تسميات متعددة فمنهم من يسميها الجامعة الخيالية، ومنهم من يسميها الجامعة الالكترونية، ومنهم من يطلق عليها الجامعة عبر الحدود (Transactional University)،و يعرفها بأنها الجامعة التي تقدم مقرراتها عبر الانترنت.

ومن خلال ورشة عمل لجنة التشاور الاوروبية تم اقتراح ثلاثة تعريفات لأوجه مختلفة للجامعة الافتراضية وهي كالتالي (Theo&Bieke.2009, 3):

من المنظور التعاوني: يدل مصطلح الجامعة الافتراضية علي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات القائمة علي التعاون بين شركاء مختلفين داعمين لكل من العروض التعليمية والبحثية في إطار موزع.

من المنظور المؤسسي أو الاقتصادي:يدل مصطلح الجامعة الافتراضية علي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات القائمة علي التعلم الموزع (الفردي) والمشاريع البحثية.

من المنظور التنظيمي لشبكة الاتصالات: هي البيئة التي تدمج وتكمل التعلم والخدمات البحثية التي تقدم عن طريق شركاء مختلفين.

ومن خلال عرض المفاهيم السابقة للجامعة الافتراضية ، توصلت الدراسة الحالية إلى تعريف الجامعة الافتراضية اجرائيا بأنها "بيئة جامعية تقدم خدماتها للطلاب اينما وجدوا عبر الوسائط الالكترونية الحديثة مثل الانترنت، والبريد الالكتروني"

- **٢- نشأة الجامعات الافتراضية وتطورها:**

تشير بعض الدراسات إلى أن بداية ظهور الجامعات الافتراضية كان في العقد الأخير من القرن العشرين، فنجد جامعة فونكسphoenix وهي من اكبر الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية انشأت عام ١٩٨٩ ما اسمته the university of phoenix online campus في سان فرانسسكو وهو عبارة عن حرم جامعي على الشبكة، توفر فيه مستويين دراسيين هما: الدراسة الجامعية في التخصصات المختلفة، والدراسات العليا للحصول على الدبلومات والماجستير والدكتوراه، و نتيجة تطور تقنيات عديدة كالمحادثات المباشرة والمؤتمرات المسموعة والمرئية، وإنشاء محاور افتراضية، وشبكات الاتصال الحديثة والانترنت وغيرها، بدأ انتشارهذا النوع من الجامعات ففي عام ١٩٩٨ انشئت جامعة وسترن والتي اعدت شبكة تعليمية متكاملة عبر الانترنت تهتم بتطوير اداء المعلمين وتوفير التدريب المهني المناسب(محمد البغدادي،٢٠١١، ٥- ٦)،ثم بدأ ظهور الكليات الافتراضية في نيويورك عام١٩٩٩ بكلية افتراضية واحدة من كليات الجامعة، وكانت تجربة مشجعة جدا، مما حذا بالعديد من مؤسسات التعليم العالي إلى خوض التجربة نفسها(محمد حمدان،٢٠٠٧، ٧). و بدأت جامعة تون عبد الرزاقTun Abdul Razak University في عام ١٩٩٠ وهى أولى المؤسسات التي تعتمد على الاتصال على الخط المباشر في ماليزيا لتوسيع وصولها إلى

البلدان الآسيوية المجاورة .ثم تلا ذلك الجامعة الافتراضية الأفريقية African virtual University في عام ١٩٩٧ ، فهي رائدة في التعليم الافتراضي في بلدان جنوب الصحراء الأفريقية، ومع حلول عام٢٠٠٢ نشأ نحو١٥ جامعة افتراضية في كوريا تقدم ٦٦ برنامجا لنيل شهادة بكالوريوس في الفنون (B.A.) يستفيد منها مايقرب من ١٤٥٥٠طالبا (البنك الدولي،٢٠٠٣، ١٨).

في حين تعتبر جامعة بيروت أول مؤسسة أكاديمية للتعليم الافتراضي في الشرق الاوسط حيث أنشئت عام ١٩٩٤ واقتصر نشاطها حينئذ على الابحاث والاستشارات، وفي عام ١٩٩٨ أصبحت تضم أربعة كليات على الشبكة، تلاها جامعة العرب عام ١٩٩٧ وكانت الاولى من نوعها حيث كانت موجهة للناطقين باللغة العربية (محمد البغدادي،2011، 8).

وقد تطور ظهور الجامعات الافتراضية نتيجة التطور في تكنولوجيا الاتصالات، وتزايد الطلب على التعليم العالي وعدم قدرة الجامعات التقليدية على تلبية ذلك، إضافة إلى تغير حاجات الطلاب ومطالبهم، وحلول مؤسسات أخرى في ميدان تقديم المعرفة.. وغير ذلك من الأمور التي عجزت الجامعات التقليدية عن مواجهتها، فاستخدام تلك المؤسسات لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يمكن أن يوفر مخرجا من مأزق التعليم الحالي، وذلك عن طريق توفير التعليم لإعداد كبيرة بنفقات أقل، وبكفاءة وجودة أفضل(محمد نوفل،٢٠٠٢، ١٧١)، ومن ثم ظهرت حاجة ملحة لافساح المجال امام التعليم الافتراضي نوجزها فيما يلي:

- **٣- العوامل التي أدت الى ظهور التعليم الجامعي الافتراضي** :

مع التطور السريع في تكنولوجيا التواصل والحواسب، والذي اتاح فرصا جديدة للافراد للتعلم دون تعطل مصيرهم المهني، بالإضافة إلى الاقبال المتزايد على التعليم الجامعي (Rhonda &Mky 2004b,2)، اصبح من الضروري مواكبة هذه التطورات والمتطلبات من خلال شكل اخر من التعليم، وهو التعليم الافتراضي، وفيما يلي عرض للعوامل التي أدت لإفساح المجال أمام التعليم الافتراضي:

- **أ-عوامل معرفية**:

مع التطور السريع في المعارف والمعلومات، و ظهورثورة معرفية عالمية، ظهر ما يعرف بمجتمع المعرفة، اصبح التعليم التقليدي لايستطيع مواجهة هذا التطور ومن ثم ظهرت الحاجة لنمط تعليمي اخر يستطيع التعامل مع تطور المعرفة من خلال(Bikash,2009,4-5)، (مهدي القصاص، 2009، ٦- ٧)، (مجدي صلاح، 2006،٣٥- ٤٣)، (ministry of science,2010, 14-15) ، (أشرف علي،٢٠١١، ٨٧):

- مواكبة الإنفجار المعرفى الهائل .
- العولمة التي غيرت العلاقة بشكل جذري بين المنتج المعرفي(البحث) وبين التدريس والتعلم.
- القيمة الكبيرة للمعرفة حيث اصبحت المعرفة فاعل في الاقتصاد وليس فقط في النواحي الاجتماعية والثقافية، فالعولمة والانترنت يؤثران على وظيفة المعرفة وأهميتها في خدمة النظام الاجتماعي . الاقتصادي.

- الطبيعة التي تميز بها هذا العقد من التقدم المعلوماتي الشديد وظهور الجديد كل يوم، باتت تفرض استمرارية التعلم، مع مزيد من المرونة.
- الوصول لقاعدة بيانات تربوية علمية وإمكانية إكتساب الخبرة منها .
- يعطي للمتعلم فرصة التعامل مع بعض الخبرات وأحداث العالم الحقيقي وتقديم كل ماهو جديد وحديث للمتعلمين المشاركين في النظام وتحديث معلوماتهم.
- تساعد على إستخدام تكنولوجيا المعلومات بمجال البحث والدراسة .
- تضييق الفجوة الرقمية والمعرفية بين الثقافة العلمية في المجتمع المصري وباقي الدول المتقدمة.

- **ب- عوامل تكنولوجية**:

يشهد العالم ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبات من الضروري مواكبة النظم التعليمية وعلى رأسها الجامعات لهذه التطور التقني والتكنولوجي، مما يفرض بعض التحديات على التعليم تتمثل في (Bikash,2009,4-5)، (مهدي القصاص، 2009، ٦- ٧)،(pekka,2012,2)، (Joanne,2001,4)، (أشرف علي،٢٠١١، ٨٧)،(Rhonda&Myk,2004,2):

- مواكبة التطور التكنولوجى ومنها ثورة تكنولوجيا المعلومات والحاسب والنمو المتزايد للتعليم عبر شبكات الإنترنت .
- التكنولوجيا الرقمية: فالمؤيدون للتعليم الالكتروني يرون انه يقلل من تكاليف توصيل التعليم ويزيد من قدرة الطالب على الحصول على مواد تعليمية أكثر وأجود وهي أهداف تسعى إليها الجامعات، وهذا ما اظهرته دراسة سميوتني (Smutny, et al,2008, 400) حيث أكد المتعلمين والمعلمين أن تعلم التكنولوجيا مقترنة بشبكة الانترنت مع التطبيق الصحيح يؤدي الى زيادة جودة التعلم، وخفض التكلفة، وتحسين فرص الحصول على التعليم
- تتزايد خبرات الطلاب بمجال التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية وتطبيقاتها عموما من خلال الدراسة بالجامعة .
- الإستخدام الهادف لمصادر المعلومات والتطبيقات التكنولوجية بالعالم.
- تفعيل التطبيقات التكنولوجية على الصعيد التربوى .
- تطوير نماذج إفتراضية تعتمد على التكنولوجيا لوضع خطط العمل بالجامعات.

- **ج- عوامل تعليمية**:

فشل التعليم التقليدي في تحقيق المردود النوعي الذي كان متوقعا منه، والضعف الواضح لدى خريجي هذا التعليم في اتقان الكفايات والمهارات للمساهمة في تحقيق التنمية، ومن ثم بات هذا التعليم لا يلبي حاجات المجتمع التعليمية، مما اوجد الحاجة لنوع اخر يلبي هذه الاحتياجات التي تتمثل في(Bikash,2009,4-5)، (ministry of science,2010, 14-15) (Joanne, 2001, 4):

- تلبية المتطلبات والإتجاهات التعليمية المختلفة ومنها متطلبات التعليم السهل والموجه وخصوصية التعلم بأى وقت وأى مكان ومن خلال إتاحة المجال للتعلم الذاتى التفاعلى المألوف .
- تلبية الإحتياجات التعليمية المتزايدة والمتنوعة لدى المتعلمين .
- تخفيف العبء التربوى والإرتقاء بمستوى التعليم .

- الإنتقال من التعلم المتمركز حول الدور الرئيسى للمعلم منه إلى التعلم المتمركز حول المتعلم ذاته والإنتقال من التعلم الفردى إلى التعليم التعاونى والإستكشافى والتعلم بالممارسة والإنتقال من التعلم المحدود إلى التعلم اللانهائي.
- إرضاء وتلبية الأنماط والإتجاهات التربوية المتعددة للمتعلمين .
- رواج الإتجاهات التربوية المختلفة ومنها التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم الإلكترونى والتعليم الإفتراضى .
- تساعد على تعدد وتنوع الدراسات الجامعية.

- **د- عوامل اجتماعية**:

تعد العوامل الاجتماعية من الضروريات المهمة للأخذ بالتعليم الافتراضي في مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم التقليدي، الذي يعاني من قدرته الاستيعابية المحدودة ، تتمثل هذه العوامل في (هدى السيد،٢٥٧،٢٠٠٩- ٢٥٨)، (معهد البحوث والاستشارات،١٧،٢٠٠٤ - ١٨)، (Bikash,2009,4-5)، (أشرف علي،٢٠١١، ٨٧)، (Garry Falloon, 2011,188) :

- مواجهة الضغط الاجتماعي المتزايد على التعليم.
- تعتبر الجامعة الإفتراضية خدمة كبيرة بالنسبة للعديد ممن لا يمكنهم الإلتحاق بالجامعات التقليدية والتعليم الرسمى نظرا للمعوقات الجغرافية والإقتصادية .
- إتاحة فرص الحصول على الخدمة التربوية أثناء التواجد بالمنزل.
- التعلم حسب الطلب بأى وقت، وأى مكان وبسهولة ووفقا لما يختاره المتعلم .
- يتيح هذا النوع من التعلم للطالب الدراسة والعمل في نفس الوقت وبالتالي اتساع مجال الالتحاق بالجامعة للجميع مما يجعل مفهوم التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة ممكنا وسهلا.
- تحقيق مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع .
- يمكن للطالب في هذا النوع من التعليم التحاور مع طلاب من جميع أنحاء العالم عبر الانترنت مما يزيد من فرص التفاعل مع خلفيات ثقافية مختلفة.
- يساعد الطالب على تحمل المسؤلية والاعتماد على التعلم الذاتي وتنظيم اوقات الدراسة بما يتناسب مع ظروفه الخاصة.
- تعتبر الجامعة الافتراضية أحد الحلول الفعالة في مواجهة النمو السكاني الذي يترتب عليه زيادة الطلب على التعليم العالي.
- تقدم الجامعة الافتراضية التعليم للأفراد المعاقين، حيث يمكنهم الدراسة بالأسلوب الذي يلائمهم، فالمقعدون لن ترهقهم في الذهاب إلى الجامعة، كذلك توفير فيديو خاص للصم، أوتسجيلات صوتية للمكفوفين.
- إتاحة الفرصة للفتايات لمواصلة التعليم الجامعي خاصة في الدول العربية، والمناطق الريفية والتي تضطر الفتايات للسفر والبقاء في المدن الجامعية، كذلك للمتزوجات حتى لا تتعارض الدراسة مع مسؤليتها كأم وزوجة.
- توفير فرص التعليم والتدريب والنمو المهني المستمر للموظفين والعمال، لمساعدتهم على أداء واجباتهم وأدوارهم الوظيفية.

- **هـ- عوامل اقتصادية**:

يستطيع التعليم الافتراضي أن يوفر التعليم العالي للشرائح التي حرمتها بعض الظروف من استكماله، وتأهيلها مهنيا لتحسين وضعها الاقتصادي، بالاضافة إلى مساعدة الافراد على الجمع بين التعليم والعمل، كذلك تأتي الضرورة الاقتصادية للتعليم الافتراضي من تعاظم الاهمية الاقتصادية للمورد المعرفي، والتي تظهر في زيادة ثقل العمالة الذهنية نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا، وظهور ما يعرف باقتصاد الانترنت،ومن ظهرت عدة عوامل تدعو للتعليم الافتراضي منها(مهدي القصاص، 2009، ٦- ٧)، (pekka,2012,2) ،(مجدي صلاح، 2008،54- 55)، (هدى السيد،٢٠٠٩، ٢٥٧- ٢٥٨) :

- التمويل الحكومي للجامعات حيث إنه من الملاحظ ان الحكومات صارت أقل رغبة أو قدرة على تمويل الجامعات كما كان عليه الحال من قبل، والعديد من الدول التي كانت تتيح مجانية التعليم، أصبحت الان تفرض رسوما عليه، وفي هذا السياق تقوم بعض الحكومات بدعم مبادرات الجامعات الافتراضية الخاصة.
- خفض تكاليف التعليم الجامعي على الطالب خاصة تكاليف المعيشة والمواصلات، مما يتيح الفرصة لأكبر عدد من الطلاب من القطاعات المجتمعية.
- تطوير وتحسين القدرة التنافسية للمؤسسات التربوية .

ومن ثم ترى الدراسة الحالية ان العوامل التي تقف وراء ظهور هذا النمط التعليمي تكمن في الانتقال إلى تكنولوجيا الانترنت في التعليم التي توفر فرصا جديدة لاستخدام منهجية تعلم، وأساليب تدريس أكثر فعالية، بالاضافة الى الثورة المعلوماتية، كما أنه فرصة للتغلب على القيود المفروضة على التعليم التقليدي من وقت ومسافات وميزانية، بالإضافة إلى تكافؤ الفرص للحصول على التعليم بغض النظر عن السن والوضع الاجتماعي مع تقديم جودة تعليمية ومجموعة متنوعة من المقررات، مع حرية الطالب في الحصول على المعلومات والمهارات والخبرات من جامعات أخرى.

- **٤- أنواع الجامعات الإفتراضية**:

تتعدد انواع الجامعات الافتراضية طبقا لمعيار التقسيم، حيث يقسمها البعض وفقا لنطاق تواجدها (الاقليمية)، او لاسباب تواجدها، او المجموعة المستفيدة منها، اوحسب البرامج التي تقدمها، اونوعية البرامج التي توفرها، ويمكن توضيح ذلك وفق ما يلي(Galina, et al, 2003,2)،(Duin,2000,16-23) :(Roger. Et,al.2001,212-231)

- **من حيث مدى الاقليمية تقسم الى** :
  - عالمية مثل الجامعات الافتراضية الدولية.
  - وطنية.
  - اقليمية.
  - بوابة لجامعة افتراضية أخري.
- **من حيث الأسباب التربوية والإدارية تقسم الى**:
  - التركيز علي الجودة في التعليم.

- جامعة افتراضية قائمة علي الأهداف التجارية.
- جامعة مختلطة (افتراضية + تقليدية).
- جامعة افتراضية تقدم زيارات افتراضية لـ١٥ مبنى يستخدم تكنولوجيا Virtual Reality Modeling Language (VRML*) لغة نمذجة محاكاة الواقع افتراضيا .

- **من حيث المجموعة المستهدفة تقسم الى** :
  - واسعة المجال(العالمية).
  - جامعة افتراضية مهنية (الجامعة العسكرية)
  - جامعة افتراضية للشركات مثل(برايس واترهاوس) والتي أنشئت للاحتياجات التعليمية للشركة.
- **من حيث عدد البرامج والدورات تقسم الى**:
  - صغيرة تصل إلى ٢٠ دورة.
  - متوسطة من ٢٠ إلى ٢٠٠ دورة.
  - كبيرة أكثر من٢٠٠٠ دورة.

بينما ترى سارة (sarah,2001,487-499) انه يمكن تقسيم الجامعات الافتراضية على اساس آخرهو:

- جامعات أحادية النمط للتعليم عن بعد.
- جامعات ثنائية ومختلطة .
- جامعات مشاريع(اتحاد مع شركات لتقديم مشاريع وتنفيذها).
- جامعات خدمات إرشادية.

- **٥- مجالات عمل الجامعات الإفتراضية**:

تنشط الجامعات الافتراضية بشكل خاص في المجالات التالية (Maria, 2001,541-545):

- مجال التثقيف المجتمعي.
- إعادة تدريب المعلمين.
- برامج التدريب للشركات.
- عرض تدريب لموظفي الحكومة.

- **٦- المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية**:

إن إنشاء جامعة افتراضية يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات لتحقيق أهدافها، هذه المتطلبات تتمثل في متطلبات عامة، ومتطلبات خاصة بطبيعة الجامعة، ومتطلبات بشرية تتمثل في الجهاز الاداري، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، ومتطلبات مادية تتمثل في التمويل والمنهج والتقويم،الموقع وسوف تتناول الدراسة هذه المحاور على النحو التالي:

- **المتطلبات العامة**:

عند إنشاء أي مشروع جديد سواء كان عام أو خاص، كبيرا أم صغيرا،لابد من تحديد أهداف المشروع التي ينبغي ان تتوافق مع الفلسفة التي تتبناها المؤسسة، بالإضافة إلى توضيح طبيعة عملها، والمنطلق الاساسي لتحديد وتعريف أهداف المؤسسة هو محاولة تمييزها عن غيرها من المؤسسات من حيث الوظائف والانشطة، ومن ثم تسعى الجامعات الافتراضية لتوصيل أيدلوجيتها

وفلسفتها بطريقة مبسطة لقطاع كبير من المعنيين بالعمل التربوي، والطلاب من خلال وضع أهداف واضحة ومحددة لها، تتحدد في ضوء السياق المجتمعي المصري، وتلبي متطلباته سواء من الجانب الاقتصادي المتمثل في تطوير احتياجات سوق العمل، أو الجانب السياسي المتمثل في نشر التعليم الجامعي، وتعليم أعداد كبيرة من المواطنين، أوالعامل الاجتماعي المتمثل في الاهتمام بكافة فئات المجتمع والارتقاء بمهاراتهم الحياتية (فاطمة بهنسي،٢٠٠٩، ١٧٧).

ولكي تحقق الجامعة الافتراضية أهدافها السابقة يجب توفير الدعم الحكومي، وأن يرتبط ذلك بمشروع قومي لتطوير التعليم الجامعي المصري، من خلال الاعتراف الدولي والمحلي بهذا النوع من التعليم، وأن يبنى على أساس دراسة جدوى تحدد متطلبات واحتياجات السوق المصري والعاملين بالمؤسسات الصناعية والتجارية، وتوفير الدعم المادي المطلوب لتحقيق هذه المتطلبات، بالإضافة إلى تطوير المقررات والبرامج في المجالات التي تلبي تلك الاحتياجات، وحيث إن اللغة هي وعاء الفكر القادر علي تشكيل المفاهيم وبلورة التفاعلات وتعميق الرؤي، لذا كانت اللغة الأم هي الوسيط الأكثر فعالية لتأسيس مجتمع المعرفة، ويدعم مفهوم الهوية الثقافية وقضية الحفاظ علي اللغات الأصلية لمجتمعات المعرفة الناشئة، وبالتالي كان من الاهمية تحديد لغة الدراسة التي توضع بها البرامج التربوية للجامعة والتي تستخدم بعمليتي التعليم والتعلم،بناءا على احتياجات المتعلمين ومتطلبات المرحلة الدراسية والاستراتيجيات التي تتبعها الجامعة وخطط الجامعة والتي لابد وأن تتأثر بسياق ثقافة اجتماعية محددة، وبالتالي تصبح اللغة العربية قوام التعليم وعماده، وإن كان هناك بعض النماذج مثل جامعة تون عبد الرازق في ماليزيا اعتمدت على اللغة الانجليزية على الرغم من انها ليست اللغة الرسمية للتعليم، لاسباب متعددة منها اختراق السياق الدولي بسهوله، علاوة على أن اللغة الانجليزية هي اللغة السائدة للانترنت وهذا بدوره سيجعل من السهل على الطلاب الدخول لجامعات أخري (Susan,2006, 94). ثم توفير نظام للجودة يحافظ على جودة البرامج وجودة المؤسسات التعليمية من خلال التأكيد على تلبية معايير التأهيل الجديدة والممارسات المطلوبة وتطوير الادوات ، مع خلق شراكات مع مؤسسات ضمان الجودة الخارجية، تهدف لمراجعة سير العمل هي التعلم الالكتروني، حيث يدرك القائمون على التعليم الالكتروني أنهم في سوق عالية المنافسة يتوقف النجاح فيها على نوع وجودة الخدمة المقدمة، لجذب أكبر عدد ممكن من الطلاب.

- **متطلبات خاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية:**

إن التعليم الافتراضي هو عملية تعليم وتعلم، تعتمد أساسا على مبدأ التعلم الفعال حيث يتحمل الطالب مسؤلية المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، وذلك من خلال التعلم المتزامن الذي يتيح الفرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل عبر شبكة الانترنت،والتواجد في زمن واحد كل في مكانه، ليتم بينهم اتصال متزامن بالمحادثة Chat، أو الصوت مثل المؤتمرات الصوتية Audio Conferences، أو الفيديو Video Conferences.(John godard, 2001,131)، أوالتعلم غير المتزامن الذي يمكن من خلاله للمعلم وضع مصادر للمعلومات مع خطة تدريس

وتقويم علي الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم للموقع علي شبكة الإنترنت في أي وقت، ويتبع الإرشادات التي وضعها المعلم في إتمام عملية التعلم، دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم(سائدة،سامي،٢٠١٠، ٤)، كذلك التعلم المدمج الذي يشتمل علي مجموعة من الوسائط، والتي تم تصميمها لتتمم بعضها البعض، والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل علي العديد من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الفوري، والمقررات المعتمدة علي الإنترنت، (صلاح الدين،هاني.٢٠٠٧، ٤٥).وهنا تؤكد دراسة ايرنست(Ernest,2012,85-96) أن الطرق التقليدية في التدريس لاتزال ذات قيمة نظرا للاختلاف في انماط التعلم والخبرات التكنولوجية للطلاب ، لذلك تؤيد التكامل بين التعليم المتزامن وغير المتزامن مثل البث الحي الذي يشبه عملية البث المستخدمة في قنوات التليفزيون ولكنها عبر الانترنت. وبإمكان الدارس الرجوع إلى التسجيلات من خلال حسابه على البوابة الاكاديمية للجامعة في اي وقت يشاء، وبهذا فإنه يعتبر تعلم متزامن، وغير متزامن أيضا لأن الدارس يمكن له أن يسمع البث الحي المباشر أو الرجوع إلى التسجيل(سائدة،سامي،٢٠١٠، ٤).

كما يجب تحديد طبيعة عمل الجامعة الافتراضية سواء كانت جامعة تقدم مقررات نظرية، أم عملية مع توفير معامل افتراضية، أوالجمع بينهما،حيث اكدت الدراسات امكانية تطبيق هذاالتعليم في مختلف التخصصات الدراسية سواء كانت نظرية او عملية، بالإضافة إلى عدم الاقتصار على التخصصات النادرة و التوسع في تقديم جميع التخصصات. ايضا يمكن استخدام التعليم الافتراضي على مستوى الليسانس والبكالوريوس والدراسات العليا لان السبب في الاخذ بهذا النمط هو اتاحة فرص التعليم الجامعي لمن فاتهم فرص الالتحاق به، ومن ثم قصره على مستوى الدراسات العليا فقط يفقده احد اهم مبررات تواجده(مجدي صلاح،٢٠٠٨، ١٥٩).

- **متطلبات خاصة بالإدارة**:

هناك العديد من المتطلبات الخاصة بالادارة، يتم تحقيقها من خلال نمطين اداريين يؤديان بالتوازي مجموعة من الوظائف لكي يحققوا الاهداف المرجوة منهم، هذان النمطان يتمثلان في:

- (٢) - **أنماط الادارة في التعليم الافتراضي**:

عند الحديث عن النظم الادارية المستخدمة في التعليم الافتراضي يتضح لنا انها تهدف إلى ادارة برامج التعليم الالكتروني وتحديد مسارها لكل من المتدرب والمؤسسة، وهي بذلك تسير باتجاه تطوير العمل، وفي هذا الصدد هناك نظامان اساسيان يستخدمان هما:

- (أ)- **نظام ادارة التعليم الالكتروني** (LMS) : Learning Management System

هو نظام صمم للمساعدة في ادارة ومتابعة وتقييم التدريب والتعليم المستمر وجميع انشطة التعلم في المؤسسات التعليمية، وهو حل استراتيجي للتخطيط والتدريب وادارة جميع اوجه التعلم في هذه المؤسسات بما فيها البث الحي Online ، او القاعات الافتراضية Virtual Classroom، وعلى الجانب الاخر لاتركز على المحتوى أو اعادة استخدامه أو تطويره (عبدالرحمن القواسمي،٢٠١١،٢٠- ٢٩).

ويختص نظام ادارة التعليم الالكتروني بالوظائف التالي (فياض وحيدر،٢٠٠٩، ١٢)(Sheraz,2010, 18) ، (Mansour-al Shehri.,2004, ٨):

- التسجيل: تعني ادراج وادارة بيانات المتعلمين من خلال طلب التحاق الطالب رسميا عبر الموقع الالكتروني الخاص بالجامعة.
- الجدولة: اي جدولة المقرر ووضع خطة التعليم بما يتناسب مع ظروفهم واوقاتهم.
- طرق الدفع: تأمين آليات الدفع للطلاب عبر الموقع الالكتروني للجامعة، أوالدفع نقدا عن طريق الحساب البنكي للجامعة.
- التوصيل: وهي اتاحة المحتوى للمتعلم.
- التتبع: متابعة اداء المتعلمين واصدار تقارير بذلك.
- الاتصال: تعني التواصل بين المتعلمين من خلال الشات، والبريد، وغيرها.
- الاختبارات: اجراء اختبارات للمتعلمين وتقييمهم.

- (ب)- **نظام ادارة محتوي التعلم** (LCMS): Learning Content Management System

هو نظام يركز على المحتوى التعليمي فهو يمنح المؤلفين والمصممين التعليميين القدرة على انشاء وتطوير وتعديل المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية بما يناسب عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومصمم تعليمي وخبير للمقرر، كما انه يتيح حتى للمتعلمين فرصة الاضافة للمحتوى وتبادل المعرفة العلمية بينهم (عبدالرحمن القواسمي،٢٠١١، ٢٠). ومن أهم الوظائف التي يقدمهاهذا النظام (wikpedid,2013):

- التعاون في تطوير المحتوى.
- تيسيير ادارة المحتوى من حيث الفهرسة واعادة الاستخدام.
- نشر المحتوى العلمي.
- تكامل سير العمل.

- **متطلبات خاصة باعضاء هيئة التدريس**:

ليس هناك خلاف بين التربويين بأن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكل عام بأنه دور هام للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرج طلابا متفوقين ومبدعين، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية بوجه عام.

وفي التعليم الإفتراضي تزداد أهمية المعلم ويختلف دوره، وبخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإفتراضي سيؤدي في النهاية إلي الإستغناء عن المعلم وإلغاء دوره تماما، نجد أن التعليم الإفتراضي لا يحتاج إلي شيء بقدر حاجته إلي المعلم الماهر المتقن لأساليب ومهارات التعليم الإلكتروني، والمتمكن من مادته العلمية، والراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه، حيث يجب أن يعي معلم التعليم الإفتراضي بأنه في كل يوم لاتزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته فإنه يتأخرسنوات وسنوات(عبد الله الموسي،٢٠٠٧، ١٨).

وبالتالي تغيرت وظائف المعلم في ظل نظام التعلم الإلكتروني، إلى التخطيط للعملية التعليمية، وتصميم بيئات التعلم النشط، إضافة لكونه باحثًا ومديرًا وميسرًا وموجهًا وتكنولوجيًا، كما أنه ينبغي أن يتقن مهارات التواصل والتعلم

الذاتي والتفكير الناقد، وغيرها من الأدوار والوظائف الجديدة التي ينبغي على المعلم أن يتقن ادائها، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الجامعي في التعليم الافتراضي على النحو التالي:

- (١)- **المتطلبات الواجب توافرها لدى المعلم الجامعي في التعليم الافتراضي**:
- **أن يكون باحثا** Researcher:

وتأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه، وكذلك ما هو متعلق بطرق تقديم المقررات خلال الشبكة (محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١).

- **مصمما تعليميا** Instructional designer:

يلعب المعلم دورا مهما في تصميم الخبرات والنشاطات التربوية التي يقدمها لطلابه، فهو الخبير بإثارة الجدال ليرشد ويمد المتعلمين بالمصادر التعليمية، ومن ثم يصبح المعلمين مصممين للخبرات التعليمية مع إمداد الطلاب بالدفعة الأولى للعمل، وزيادة تشجيعهم على التوجيه الذاتي، والنظر إلى الموضوعات برؤى متعددة مع التأكيد على النقاط البارزة، لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتعلم داخل أو خارج القاعات الدراسية، كما أن عليه تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب (محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١).

- **تكنولوجيا** Technologist :

هناك الكثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم للتمكن من استخدام الشبكة في عملية التعلم ، حيث إنه يستخدم شبكة الإنترنت لعرض المادة العلمية ، ومن ثم فعليه إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، واستخدام برامج حماية الملفات، والمستحدثات التكنولوجية وغيرها، بالاضافة إلى تطوير قدرته على الإلمام الكامل بما تؤديه تكنولوجيا الإمداد التعليمي للبرنامج والمقررات الدراسية، مع التركيز على تنمية وتعظيم دور التعلم باستخدام الوسائل التقنية (محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١)، (وفاء، وحنان،٢٠٠٥، ٢٨٩)، (أحمد قنديل،٢٠٠٦، ١٧٤) ،(محمد الهادي،٢٠٠٥ ،١١٠- ١١١).

- **مقدم محتوى** Content Presenter :

إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التعليمي لابد من أن يتميز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتعامل معها، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المعلم كمقدم للمحتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها، مثل تطويع أنماط التدريس بحيث تراعي حاجات وتوقعات الطلاب الخاصة المختلفة والمتعددة في الغالب، مع توفير التوجيه والإشراف التعليمي البناء للمحتوى التعليمي للبرنامج أو المقرر الدراسي(محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١)، (محمد الهادي،٢٠٠٥، ١١٠ - ١١١).

- **مرشد وميسر** Counselor and facilitator :

لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم تعد وظيفته نقل المحتوى للمتعلمين، وإنما أصبح دوره الأكبر هو تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال

تعاملهم مع بعضهم البعض في دراسة المقرر، أو مع المعلم. (محمد زين، ٢٠٠٥، ٣٠١.٢٩٥)، (أحمد قنديل،٢٠٠٦، ١٧٤) (محمد الهادي،٢٠٠٥، ١١٠- ١١١).

- **مقوما** Assessor :

على المعلم أن يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة(محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١).

- **مديرا أو قائدا للعملية التعليمية** leader of the educational process:

فالمعلم في نظم التعلم الإلكتروني من خلال الشبكة يعد مديرًا للموقف التعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية ومواعيد اللقاءات الافتراضية وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتعلمين معًا، والالمام بطرق الاتصال بأفراد الفصل الافتراضي، ، وأن يمتلك القدرة على العمل التعاوني من خلال العمل مع الطلبة كفريق عمل متعاون(محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١) (وفاء، وحنان،٢٨٩،٢٠٠٥)

- (٢) - **تحديد إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة** :-

إن العمل بالجامعة الإفتراضية عبر الإنترنت يقتضى أن يتمكن التربوى من إنجاز بعض المهام التربوية بوقت محدد وبالوقت نفسه القيام بأكثر من مهمة فهو يعمل كمرشد ومسهل ومستشار لعملية التعلم وهذه المهام المتعددة تجعل إنتقاء المدربين المشاركين بمجال التدريس الإفتراضى من أكثر المهام صعوبة والتى تواجه القائمين على التخطيط لإنشاء الجامعة، ولذلك كان لابد من تحديد بعض المعايير والإجراءات التى يقوم بناءا عليها إنتقاء أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالجامعة الإفتراضية، ومن ثم فقد حددها منصور الشهري (Mansour-al Shehri, 2004,8-9) في النقاط التالية:-

- أن يكون المعلم شغوف بمجال العمل بالجامعات الإفتراضية والتدريس عبر الإنترنت، كما لابد أن يكون مدربا عليه وعلى خلفية بنوعية العمل ومهامه .
- إمتلاك طاقم أعضاء هيئة التدريس للمعرفة التكنولوجية التى تمكنهم من العمل كمصممين تربويين ومرشدين للطلاب ومسهلين لعملية التعلم.
- تمكن طاقم العمل من التوفيق ما بين المحتوى الدراسى والآليات المتاحة بالجامعة بحيث يمكن إيصال المحتوى بالإعتماد على الموارد التكنولوجية المتاحة بالجامعة وتقديم الدعم النفسى المطلوب للطلاب وتقييمهم بشكل فعال .

ومن تتوافر به تلك القدرات يكون من أكثر الملائمين للعمل بمجال التدريس بالجامعات الإفتراضية والذين يشاركون بتحديد معايير الجودة الأكاديمية والخبرات المهنية الأفضل والمحتوى المعرفى الانسب للتعامل مع الطلاب ببيئة التعلم الإفتراضى .

- **المتطلبات الخاصة بالطلاب**:

يتميز المتعلم الذي تستهدفه برامج التعليم الافتراضي في الجامعة الافتراضية بمجموعة من المقومات والسمات والمهارات التي تساعده على انجاز دراسته بنجاح وفي ما يلي توضيح ذلك:

- (١)- **المقومات الخاصة بالمتعلم في الجامعة الافتراضية**:

حدد مجدي المهدي مجموعة من المقومات التي يجب توافرها لدى طالب التعليم الافتراضي تتمثل في النقاط التالية (مجدي صلاح،٢٠٠٨، ١٠٥ - ١٠٨):

- متعلم قادرعلى التفاعل مع تعقيدات مجتمع المستقبل القائم على E-Learning والتي تتطلب منه أن يكون مفكرا، مستقلا، مواطنا، منتجا.
- متعلم يفكر باستقلالية كاملة، ولديه القدرة على التصور والتخيل والمبادأة، وعلى الاتصال والتفاعل مع المجتمع، والتغير نحو الافضل.
- متعلم ينمو ذهنيا بطريقة تؤكد اكتساب مهارات التفكير والتي تتمثل محور التفكير الابداعي، ومحور التفكير الناقد.
- متعلم لديه طموح ذاتي للتعلم والتميز فيه، وهو ما يتطلب امتلاكه لمهارة التنظيم الذاتي للتعلم، بالاضافة إلى امتلاك خصائص تميزه عن غيره من المتعلمين، فهو معالج، ومستخدم جيد للمعلومات أثناء استخدام استراتيجيات التعلم، ولديه الدافعية، وهو مفكر متأمل يربط بين الفكر والعمل اثناء انشطة التعلم.

- (٢) - **شروط قبول الطلاب بالجامعة الافتراضية**:

على الرغم من ان بيئة التعلم الافتراضي تتسم بالمرونة اللازمة لالتحاق الطلاب بها إلا أن تلك المرونة لاتحول دون وضع شروط لالتحاق الطلاب بالجامعة الافتراضية تتمثل في التالي (Mansour-al Shehri, 2004,9):

- تقبل الجامعة الحاصلين على الثانوية العامة فقط لان الهدف الرئيسي لها هو تفعيل التعليم الجامعي بالنسبة للعديد من قطاعات المجتمع.
- عدم قبول اي طالب بالجامعة إلا بعد اجتيازه لاختبار يقيس قدراته وخلفياته بمجال التعامل الالكتروني والمعرفة بالانترنت وفي حال عدم اجتيازه للاختبار يخضع لدورة تدريبية لتنمية قدراته على التعامل مع الانترنت، ثم يتمن اختباره مرة ثانية.
- لا يتم التقيد بسنة تخرج الطالب الراغب في الالتحاق بالجامعة.

- (٣)- **المهارات الواجب توافرها في طلاب الجامعة الافتراضية**:

قسم مجدي صلاح(مجدي اصلاح،٢٠٠٦،٦٢) المهارات الواجب توافرها لطلاب الجامعات الافتراضية إلى أربعة أنواع من المهارات هي:

- مهارات التعلم الاساسية في التعليم الافتراضي مثل: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، ومهارة البحث في مصادر المعلومات، ومهارة تنظيم وتصنيف المواد ، ومهارات التواصل الاربعة (القراءة – الكتابة – التحدث – الاستماع)، والمهارات التي يتطلبها التخصص الذي يلتحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به (محمد الهادي،٢٠٠٥، ١٠٠).
- مهارات الميتامعرفية Meta-Cognitive: مثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول، ومهارات الاستدلال معلوماتيا وإحصائيا.
- مهارات اجتماعية: والتي تتعلق بالاجابة على تساؤلات مثل كيف يتم التصادق والتخاصم، كيف يتم الاتفاق والاختلاف، وكيفية التفاعل مع زملائه وأساتذته والتواصل السريع مع (محمد الهادي،٢٠٠٥، ١٠٠).

- مهارات مابعد المعلومات Post-Information: وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة، والانفتاح العلمي لاقتفاء التوجهات العلمية.

- **متطلبات التمويل**:

للعمل على انشاء جامعة افتراضية لابد من الاهتمام بمصادر تمويلها، لانها نقطة البداية لتحقيق الاهداف الموضوعة للجامعة،ومن ثم تستطيع الجامعة توفير دعمها المالي من عدة اتجاهات منها الخارجي مثل (Mansour-al 8 ,Shehri., 2004):

- تلقي الدعم المادي من الشركاء المؤمنين بقيمة واهمية البرامج والدورات التي تقدمها الجامعة.
- تقديم برامج تدريبية خاصة، وورش عمل حول موضوعات محددة لافراد او مجموعات اولشركات.
- زيادة عدد الطلاب و هذا يعتمد على نوع التكنولوجيا التي تستخدمها الجامعة بشرط الا تتأثر الجودة التعليمية.

أو كما ترى منال رشاد أن يتم التمويل لهذا النوع من التعليم ذاتياً من خلال المصروفات التي يدفعها الطلاب مقابل دراستهم لتخصص معين تحت مظلة هذا التعليم وتتمثل تلك المصروفات في (منال رشاد،٢١١،٢٠٠٩):

- مصروفات تسجيل في العام الأول للالتحاق بالجامعة الافتراضية .
- مصروفات دراسية مقابل كل مقرر .
- مصروفات للفصول الصيفية .
- عائدات بيع المواد التعليمية.
- بالإضافة إلى المنح الحكومية التي تقدمها الحكومات في بعض الأحيان.

ومن الممكن أن يتم التمويل عن طريق قبول التبرعات، ومساهمة المؤسسات التي يعمل بها الخريجون في المستقبل، بالاضافة الى تبرعات رجال الاعمال، والدعم الحكومي.

- **متطلبات التقويم**:

يعتبر التقويم احد أهم محاور استكمال العملية التعليمية بالتعليم الافتراضي، مما أوجب على الجامعة الافتراضية توفير آلية جيدة لتقييم المتعلمين وقياس مستوى تحصيلهم عبر الشبكة العالمية (الانترنت) من خلال وضع نماذج للتقييم على صفحات الويب. ويمكن ان يجتاز المتعلمين التقويم بصورة مستقلة، أي كل متعلم على حدا، مثل تكليف الطلاب بإجراء بحوث عن القضايا التي يتضمنها المقرر، أو جماعيا بحيث تقوم به مجموعات من الطلاب ذات أعداد قليلة، مثل تكليف الطلاب بعمل مشاريع جماعية، ونظرا لان التأكد من هوية الممتحن تعتبر من أكبر المشكلات التي تواجه التقويم في التعليم الافتراضي، فنجد البعض يفضل توفير فصول تقليدية لاختبار الطلاب، او عقد الامتحانات بصورة مرئية.

- **المتطلبات المادية**:

تتضمن المتطلبات المادية اللازمة للتعليم الافتراضي توفير بيئة الكترونية تتمثل في: كل ما يتعلق بتوفيرمقومات بيئة الكترونية افتراضية، تمثل هذه

المقومات البنية الاساسية التكنولوجية لتقديم دراسة افتراضية، تشتمل هذه المقومات على توفير شبكة الانترنت التي تعد مقوما اساسيا من مقومات التعليم الافتراضي(مجدي صلاح،٢٠٠٦، ٧١)، حيث تقدم عددا من الخدمات الضرورية للجامعة الافتراضية مثل خدمة البريد الالكتروني الذي يسهل عملية الاتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب وبعضهم البعض، وخدمة الويب التي تشتمل على نصوص حية، ورسومات، وأصوات وصور متحركة، وخدمة التخاطب المباشر بين المتعاملين(اشرف سيد،٢٠١١، ١١٧- ١١٩) مع اتاحة نظما للاتصالات عن بعد، واجهزة الخادم Servers وشبكات وحاسبات شخصية لاعضاء هيئة التدريس والطلاب، مع ضمان اداء تكنولوجي وظيفي سليم لهذه البنية الاساسية، وتوفير برامج حماية من الفيروسات في خادمات الجامعة الافتراضية، واجراء تجارب واختبارات للبرامج التي تقدم للطلاب وقواعد دخول إلى البيانات (أميرةحسن،٢٠٠٩، ٢٨٥)،(Hartwing, 2000,6) .

وحتى تستطيع الجامعة الافتراضية توصيل المعلومات والمعارف لطلابها كان لزاما عليها توفير مكتبة الكترونية تحتوي على كتب ومصادر للمعلومات الكترونية وغير ورقية، ومصادر للمعلومات على الخط On-Line، وقواعد معلومات تتضمن النص الكامل Full Texts، والفرس الموحد، ومصادر المعلومات المجانية والمتاحة عبر الانترنت(مجدي صلاح، ٢٠٠٦، ٧٥).

كما تتطلب الجاهزية الالكترونية للبيئة توفيرالفصول الافتراضية التي هي عبارة عن غرف الكترونية في جهاز الحاسب يلتقي من خلالها الطالب والمعلم عن طريق الانترنت، في أوقات متزامنة أوغير متزامنة لتقديم الدروس واداء الواجبات (عبد الله الموسى،٢٠٠٧، ٢٦)، بالاضافة إلى توفيرالمعامل الافتراضية التي تحاكي المعامل التقليدية من خلال توفر أدوات ووسائل يتمكن الطالب من تحريكها باستخدام الفارة واجراء التجارب عليها في واقع يشبه الواقع التقليدي(محمد البغدادي، ٢٠١١، ٣٧).

وحيث إن الجامعات الافتراضية تقدم خدماتها التربوية للطلاب بشكل رقمي، تتخذ فيه المحاضرات الرقمية شكل ملخصات وكتب ومقاطع ، بالاضافة إلى بعض صفحات الويب والوسائط المتعددة منها الفيديوهات والاقراص المدمجة ، وبمجرد رفع تلك المواد بشكلها الالكتروني على الموقع الالكتروني للجامعة يكون من المستحيل تقريبا منع أي شخص من تحميلها أو نقلها، او حتى التلاعب بمحتواها، وبالتالي كان لابد من حماية حقوق الملكية الفكرية وحقوق النسخ للمحتوى التربوي للجامعة من قبل المؤسسات والافراد، بشرط الا يتعارض تفعيل حقوق الملكية الفكرية مع استفادة الطلاب من مضمون المواد الدراسية (Mansour-al Shehri, 2004,9).

- **متطلبات المنهج الدراسي**:

إن تصميم المقرر إلكترونيا يختلف تمام الاختلاف عن اعداد المقرر التقليدي، ففضلا عن المحتوى الذي يجب إعادة التفكير فيه، ونشاطات الطلاب وآليات الدعم التي يجب النظر إليها من منظور مختلف، فإن هناك العديد من الخبرات الجديدة التي يجب ممارستها في سياق العمل مع فريق، فما كان عملا فرديا من

جانب المحاضر قبل ذلك، صار الان مجهود فريق عمل(مهدي القصاص،٢٠٠٩، ١٦).

ويجب ان تتم صياغة المقرر الالكتروني في شكل وحدات صغيرة، وكلمات بسيطة، وجمل قصيرة، وان يحتوي على وسائل متعددة تضم النصوص والصور والرسومات، وتحتوي على انشطة متنوعة تجعل المتعلم ايجابيا ومتفاعلا مع الموضوع، وعلى التقويم البنائي والتغذية الفورية (مجدي صلاح،٢٠٠٨، ١٢٠). كما انها يجب ان تعتمد على المحاكاة والادراك البصري لتساعد على تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب، بينما يتطلب البعض الاخر منها تفاعلية أقل ومنه البرامج التي تعتمد على البريد الالكتروني، وفي كلا الحالتين فإن البرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية تعتمد اساسا على عدد من العوامل التي تتضمن المحتوى وطريقة العرض وآلية التوصيل واتجاهات التدريس، وخدمات الدعم ورغبة الطلاب بالتعلم (Mansour-al Shehri, 2004,9) .

كما يجب ان تتضمن المقررات موضوعات ثقافية واجتماعية من اجل تحقيق الوحدة الثقافية بين افراد المجتمع الواحد، وان يعتمد المقرر على الوسائط المتعددة مثل النص والصورة والحركة والصوت (اشرف علي، ٢٠١١، ١٤١). مع تقديم توصيف لتلك البرامج والمقررات ووضعها على الموقع الالكتروني الخاص بالجامعة. مرفق معها الخطة التدريسية، ومصادر المعلومات وقواعد معلومات التي تتضمن النص الكامل والفهرس الموحد وخدمات الكشف من خلال المكتبة الالكترونية (اميرة حسن، ٢٠٠٩، ٢٨٥- ٢٨٦)

- **ثانيا الجانب الميداني للدراسة** :

يتناول أهداف الجانب الميداني وبناء أداة الدراسة، وعينتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها، والنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي وتفسيرها.

- **أهداف الجانب الميداني**:

يهدف الجانب الميداني للدراسة إلى تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لإنشاء جامعة افتراضية من خلال آراء نخبة متميزة من علماء كليات التربية عن طريق استخدام اسلوب دلفاي.

- **أسلوب الدراسة الميدانية** :

تعتمد الدراسة الحالية علي أحد أساليب التنبؤ المستقبلية، وهو أسلوب دلفاي والذي يقوم علي مبدأ أساسي هو أن ذكاء الجماعة أعلي من ذكاء أي فرد فيها، والمعلومات المتاحة للجماعة أكثر من المعلومات المتاحة لكل شخص بمفرده، ومن مميزاته أنه يتيح الفرصة للتعبير عن الأفكار بحريه، والقدرة علي استبعاد الآراء الشاذة عن موضوع الدراسة. ومن ثم يعرف اسلوب دلفاي بأنه "مجموعة من الإجراءات المترابطة والمتتابعة من أجل استخراج آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين حول موضوع معين ثم تنقيتها والتقريب بينها والوصول بها إلى صيغة متفق عليها"(فرج مصطفى،٢٠٠٣، ١٢٦).

وفيما يلى توضيح لكل من أسلوب دلفاى ومميزاته وصعوبات استخدامه وضمانات نجاحه وصور دلفاى :

- **النشأة**:

يرجع مسمى أسلوب دلفاي، إلى معبد دلفى الذى كان يمثل أهم المراكز التنبؤية باليونان قديما؛ وفي العصر الحديث استخدام هذا الأسلوب كأحد أساليب البحوث المستقبلية لوزارة الدفاع الأمريكية، وأعطى مسمي دلفاي في دراسة لمؤسسة راند من خلال سلاح الطيران في بداية الخمسينات، ثم انتقل هذا الأسلوب للتنبؤ التكنولوجي والتطوير والابتكار في التركيبات الفنية، ثم انتقل إلى ميدان التربية (محمد زين الدين،٢٠١٣، ١٥- ١٦).

- **خصائص أسلوب دلفاي**:

يتصف أسلوب دلفاى بمجموعة من الخصائص العامة التى تميزه عن أساليب التنبؤ المستقبلية الأخرى ، من أهم هذه الخصائص(ضياء الدين زاهر،٢٠٠٤، ص١٢٢. ١٢٤)،(فاروق عبده،أحمد عبد الفتاح،٢٠٠٣،٦٩) :

- أسلوب حدسي يعتمد على التخمين الذكى لمجموعة من الخبراء بما لديهم من خبرة ودراية فى مجال التخصص.
- أسلوب علمى موضوعى يلغى التأثير المباشر للأشخاص على نوع الرأى أو اتجاهه وذلك باتباعه السرية التامة فيما يخص أسماء الخبراء المشاركين ، فكل خبير لا يعرف أسماء الخبراء المشاركين وإنما يعرف آراءهم فقط.
- أسلوب نظامى يستخدم منهج تحليل النظم ، فهناك مدخلات تأتى من خلال تطبيق الاستبيانات وهناك مخرجات تكشف عنها نتائج التطبيق ، ثم هناك تغذية راجعة من خلال إعادة تقديم المخرجات فى صورة مدخلات تعين الخبير على مراجعة رأيه فى ضوء آراء الآخرين ، وتلفت نظره للعوامل والمتغيرات التى لم يأخذها فى اعتباره.
- اسلوب امبريقي لايعتمد على التأملات فقط، وانما يستخدم الاستبانات أكثر من مرة.
- أسلوب إحصائى يقوم على استخدام مناهج الإحصاء فى تحليل النتائج ، بما يعطى النتائج قدرا أكبر من الموضوعية والثقة.

- **مميزات أسلوب دلفاي**

(Sonhwa Na, 2006, 23-24) (نادية حسن،١٩٩٣، ٨٤- ٨٧):

- طريقة فعالة للحصول على معلومات من خبراء من التعليم، والتوصل إلى توافق في الاراء .
- تبلور الاراء والافكار.
- تجنب التحيز للاراء السائدة داخل المناقشات الجماعية.
- المرونة الكبرى فى استبعادٍ الآراء الشاذة .
- تعطى تنبؤات أكثر صدقا يمكن الاعتماد عليها.
- الغاء الصعوبات الجغرافية من خلال ارسال الاستبانات عن طريق البريد الالكتروني.
- يتم انجاز التفاعل غير المتزامن المستخدم في اجراءات دلفاي بسهولة اكبر .
- يمكن المشاركين في كثير من الاحيان إلى تحديث انفسهم عن الموضوع قبل المشاركة فيه.

- **عيوب أسلوب دلفاي** :

(محمد زين الدين،٢٤،٢٠١٣)، (Sonhwa Na, 2006, 23): من أكثر الانتقادات شيوعا لأسلوب دلفاي:

- عدم اليقين بشأن المستقبل.
- حكم ذاتي للخبراء.
- يحتاج الى وجهات نظر متعددة التخصصات.
- تهمل مجالات رئيسية من المعايير المهنية لتصميم الاستبيان والتطبيق والتحقق من الصحة.
- إنسحاب بعض الخبراء من العملية نتيجة طول الفترة التي يستغرقها اسلوب دلفاي.
- الخلط بين بعض المصطلحات في عبارات الاستبيان نظرا لاختلاف التعريفات في كل مجال وعدم ثبات المفاهيم بين التخصصات.

- **خطوات استخدام أسلوب دلفاي(محمد زين الدين،٢٠١٣، ٢١-٢٢)**:

- يقوم الباحث بتحديد أبعاد الموضوع محل التنبؤ، ثم توضع الأسئلة التى تأخذ عادة شكل استبانة مفتوحة (الجولة الأولى).
- يحدد الباحث عينة بحثه من الخبراء في المجال موضوع الدراسة، ثم يطلب من كل خبير على حده الإجابة عن الأسئلة واضافة المعلومات الى يرى بناء على خبرته أنها ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة.
- يقوم الباحث بتحليل نتائج تطبيق الاستبانة لاستخلاص كافة الاراء التى قدمها الخبراء بتخصصاتهم المختلفة، ثم يقوم بعرض بيانات الجولة الأولى بطريقة جديدة تشمل كل الآراء التى وردت في هذه الجولة.
- يقوم الباحث بطرح هذه الآراء على فريق الخبراء كل على حده بحيث يمكن لكل واحد منهم فحص آراءه وإجاباته في ضوء معرفته بآراء الآخرين، دون مواجهة مباشرة مع الآخرين.
- يقوم الباحث مرة أخرى بدراسة ما أسفرت عنه نتائج الجولة الثانية، وطرحها مرة ثالثة أو أكثر في صورة مقارنة مع نتيجة المتوسط والانحراف المعياري لكل بند، على نفس الخبراء إلى أن يتم الوصول إلى درجة اتفاق مقبولة بين الآراء حول موضوع الدراسة.
- يقوم الباحث بتفريغ كافة البيانات التي طرحت في الجولة الاخيرة و تحليلها والتوصل لنتائج الدراسة الميدانية.

- **صور أسلوب دلفاى** :

هناك عدة صور لأسلوب دلفاى يختلف كل منها حسب طريقة إعداده وتنفيذه والهدف منه وهى (فاروق عبده،أحمد عبد الفتاح،٢٠٠٣، ٧٢- ٧٣) :

- أسلوب دلفاى التقليدى : يهدف للوصول إلى إجماع فى الرأى بشأن موضوع معين .
- أسلوب دلفاى السياسات : يهدف للوصول إلى مجموعة من البدائل أو الحلول لتدعيم خطط أو سياسات مطروحة ويتفق مع دلفاى التقليدى من حيث وجود مجهولية بالأسماء ومعرفة آرائهم فقط .
- أسلوب دلفاى القرارات : تسعى للوصول إلى قرارات خاصة بمجال معين من خلال تأسيس وتنسيق خطوط عريضة وعامة من الأفكار فى مجال واسع

وغير واضح، وهو يختلف عن دلفاى التقليدى ودلفاى السياسات ، حيث يكون هناك شبه مجهوليه بالأسماء أما الأفكار والتقديرات فغير معروفة.

- **ثالثا ادوات الدراسة** :

سعيا لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، فقد تم اختيار أسلوب دلفاي، واستخدمت الدراسة الميدانية استبانة فى عدة صور هى :

- **الجولة الاولى**:

استبانة مفتوحة فى الجولة الأولى من جولات دلفاى تحتوي على اسئلة مفتوحة للتعرف على أهم المتطلبات التربوية اللازمة لإنشاء جامعة إفتراضية في مصرمن خلال تسعة محاورتمثلت هذه التساؤلات في:

- ما هي المتطلبات العامة لانشاء جامعة إفتراضية في مصر؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بطبيعة عمل الجامعة الافتراضية؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بالإدارة ؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بهيئة التدريس؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بالطلاب؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بالتمويل ؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بالتقويم؟
- ما هي المتطلبات المادية الواجب توافرها؟
- ما هي المتطلبات الخاصة بالمنهج الدراسي ؟

وتم ترك مساحة كبيرة بيضاء بعد كل سؤال ليدلي فيها كل خبير بوجهة نظره، مع ترك فترة زمنية كافية للاجابة على الاستبيان، تم توزيع ٤٠ استبيان عن طريق الايميلات، لم تتلق منهم الباحثة غير ٩ استبيانات، وتم توزيع ٦٠ استبيان مباشرة للخبراء، تم الحصول على ٤٩ استبيان صحيح، وتم استبعاد ٥ لعدم اكتمالهم، وستة استبيانات لم تتمكن الباحثة من الحصول عليهم، وبالتالي اصبح عدد الاستبيانات الصحيحة ٥٨ استبيان.

اسفرت الجولة الاولى عن أربعة وسبعون عبارة موزعة على المحاور التسعة احتوى المحور الاول الخاص بالمتطلبات العامة، و المحور الخامس الخاص بالطلاب، والمحور السادس الخاص بالتمويل، والمحور السابع الخاص بالتقويم، والمحور التاسع الخاص بالمنهج الدراسي على ٨ عبارات لكل محور، بينما احتوى المحورالثاني الخاص بالمتطلبات الخاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية على ١٠ عبارات، اما المحور الثالث الخاص بالادارة احتوى على ٦ عبارات، في حين حظى كل من المحور الرابع الخاص بهيئة التدريس، والمحور الثامن الخاص بالمتطلبات المادية على ٩ عبارات لكل منهما.

- **الجولة الثانية لأسلوب دلفاى** :

استهدفت هذه الجولة تحديد أهمية العبارات المقترحة لكل متطلب للتعرف على مدى الحاجة لها من خلال حساب النسبة المئوية لأهمية كل منها.

تم بناء استبانة هذه الجولة من خلال المقترحات التى قدمها السادة الخبراء من خلال الإجابة على الاستبانة المفتوحة فى الجولة الأولى لأسلوب دلفاى والتي تضمنت تسعة محاور سبق ذكرها في الجولة الأولى للتعرف على أهم

المتطلبات التربوية اللازمة لكل محور، وبناء عليه اشتملت الاستبانة على اربعة وسبعون عبارة موزعة على محاور الاستبيان، و طلب من السادة الخبراء إبداء الرأى حول درجة أهمية العبارات المتضمنة داخل كل محور من خلال ان يضع الخبير علامة (✓) أمام درجة الأهمية التى يراها مناسبة من خلال ثلاث استجابات هي (٣ ضروري جدا، ٢ ضروري، ١ غيرضروري). وبعد التطبيق كانت جملة الاستبانات التى تم جمعها (٥٠) استبانة ؛ حيث تسرب ثمانية من أفراد العينة .

وفيما يلى عرض لكل محور وما يندرج تحته من عبارات والنسبة المئوية لأهمية كل عبارة وترتيبها داخل كل محور:

- **المحور الاول: متطلبات عامة لانشاء جامعة افتراضية:**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات العامة لانشاء جامعة افتراضية تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ، يتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الأول (الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم الموافقة على جميع العبارات و لم يتم حذف أي منها في هذا المحور، حيث جاءت استجابات افراد العينة بنسبة مرتفعة في جميع العبارات، حيث تراوحت النسبة ما بين (٩٩,٣٣٪ – ٨٠٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩٨ـ ٢,٤) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها. (يرجى الرجوع الي ملحق الدراسة)
- احتلت العبارة الأولى والمتمثلة في تحديد أهداف عامة للجامعة الافتراضية الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٩,٣٣٪)، بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وانحراف معياري(١٤١٤٢.) حيث شارك (٤٩) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٩٨٪)، بينما ابدى (١) برأيه بصورة محايدة بنسبة (٢٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، وقد يرجع السبب في الموافقة العالية على أهميتها لأن تحديد الأهداف هي نقطة البداية لاي عمل وهي بمثابة القائد والموجهه وبدونها يكون العمل عشوائيا. بينما جاءت العبارة الرابعة والمتمثلة في تحديد نظام الدراسة في الجامعة الافتراضية سواء كان نظام (الساعات المعتمدة – الفصول الدراسية – العام الدراسي) في الترتيب الثاني بين العبارات بنسبة (٩٨,٦٦٦٦٧٪)، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وانحراف معياري(١٩٧٩٥.) حيث شارك (٤٨) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٩٦٪)، بينما ابدى (٢) برأيه بصورة محايدة بنسبة (٤٪)، ولم يرى احد عدم أهميتها، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضرورة تحديد نظام البرامج الدراسية في الجامعة الافتراضية، سواء نظام الساعات المعتمدة، أونظام الفصلين الدارسين، أونظام السنة الدراسية الكاملة، وان كان الخبراء قد اشاروا الى أنه يمكن اعتبار نظام الساعات المعتمدة هوأحد أهم النظم التى يمكن تطبيقها فى الجامعة الافتراضية لانه يتفق مع التوجهات العالمية، والمحلية الحالية فى التعليم الجامعى (فاروق البوهي، ٢٠٠٩، ٣٤).

- **المحور الثاني: متطلبات خاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية:**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية تفاوت فيما بينها

من حيث الأهمية الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الثانى (الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم حذف (٥) عبارات في هذا المحورهي: الاقتصار على دراسة التخصصات النادرة غير المتضمنة في الجامعات التقليدية، وتقديم تعليم افتراضي متزامن فقط ،او تعليم غير متزامن فقط، بالاضافة الى توفير التعليم الافتراضي للتخصصات العملية فقط، أو إقتصار الجامعات الافتراضية على التخصصات النظرية فقط، وقد يرجع ذلك إلى ان الجامعات الافتراضية تستطيع تقديم جميع المقررات النظرية والعملية معا، وان تقدم هذه المقررات عن طريق التعليم المتزامن وغير المتزامن في أن واحد، وحيث ان الجامعة الافتراضية إحدى الصيغ الجديدة للتغلب على مشكلات التعليم التقليدي، والتي من المفترض ان تعكس واقع المجتمع المصري ، كما أنها احد الصيغ الجديدة المتوقع لها نجاحا كبيرا مع ظهور فترة تحولات في الفكر المصري ومؤسساته، لذا لا يجب ان تقتصر على تخصصات معينة دون غيرها .
- اما العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة اعلي من (٧٠٪) فقد تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين (٨٧,٣٣٪ ـ ٧٠٪) ، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,١.٢,٦٢) مما يعني أهمية هذه المتطلبات.
- وقد احتلت العبارة الرابعة والمتمثلة في تقديم التعليم الافتراضي على مستوى الدراسات العليا الترتيب الاول، بنسبة (٨٧,٣٣٪) ، ومتوسط حسابي (٢,٦٢)، وبانحراف معياري (٥٦٧٤٩.)، حيث أشار (٣٣) بموافقتهم علي هذه العبارة بنسبة مئوية (٦٦٪)، بينما ابدي (١٥) رايهم بصيغة محايد وقد بلغت نسبتهم المئوية (٣٠٪)، بينما رفض هذه العبارة (٢) بنسبة مئوية (٤٪)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (مجدي صلاح، ٢٠٠٨، ١٥٨) في تفضيل تطبيق التعليم الافتراضي في مرحلة الدراسات العليا، ولعل السبب في هذا يرجع إلي ملائمة هذا الشكل من التعليم لطلاب الدراسات العليا من حيث مرونة جدولة أوقات الدراسة، لان الغالبية العظمى منهم قد التحقوا بوظائف واصبحوا مقيدين بمواعيد العمل الرسمية ومن ثم توفر لهم الجامعات الافتراضية قدر كبير من الحرية في مواعيد الدراسة بما لا يتعارض مع وظائفهم من خلال تقديم تعليم متزامن وغير متزامن، مما يمكنهم من متابعة مستقبلهم المهني مع تحقيق طموحهم الدراسي، وهذا يفسر احتلال العبارة الثامنة والمتمثلة في تقديم تعليم يجمع بين المتزامن وغير المتزامن الترتيب الثاني، بنسبة موافقة عليها(٨٥,٣٣٪)، ومتوسط حسابي(٢,٥٦)، وانحراف معياري(٥٤٠٦٠.)، حيث ابدى(٢٩)موافقته عليها بنسبة (٥٨٪)، بينما أبدى (٢٠) رأيه بصورة محايدة بنسبة (٤٠٪)، بينما رفضها (١) بنسبة (٢٪) لان الجامعات الافتراضية هي بمثابة مركز تدريب مفتوح ومستمر بدون حواجز يتمكن الدارس من خلال التواجد في أي مكان وأي وقت من متابعة دراسته دون تعارض مع اعماله، بالاضافة إلى انها تنمي مهارات التعلم الذاتي، وتجعل المعلم يمارس دور المسهل للعملية التعليمية بدلا من المحاضر،وبالتالي تتم العملية التعليمية بطريقة تزامنية وغير تزامنية.

- **المحور الثالث: متطلبات خاصة بادارة الجامعة الافتراضية:**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة بادارة الجامعة الافتراضية تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الثالث (الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم الموافقة على جميع العبارات و لم يتم حذف أي منها في هذا المحور، حيث جاءت استجابات افراد العينة بنسبة مرتفعة في جميع العبارات، حيث تراوحت النسبة ما بين (٩٦,٦٦٪ – ٨٧,٣٣٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩ـ ٢,٦٢) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها.
- احتلت العبارة الثانية والمتمثلة في توفير معلومات عن البرامج والمقررات والفرص المتاحة من خلال الجامعة الافتراضية الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٦,٦٦٪)، بمتوسط حسابي (٢,٩)، وانحراف معياري(٠,٣٠٣٠٥) حيث شارك (٤٥) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٩٠٪)، بينما ابدى (٥) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (١٠٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، وقد يرجع السبب في الموافقة العالية على أهميتها لأن التسويق الجيد للبرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية من خلال توفير معلومات كافية عنها يمكنها من جذب عدد كبير من الطلاب، لذلك يجب المحافظة على جاذبية وجاهزية موقع الجامعة من خلال توفير بيئة اجتماعية جاذبة، مع توضيح ماهية الفلسفة التي ترتكز عليها المناهج. في حين تقاسمت العبارتان الاولى والثالثة الترتيب الثاني وهما على التوالي تجهيز كلمات مرور للطلاب الذين تم تسجيلهم للحصول علي المقررات، وعمل نظام للتقويم المستمر للأداء بنسبة (٩٥,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٩)، ولكن مع اختلاف الانحراف المعياري فكان للعبارة الاولى (٠,٤٠٤٥٧) حيث شارك (٤٤) بالموافقة، في حين أبدى (٥) رأيهم بصورة محايدة، واعترض(١) عليها. بينما كان للعبارة الثالثة (٠,٣٥٠٥١)،حيث شارك (٤٣) بالموافقة على اهميتها، في حين ابدى (٧) رأيهم بصورة محايدة ، ولم يرفضها أحد، وقد يرجع السبب في ذلك حتى يتمكن الطلاب من دخول المحاضرات والوصول الى المعلومات ومصادر البحث بواسطة المكتبات الالكترونية، بالاضافة إلى تقديم التكليفات والانشطة المطلوبة منهم.

- **المحورالرابع: متطلبات خاصة باعضاء هيئة التدريس:**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة باعضاء هيئة التدريس تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الرابع(الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم الموافقة على جميع العبارات و لم يتم حذف أي منها في هذا المحور، حيث جاءت استجابات افراد العينة بنسبة مرتفعة في جميع العبارات، حيث تراوحت النسبة ما بين (٩٥,٣٣٪ – ٨٣,٣٣٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٦ـ ٢,٥) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها.
- احتلت العبارة السابعة والمتمثلة في إلمام اعضاء هيئة التدريس بمهارات إدارة بيئة التعلم الافتراضي الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٥,٣٣٪)، بمتوسط

حسابي (٢,٨٦)، وانحراف معياري(٣٥٠٥١.) حيث شارك (٤٣) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٨٦٪)، بينما ابدى (٧) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (١٤٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، وقد يرجع السبب في الموافقة العالية على أهميتها لأن عضو هيئة التدريس هو أحد أهم المقومات البشرية التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية بشكل عام، ونجاح التعليم الافتراضي بشكل خاص، لذلك يجب ان يمتلك مهارات ادارة بيئة التعلم الافتراضي من حيث القدرة على تشغيل اجهزة الحاسب الالي واستخدامه، كذلك تصميم المقررات والانشطة الكترونيا، بالاضافة الى استخدام الوسائط المتعددة لدعم عملية التعليم، والالمام بطرق التقويم المختلفة ضمانا لنجاح عمله وعمل الجامعة. في حين جاءت العبارة الثانية المتمثلة في إلمام عضو هيئة التدريس بالأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني بنسبة (٩٤,٦٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (٣٧٠٣٣)، حيث شارك (٤٢) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٨٤٪)، بينما ابدى (٨) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (١٦٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها في الترتيب الثاني لأن الالمام بالاهداف التعليمية للمقرر يساعد على اختيار الانشطة المناسبة ويمنع التشتت ويتم على اساسه تقويم العمل لمعرفة مدى النجاح والفشل، ومن ثم لايمكن أن يكون هناك تدريس ناجح بدون معرفة الأهداف.

- **المحورالخامس**: **متطلبات خاصة بالطلاب**:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالطلاب تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الخامس (الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم الموافقة على جميع العبارات و لم يتم حذف أي منها في هذا المحور، حيث جاءت استجابات افراد العينة بنسبة مرتفعة في جميع العبارات، حيث تراوحت النسبة ما بين (٩٧,٣٣٪ – ٧٧,٣٣٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩٢ـ ٢,٣٢) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها.
- احتلت العبارة الاولى والمتمثلة في قدرة الطلاب على التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٧,٣٣٪)، بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وانحراف معياري(٢٧٤٠٥.) حيث شارك (٤٦) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٩٢٪)، بينما ابدى (٤) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (٨٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، وقد يرجع السبب في الموافقة العالية على أهميتها لأن التعلم في الجامعات الافراضية يعتمد بصورة أساسية على تكنولوجيا التعليم وهو ما يتطلب ضرورة معرفة الطلاب الذين يريدون الالتحاق بها باستخدام الكمبيوتر بالدرجة التي تتيح استخدامه بفعالية أثناء الدراسة. في حين جاءت العبارة الثانية المتمثلة في إمتلاك الطلاب مهارات استخدام شبكة الانترنت والبحث عن المعلومات في الترتيب الثاني بنسبة (٩٤,٦٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (٣٧٠٣٣.)، حيث شارك (٤٢) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٨٤٪)، بينما أبدى (٨) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (١٦٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، وقد يرجع ذلك لان شبكة الانترنت مكون اساسي من مكونات التعليم الافتراضي والذي

تبنى عليه الدراسة، بجانب ان الطالب في التعليم الافتراضي يعتمد على نفسه (التعلم الذاتي) أكثر مما يعتمد على عضو هيئة التدريس، لذلك كان من الضروري اكتساب الطلاب مهارات الحصول على المعلومات من مصادرها المتعددة.

- **المحور السادس: متطلبات خاصة بتمويل الجامعة الافتراضية:**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة بتمويل الجامعة الافتراضية تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب السادس(الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم حذف (٣) عبارة في هذا المحورهي: الاعتماد على التمويل الحكومي بصورة كلية، والاعتماد علي بعض الجهات الدولية، والاعتماد على قروض من الدول الاجنبية، وقد يرجع ذلك إلى محدودية الموارد المالية الحكومية المتاحة في ظل الظروف الاقتصادية الحالية، ورفض اشكال التمويل الاجنبي، والاكتفاء بالتمويل الداخلي والذاتي، من خلال مشاركة ثلاث جهات اساسية وهي الجهات الحكومية والسلطات المحلية ورجال الاعمال والمستثمرين(فاطمة بهنسي، ٢٠٠٩، ١٨٠).
- اما العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة اعلي من (٧٠٪) فقد تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين (٨١,٣٣٪ .٧٢٪) ، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٤- ٢,١٦) مما يعني أهمية هذه المتطلبات.
- احتلت العبارة الاولى والمتمثلة في التمويل ذاتيا من خلال ما يدفعه الطلاب الترتيب الاول، بنسبة (٨١,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٤)، وبانحراف معياري (٥٧٧١١.)، حيث أشار(٢٤) بموافقتهم علي هذه العبارة بنسبة مئوية (٤٨٪)، بينما ابدي (٢٤) رأيهم بصيغة محايدة وقد بلغت نسبتهم المئوية (٤٨٪)، بينما رفض هذه العبارة (٢) بنسبة مئوية (٤٪)، وقد يرجع ذلك إلى تجويد العملية التعليمية، وتأصيل المواطنة ومقاومة الغزو الثقافي الخارجي، وأي فكرقد يتعارض مع الايدلوجية المصرية، ويعزز هذا من رفض الخبراء لاشكال التمويل الاجنبي. وجاءت العبارة الثالثة وهي قبول التبرعات والهبات في الترتيب الثاني بنسبة (٨٠,٦٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٢)، وبانحراف معياري (٦٤١٧٥.)، حيث أشار(٢٥) بموافقتهم علي هذه العبارة بنسبة مئوية (٥٠٪)، بينما ابدي (٢١) رأيهم بصيغة محايدة وقد بلغت نسبتهم المئوية (٤٢٪)، بينما رفض هذه العبارة (٤) بنسبة مئوية (٨٪)، وقد يرجع السبب في ذلك السعي في توظيف مبادئ الشراكة بين الجامعة والمجتمع، من خلال دعم المجتمع لهذه الجامعات ماديا من ناحية، وانفتاح الجامعات على المجتمع المحلي والاسهام في تنميته اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا.

- **المحور السابع: متطلبات خاصة بالتقويم :**

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالتقويم تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب السابع(الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم حذف عبارتين في هذا المحورهما: توفير فصول تقليدية لاختبار الطلاب، والاعتماد على تقييم الزملاء، وقد يرجع

هذا إلى رفض اشكال التقويم التقليدية، ودعم الادوات المستحدثة في التقويم مثل ملف الانجاز وغيره، كذلك حداثة تقييم الاقران والذي قد يحتاج الى تدريب الطلاب عليه، وبالتالي يمكن ان يأتي في مرحلة تالية بعد نشر ثقافة التعليم الافتراضي وطرق التقويم المتبعة فيه.

- اما العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة اعلي من (٧٠٪) فقد تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين (٨٢٪ - ٧٠٪) ، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٦. ٢,١) مما يعني أهمية هذه المتطلبات.
- وقد احتلت العبارة الرابعة والمتمثلة في عقد الاختبارات بصورة مرئية للتأكد من شخصية الطلاب الترتيب الاول، بنسبة (٨٢٪) ، ومتوسط حسابي (٢,٤٦)، وبانحراف معياري (٠.٧٣٤٢٩)، حيث أشار (٣٠) بموافقتهم علي هذه العبارة بنسبة مئوية (٦٠٪)، بينما ابدي (١٣) رايهم بصيغة محايد وقد بلغت نسبتهم المئوية (٢٦٪)، بينما رفض هذه العبارة (٧) بنسبة مئوية (١٤٪)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى حرصهم على التأكد من شخصية الطالب، حتى لا يؤدي شخص اخر الاختبار. في حين جاءت العبارة الخامسة المتمثلة في تكليف الطلاب بعمل مشاريع جماعية في الترتيب الثاني بنسبة (٨١,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٤)، وانحراف معياري (٠.٥٤٠٦٠)، حيث شارك (٢٣) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٤٦٪)، بينما أبدى (٢٦) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (٥٢٪)، في حين رفضها (١) بنسبة (٢٪)، وقد يرجع السبب إلى ان ذلك يتماشى مع الفكر الحديث الذي يدعو لممارسة العمل الجماعي في التعليم والتعلم، والذي يعد شكلا من اشكال التدريب على التعلم الاجتماعي، بدلا من التعلم الاكاديمي، كما انه يدعم المشاركة في صنع القرار إلكترونيا، بالاضافة الى انه يساعد في تنمية القدرة على انتاج اكبر عدد من الافكار والتصورات.

- **المحور الثامن: المتطلبات المادية** :

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص المتطلبات المادية تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الثامن(الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم حذف عبارة واحدة وهي شراء برامج الجامعة من احد الجامعات الافتراضية، وهذا يعكس طبيعة الانسان المصري في رغبته بالاكتفاء الذاتي، ودعم المواطنة، بالاضافة الى تصميم المناهج بما يتمشى مع احتياجات الطلاب، ومتطلبات وقضايا المجتمع المصري.
- اما العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة اعلي من (٧٠٪) فقد تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين (٩٣,٣٣٪ - ٧٨٪) ، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨- ٢,٣٤) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها.
- احتلت العبارة الاولى والمتمثلة في إنشاء مكتبة افتراضية الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٣,٣٣٪)، بمتوسط حسابي (٢,٨)، وانحراف معياري(٠.٤٥١٧٥) حيث شارك (٤١) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٨٢٪)، بينما ابدى (٨) رأيهم بصيغة محايد بنسبة (١٦٪)، في حين رفضها (١) بنسبة (٢٪)، وقد يرجع ذلك إلى ان المكتبة الافتراضية تعتبر حجر الزاوية في الجامعة الافتراضية وفي التعلم الذاتي، حيث تحتوي على كتب ومصادر للمعلومات الكترونية وغير

ورقية، ومصادر وقواعد معلومات تتاح للدارسين في أي وقت. في حين جاءت العبارة السادسة المتمثلة في توفير اجهزة كمبيوترحديثة تدعم معظم انظمة التشغيل في الترتيب الثاني بنسبة (٩٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٦)، وانحراف معياري (٤٣١٤٢.)، حيث شارك (٣٨) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٧٦٪)، بينما أبدى (١٢) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (٢٤٪)، في حين لم يرفضها احد، وقد يرجع السبب إلى التعليم الافتراضي يعتمد على الانترنت كوسيط اساسي في اتمام عمليات التعليم والتعلم الحادثة فيه، بالاضافة الى ان الجامعة الافتراضية في الأساس مؤسسة تعليمية مبنيةعلى شبكة الانترنت، لذلك مطلوب لها شبكة كمبيوتر مع أجهزة كمبيوتر مزودة بوصول كامل بالانترنت (جمال الدهشان، ١١،٢٠٠٧).

- **المحور التاسع: متطلبات المنهج الدراسي** :

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء بصورة مجملة فيما يخص متطلبات المنهج الدراسي تفاوت فيما بينها من حيث الأهمية الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب التاسع(الجولة الثانية):

- باستخدام نقطة قطع (٧٠٪) تم الموافقة على جميع العبارات و لم يتم حذف أي منها في هذا المحور، حيث جاءت استجابات الخبراء بنسبة مرتفعة في جميع العبارات، حيث تراوحت النسبة ما بين (٩٦,٦٦٪ – ٨٢,٦٦٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩ـ ٢,٤٨) مما يعني أهمية هذه المتطلبات وضرورة توافرها.
- احتلت العبارة الأولى والمتمثلة في ملائمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية الترتيب الأول بين العبارات بنسبة (٩٦,٦٦٪)، بمتوسط حسابي (٢,٩)، وانحراف معياري(٣٠٣٠٥.) حيث شارك (٤٥) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٩٠٪)، بينما ابدى (٥) برأيهم بصورة محايدة بنسبة (١٠٪)، في حين لم يرى أحد عدم أهميتها، في حين جاءت العبارة الثانية والمتمثلة في تحديد طرق العرض وآلية التوصيل لكل مادة في الترتيب الثاني بنسبة (٩٣,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨)، وانحراف معياري (٤٠٤٠٦.)، حيث شارك (٤٠) بالموافقة على أهميتها بنسبة (٨٠٪)، بينما أبدى (١٠) رأيهم بصورة محايدة بنسبة (٢٠٪)، في حين لم يرفضها احد، وقد يرجع السبب في هذا إلى ان نجاح عضو هيئة التدريس في عمله وفي قدرته على توصيل المعارف والمعلومات يتوقف جزء كبير منه على الاختيار الصحيح لطريقة وآلية عرض المحتوى.

- **الجولة الثالثة من جولات دلفاي** :

- تهدف الجولة الثالثة من جولات دلفاي إلى الوصول إلي اتفاق بين أفراد العينة من السادة الخبراء وخاصة فيما يتعلق بالعبارات التي لم تصل إلي نسبة موافقة (70٪) فأكثر في الجولة الثانية.
- تم بناء استبانة الجولة الثالثة من خلال استبعاد العبارات التي لم تحصل علي نسبة موافقة (٧٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء في الجولة الثانية، وعددها (١١) عبارة، وتم عمل استبانة مغلقة تضمنت (٦٣) عبارة للوصول إلى المتطلبات التربوية اللازمة لانشاء جامعة افتراضية في مصر.
- تم توزيع الاستبانة على مجموعة من الخبراء وعددهم (٥٠) خبيرا، وتم تجميع الاستبانات وكان عددهم (٤٨)، بعد صعوبة الحصول على استبانتين.

- ارتفعت نسبة الموافقة الكلية على جميع محاور الاستبانة في الجولة الثالثة عنها في الجولة الثانية، فكانت (٨٦,٦٥٪) في الجولة الثالثة، و (٨٥,٩٩٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (٠,٦٦٪).

وفيما يلي سوف يتم عرض لنتائج الجولة الثالثة لجميع المحاور:

- **المحور الاول: متطلبات عامة لانشاء جامعة افتراضية:**

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص "المتطلبات العامة لإنشاء الجامعة الافتراضية "مجموعة من النتائج الأهمية ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الأول (الجولة الثالثة):

- زيادة نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة في الجولة الثالثة على هذا المحور (٩٣,٧٥٪)، في حين كانت (٩٢,٩٩٪) في الجولة الثانية، بارتفاع في النسبة بمقدار(٠,٧٥٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (١٠٠٪ – ٨١,٢٥٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣- ٢,٤٣)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٩,٣٣٪ – ٨٠٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩٨- ٢,٤).
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة.
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: وضع أهداف محددة للجامعة الافتراضية بنسبة (١٠٠٪)، ومتوسط حسابي (٣)، مع ملاحظة ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٠,٦٧ ٪)، مع تحديد نظام الدراسة سواء كان ساعات معتمدة او فصول دراسية او عام دراسي او الجمع بين نظامين دراسيين بنسبة (٩٨,٦١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٩٥)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٠,٠٥ ٪)، وإن كان نظام الساعات المعتمدة اعتبره الخبراء من أفضل النظم للتعليم الافتراضي، بالاضافة الى ضرورة عمل دراسة جدوى لتحديد تكاليف الانشاء والتجهيز ومصادر الدعم وكيفية التسويق لهذا النوع من التعليم بنسبة (٩٧,٩١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٩٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٠,٢٥ ١٪)، وحتى تضمن هذه الجامعات اقبال الطلاب يجب ان يتم الاعتراف المحلي والاقليمي للشهادات التي سوف تمنحها هذه الجامعات بنسبة (٩٥,١٤٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٨١٪)، ولضمان جودة العملية التعليمية في هذه الجامعات يجب وضع نظام لضمان جودة التعليم الافتراضي المقدم في تلك الجامعات بنسبة (٩٤,٤٤٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٣)، مع انخفاض في نسبة تنخفاضا طفيفا للغاية الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٠,٢٢٪)، مع تحديد لغة اساسية للدراسة بنسبة (٩٣,٠٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٩)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٠,٣٩ ٪)، فهناك من يرى ضرورة تعريب هذه البرامج، والبعض الاخر يرى ان تتم الدراسة باللغة الانجليزية، ونظرا لان هذا النوع من التعليم يعد جديدا

بالنسبة لكثير من الافراد، لذا يجب تكوين ادارة للعلاقات العامة (مركز اتصالات) يجيب من خلاله المسؤلون عن اي استفسارات خاصة بهذا النمط من التعليم بنسبة (٨٩,٥٨٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٢. ٪)، مع تحديد لغة ثانية للدراسة بنسبة (٨١,٢٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢٥. ١٪)، نظرا لان الجامعة الافتراضية ممكن ان تتيح فرصة لطلابها للتعامل مع جامعات افتراضية اخرى واستخدام مكتباتها، وترى الباحثة ضرورة توافر لغتين للدراسة العربية والانجليزية وعدم التخوف من طمس الهوية الثقافية باستخدام اللغة الانجليزية، وذلك لمناسبتها لبعض المناهج دون غيرها مثل مقررات الحاسب الآلي، ومن الممكن الاستغناء عنها مستقبلا حال تعريب هذه المقررات بطريقة تمكن من دراستها .

- **المحور الثاني: متطلبات خاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية:**

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بطبيعة الجامعة الافتراضية مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الثانى(الجولة الثالثة):

- زيادة نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحورفي الجولة الثالثة (٨٠,٩٧٪)، في حين بلغت النسبة (٧٩,٥٩٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (١,٣٢٪)، في حين تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٨٨,٨٩٪ – ٧١,٥٢٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٦٦ـ ٢,١٤)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٨٧,٣٣٪ . ٧٠٪) ، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٦٢- ٢,١).
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ما عدا العبارة التي احتلت الترتيب الخامس جاءت غير دالة احصائيا .
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: أهمية توفير تعليم افتراضي على مستوى الدراسات العليا بنسبة (٨٨,٨٩٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٦)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٥٦ ٪)، نظرا لملائمته لظروف عملهم ،مع تقديم تعليم افتراضي يجمع بين المتزامن وغير المتزامن بنسبة (٨٦,١١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٧٨. ٪)، بالاضافة إلى تجهيز الجامعات الافتراضية للعمل في التخصصات العملية والنظرية بنسبة (٨٠,٥٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤١)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥٥. ٪)، وعقد شراكة بين الجامعات الحكومية والخاصة لتقديم التعليم الافتراضي بنسبة (٧٧,٧٧٪)، ومتوسط حسابي (٢,٣٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢,٤٤٪)، مع تقديم التعليم الافتراضي من خلال الجامعات التقليدية بنسبة (٧١,٥٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,١٤)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٥٪)، وقد يرجع ذلك لتوافر المنشآت وامكانية تجهيزها وبدأ العمل فيها

حتى تنتشر ثقافة التعليم الافتراضي ثم انشاء جامعات خاصة لهذا النوع من التعليم.

- **المحور الثالث**: **متطلبات خاصة بادارة الجامعة الافتراضية**:

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بادارة الجامعة الافتراضية مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الثالث (الجولة الثالثة):

- على الرغم من انخفاض نسبة موافقة الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٩٢,٧٠٪)، في حين بلغت النسبة (٩٣,٢١٪) في الجولة الثانية، بانخفاض طفيف قدره (٥١.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٩٦,٥٢٪ - ٨٦,٨٠٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٩- ٢,٦٠)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٦,٦٦٪ - ٨٧,٣٣٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين(٢,٩٠-٢,٦٢)، الا ان بعض العبارات قد ارتفعت النسبة فيها.
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ما عدا العبارة التي احتلت الترتيب السادس جاءت غير دالة احصائيا
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: عمل نظام للتقويم المستمر بنسبة (٩٦,٥٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٩)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,١٩٪)،وذلك للوقوف على نتائج العملية التعليمية اولا بأول، مع محاولة تلافي اي أخطاء ، مع تجهيز كلمات مرور للطلاب للحصول على المقررات بنسبة (٩٥,٨٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٧)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥٠٪)، وإنشاء ادارة الكترونية لالتحاق الطلاب بالجامعة إلكترونيا بنسبة (٩٤,٤٤٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٤٤.٪)، بالاضافة إلى توفير معلومات عن البرامج والمقررات والفرص المتاحة من خلال الجامعة الافتراضية بنسبة (٩٣,٧٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨١)، وبانخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢,٩١٪)، مع تحديد نظام دفع المصروفات عن طريق الشبكة بنسبة (٨٨,٨٩٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٦)، وبانخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٧٧٪)، وتجهيز برامج تهيئة للطلاب عن طريقة الدراسة في التعليم الافتراضي بنسبة (٨٦,٨٠٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٠)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥٣.٪).

- **المحور الرابع**: **متطلبات خاصة باعضاء هيئة التدريس** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة باعضاء هيئة التدريس مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة االمتطلب الرابع (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٨٩,٤٢٪)، في حين بلغت النسبة (٨٩,٠٣٪) في الجولة الثانية،

بارتفاع قدره (٣٩.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٩٥,٨٣٪ ـ ٨٤,٠٢٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٧ـ ٢,٥٢)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٥,٣٣٪ ـ ٨٣,٣٣٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين(٢,٨٦- ٢,٥٠).

- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ما عدا العبارة التي احتلت الترتيب السابع جاءت غير دالة احصائيا .
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: إلمام أعضاء هيئة التدريس بمهارات ادارة بيئة التعلم الافتراضي بنسبة (٩٥,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٧)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥٠.٪)، مع إلمامهم بالاهداف التعليمية للمقررات الدراسية الالكترونية بنسبة (٩٤,٦٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٣)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢٢.٪)، اضافة إلى التمكن من تصميم الانشطة التربوية التي تناسب الطلاب إلكترونيا بنسبة (٩٠,٢٧٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٠)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢٧ .٪)، وامتلاك مهارات ارشاد وتوجيه المتعلمين عبر الخط بنسبة (٩٠,٢٧٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٠)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٤.٪)، بالاضافة إلى التمكن من استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة لتوصيل المعلومات بنسبة (٨٨,٨٩٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٦) ، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٨٩.٪)، وإجادتهم للاساليب المختلفة لطرق التقويم المستخدمة في التعليم الافتراضي بنسبة (٨٩,٥٨٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٢.٪)، كذلك تنفيذ برامج اثرائية وعلاجية للطلاب بنسبة (٨٦,١١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٧٨.٪)، ايضا يجب ان يكون لديهم الرغبة في العمل بمجال التعليم الافتراضي بنسبة (٨٥,٤١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٦)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٢٥٪)، وأن تكون لديهم القدرة على إنشاء صفحات ومواقع تعليمية ونشرها وتحديثها بنسبة (٨٤,٠٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٢)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٧٩.٪).

- **المحور الخامس**: **متطلبات خاصة بالطلاب** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالطلاب مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب الخامس (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٨٨,٢٧٪)، في حين بلغت النسبة (٨٧,٧٤٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (٥٣.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٩٦,٥٢٪ ـ ٧٦,٣٩٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٩ـ ٢,٢٩)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٧,٣٣٪ ـ ٧٧,٣٣٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩٢- ٢,٣٢).

- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ما عدا العبارة التي احتلت الترتيب الخامس جاءت غير دالة احصائيا .
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: قدرة الطالب على التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة بنسبة (٩٦,٥٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٩)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٨١.٪)، بالاضافة إلى امتلاك مهارات استخدام شبكة الانترنت والبحث فيها بنسبة (٩٥,٨٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٧)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,١٧٪)، مع اكتساب الطالب مهارات التعلم الذاتي بنسبة (٩٢,٣٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٧)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٧.٪)، وضرورة تمكن الطالب من التفاعل والتكيف الايجابي مع بيئة التعلم الافتراضي (٩٠,٢٧٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٠)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٤.٪)، على أن يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه مع تعديل استراتيجيات التعلم الخاص به بنسبة (٨٧,٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٢)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٥٪)، بالاضافة الى ضرورة اتقان الطالب للغتي الدراسة بنسبة (٨٥,٤١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٦)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢,٧٥٪)، مع امتلاك الطالب لمهارات التفكير الناقد بنسبة (٨١,٩٤٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٦١.٪)، مع توافر قدرة الطالب على حل المشكلات بنسبة (٧٦,٣٩٪)، ومتوسط حسابي (٢,٢٩)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩٤.٪).

- **المحورالسادس: المتطلبات الخاصة بالتمويل** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالتمويل مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب السادس (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٧٨,٦٠٪)، في حين بلغت النسبة (٧٦,٩٣٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (١,٦٧٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٨٤,٧٢٪ ـ ٧٢,٩١٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٥٤ـ ٢,١٨)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٨١,٣٣٪ ـ ٧٢٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٤- ٢,١٦).
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة.
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: التمويل ذاتيا من خلال ما يدفعه الطلاب بنسبة (٨٤,٧٢٪)، ومتوسط حسابي(٢,٥٤)، مع ارتفاع في نسبة الموافقة عن

الجولة الثانية بنسبة (٢,٣٩٪)، ثم التمويل من خلال قبول التبرعات والهبات بنسبة (٨١,٩٤٪) ومتوسط حسابي (٢,٤٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٢٨٪)، بالاضافة الى مساهمة المستثمرين ورجال الاعمال بنسبة (٧٨,٤٧٪)، ومتوسط حسابي (٢,٣٤)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٤٧.٪)، بالاضافة إلى البحث عن تمويل من البنوك المتخصصة بنسبة (٧٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٢٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٢,٣٤٪)، واخيرا الاعتماد على التي يعمل بها الخريجون في المستقبل بنسبة (٧٢,٩١٪)، ومتوسط حسابي (٢,١٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٩١.٪).

- **المحورالسابع: المتطلبات الخاصة بالتقويم** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالتقويم مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب السابع (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٧٨,٧٠٪)، في حين بلغت النسبة (٧٧,٧٧٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (٩٣.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٨١,٩٤٪ ـ ٧١,٥٢٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٥ـ ٢,١٤)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٨٢٪ ـ ٧٠٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٦. ٢,١٠).
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ماعدا العبارتان اللتان احتلتا الترتيبين الرابع والخامس غير دالتان احصائيا.
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: تقاسمت العبارة الرابعة والخامسة الترتيب الاول وهما عقد الاختبارات بصورة مرئية و تكليف الطالب بعمل مشاريع جماعية، بنسبة (٨١,٩٤٪)وتكليف الطلاب باجراء بحوث عن قضايا تتعلق بالموضوعات التي تتضمنها المقررات بنسبة (٨١,٢٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥٩.٪)، بالاضافة إلى اجراء المقابلة في بيئات التعلم الافتراضي بطريقة تزامنية بنسبة (٨٠,٥٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٤١)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٨٩٪)، كذلك الاعتماد على اختبارات open book بنسبة (٧٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٢٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١٪)، واخيرا اجراء الاختبارات على شكل مجموعات طلابية بنسبة (٧١,٥٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,١٤)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٥٢٪).

- **المحور الثامن: المتطلبات المادية** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات المادية مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة االمتطلب الثامن (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٨٦,٥٤٪)، في حين بلغت النسبة (٨٦,٣٣٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (٢١.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٩٤,٤٤٪ ـ ٧٦,٣٩٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٣ـ ٢,٢٩)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٣,٣٣٪ ـ ٧٨٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٠ـ ٢,٣٤).
- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥.) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة، ماعدا العبارة التي احتلت الترتيب الرابع غير دالة احصائيا.
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: تجهيز مكتبة افتراضية بنسبة (٩٤,٤٤٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٣)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,١١٪)، يليها توفيرأجهزة كمبيوتر حديثة تدعم معظم انظمة التشغيل بنسبة (٩١,٦٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٥)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٤٤.٪)، مع ضرورة تجهيز استديوهات الفيديو المزودة بالكاميرات والمعدات اللازمة ومودم التليفون ومجسمات الصوت والصور ونظم النسخ بنسبة (٨٩,٥٨٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٨)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٤٢.٪)، وتوفير فيديو كونفرانس إلكتروني بنسبة (٨٧,٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٢)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٥.٪)، كذلك تجهيز مواد مسموعة مثل الاقراص صوتية بنسبة (٨٦,٨٠٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٠)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٤٧٪)، مع اهمية توفير برنامج لحماية حقوق النسخ والملكية الفكرية بنسبة (٨٦,١١٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥٨)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٧٨.٪)، مع توفير معامل افتراضية بنسبة (٧٩,٨٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٣٩)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٢٠٪)، واخيرا توفير مواد مطبوعة مثل كتب دراسية وكتيبات ارشادية وتطبيقية بنسبة (٧٦,٣٩٪)، ومتوسط حسابي (٢,٢٩)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١,٦١٪).

- **المحور التاسع: المتطلبات الخاصة بالمنهج الدراسي** :

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال استجابات الخبراء في الجولة الثالثة فيما يخص المتطلبات الخاصة بالمنهج الدراسي مجموعة من النتائج ويتضح ذلك في ملحق الدراسة المتطلب التاسع (الجولة الثالثة):

- ارتفاع نسبة الموافقة من الخبراء على العبارات في الجولة الثالثة عنه في الجولة الثانية، حيث كانت النسبة الكلية للموافقة على هذا المحور في الجولة الثالثة (٩٠,٩٧٪)، في حين بلغت النسبة (٩٠,٣٢٪) في الجولة الثانية، بارتفاع قدره (٦٥.٪)، كما تراوحت نسبة الموافقة في الجولة الثالثة من (٩٦,٥٢٪ ـ ٨٣,٣٣٪) بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٨٩ـ ٢,٥)، بينما تراوحت نسبة الموافقة عليها في الجولة الثانية بين (٩٦,٦٦٪ ـ ٨٣,٣٣٪)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٩٠ـ ٢,٤٨)..

- اشار اختبار مربع كاي لحسن المطابقة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) مع جميع العبارات مما يعني ان الاستجابات في اتجاه الموافقة.
- تمت الموافقة على جميع العبارات بنسبة أعلى من (٧٠ ٪)، وقد تم ترتيبها حسب النسبة المئوية كما يلي: ملاءمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية بنسبة (٩٦,٥٢٪)، ومتوسط حسابي (٢,٨٩)، مع انخفاض نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (١٤ .٪)، وتساوت العبارتان تحديد طرق العرض وآلية التوصيل لكل مادة ، وتحديد بعض المصادر على شبكة الانترنت في النسبة (٩٣,٧٥٪)، والمتوسط حسابي (٢,٨١)، مع ارتفاع في نسبة الموافقة على العبارتين عن الجولة الثانية بنسبة (٤٢ .٪)، مع ضرورة تقديم برامج تفاعلية تعتمد على المحاكاة والادراك البصري بنسبة (٩٢,٣٦٪)، ومتوسط حسابي (٢,٧٧)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٣٦ .٪)، كما تساوت العبارتان وضع قواعد للدوريات المرخصة، وتزويد الطلاب بفهارس الكتب المتوفرة بالمكتبة في النسبة (٩٠,٢٧٪)، والمتوسط الحسابي (٢,٧٠)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية للعبارة الاولى بنسبة (١,٦١٪)، وللعبارة الثانية بنسبة (٩٤ .٪)، وتجهيز مكتبة الكترونية للحصول على المعلومات بنسبة (٨٧,٥٪)، ومتوسط حسابي (٢,٦٢)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٨٤ .٪)، واخيرا تضمين موضوعات ثقافية واجتماعية في المقررات بنسبة (٨٣,٣٣٪)، ومتوسط حسابي (٢,٥)، مع ارتفاع نسبة الموافقة عن الجولة الثانية بنسبة (٦٧ .٪).

وبناءً على نتائج الجولة الثالثة أمكن ترتيب أعلى عشر متطلبات لإنشاء جامعة افتراضية في جميع المحاور كما يلي:

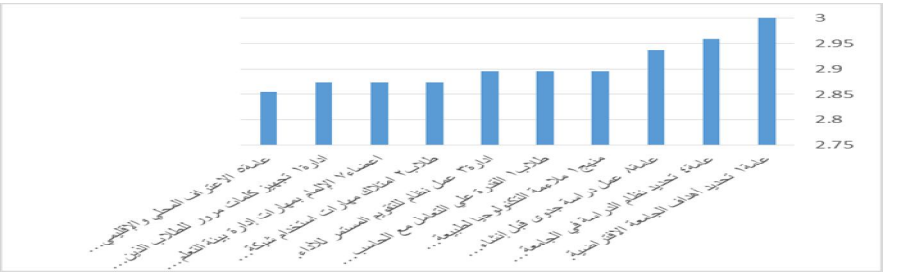
- تحديد أهداف الجامعة الافتراضية.
- تحديد نظام الدراسة في الجامعة الافتراضية سواء كان نظام (الساعات المعتمدة. الفصول الدراسية. العام الدراسي).
- عمل دراسة جدوى قبل إنشاء الجامعة الافتراضية.
- ملاءمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية
- القدرة علي التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة.
- عمل نظام للتقويم المستمر للأداء.
- امتلاك مهارات استخدام شبكة الإنترنت والبحث فيها عن المعلومات.
- الإلمام بمهارات إدارة بيئة التعلم الافتراضي.
- تجهيز كلمات مرور للطلاب الذين تم تسجيلهم للحصول علي المقررات.
- الاعتراف المحلي والإقليمي بالشهادات التي تمنحها الجامعة الافتراضية.

ويوضحها بيانيا شكل رقم(١):

وقد تم ترتيب باقي المتطلبات ترتيبا تنازليا على مستوى الاستبيان كما يلي:

- اعضاء٢ الإلمام بالأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني . بمتوسط حسابي ٢,٨٣٣٣
- ادارة٤ إنشاء إدارة الكترونية لالتحاق الطلاب بالجامعة الافتراضية الكترونيا. بمتوسط حسابي ٢,٨٣٣٣

- عامة٧ إنشاء نظام لضمان جودة التعليم الجامعي الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٨٣٣٣



شكل (١) اعلي عشر متطلبات

- مادية١ إنشاء مكتبة افتراضية. بمتوسط حسابي ٢,٨٣٣٣
- منهج٤ تحديد بعض المصادر علي شبكة الانترنت. بمتوسط حسابي ٢,٨١٢٥
- منهج٢ تحديد طرق العرض وآلية التوصيل لكل مادة . بمتوسط حسابي ٢,٨١٢٥
- ادارة٢ توفير معلومات عن البرامج والمقررات والفرص المتاحة من خلال الجامعة الافتراضية . بمتوسط حسابي ٢,٨١٢٥
- عامة٢ تحديد لغة أساسية للدراسة في الجامعة الافتراضية. بمتوسط حسابي ٢,٧٩١٧
- طلاب٣ اكتساب الطالب مهارات التعلم الذاتي. بمتوسط حسابي ٢,٧٧٠٨
- منهج٣ تقديم برامج تفاعلية والتي تعتمد علي المحاكاة والادراك البصري. بمتوسط حسابي ٢,٧٧٠٨
- مادية٦ توفير أجهزة كمبيوتر كافية متصلة بشبكة الإنترنت. بمتوسط حسابي ٢,٧٥٠٠
- منهج٨ تزويد الطلاب بفهارس الكتب المتوفرة بالمكتبة. بمتوسط حسابي ٢,٧٠٨٣
- منهج٧ وضع قواعد بيانات للدوريات المرخصة. بمتوسط حسابي ٢,٧٠٨٣
- طلاب٥ تمكن المتعلم من التفاعل والتكيف الايجابي مع بيئة التعلم الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٧٠٨٣
- اعضاء٥ التمكن من تصميم الأنشطة التربوية التي تناسب الطلاب إلكترونيا. بمتوسط حسابي ٢,٧٠٨٣
- اعضاء٦ امتلاك مهارات إرشاد وتوجيه المتعلمين عبر الخط (on line). بمتوسط حسابي ٢,٧٠٨٣
- مادية٥ تجهيز استوديوهات الفيديو المزودة بالكاميرات والمعدات اللازمة ومودم التليفون ومجسمات الصوت والصورة ونظم النسخ. بمتوسط حسابي ٢,٦٨٧٥
- اعضاء٩ إجادة الأساليب المختلفة في تقويم طلاب التعليم الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٦٨٧٥
- عامة٦ تكوين إدارة للعلاقات العامة الخاصة (مركز اتصال) يجيب فيه المسؤلون علي التساؤلات عبر الهاتف والبريد الالكتروني. بمتوسط حسابي ٢,٦٨٧٥

- اعضاء٤ التمكن من استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة لتوصيل المعلومات. بمتوسط حسابي ٢,٦٦٦٧
- ادارة٥ تحديد نظام دفع المصروفات عن طريق الشبكة. بمتوسط حسابي ٢,٦٦٦٧
- طبيعة٤ تقديم تعليم افتراضي علي مستوى الدراسات العليا. بمتوسط حسابي ٢,٦٦٦٧
- منهج٦ تجهيز المكتبة الالكترونية للحصول علي المعلومات. بمتوسط حسابي ٢,٦٢٥٠
- مادية٤ توفير فيديو كونفرانس إلكتروني. بمتوسط حسابي ٢,٦٢٥٠
- طلاب٨ يتحمل مسؤولية تعلمه وتعديل استراتيجيات التعلم الخاصة به. بمتوسط حسابي ٢,٦٢٥٠
- مادية٨ تجهيز مواد مسموعة (بريد صوتي – أشرطة صوتية – أقراص صوتية). بمتوسط حسابي ٢,٦٠٤٢
- ادارة٦ تجهيز برامج تهيئة للطلاب عن كيفية الدراسة في التعليم الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٦٠٤٢
- اعضاء٣ التمكن من إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلاب. بمتوسط حسابي ٢,٥٨٣٣
- طبيعة٨ تقديم نظام تعليم جامعي افتراضي يجمع بين المتزامن وغير المتزامن. بمتوسط حسابي ٢,٥٨٣٣
- مادية٣ توفير برنامج لحماية حقوق النسخ والملكية الفكرية. بمتوسط حسابي ٢,٥٨٣٣
- اعضاء١ توافر الرغبة في العمل مجال التعليم الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٥٦٢٥
- طلاب٦ إتقان لغتي الدراسة. بمتوسط حسابي ٢,٥٦٢٥
- تمويل١ التمويل ذاتيا من خلال ما يدفعه الطلاب. بمتوسط حسابي ٢,٥٤١٧
- اعضاء٨ القدرة علي إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة. بمتوسط حسابي ٢,٥٢٠٨
- منهج٥ تضمين موضوعات ثقافية واجتماعية في المقررات. بمتوسط حسابي ٢,٥٠٠٠
- تقويم٤ عقد الاختبارات بصورة مرئية للتأكد من شخصية الطالب. بمتوسط حسابي ٢,٤٥٨٣
- تمويل٣ قبول التبرعات والهبات. بمتوسط حسابي ٢,٤٥٨٣
- تقويم٥ تكليف الطالب بعمل مشاريع جماعية. بمتوسط حسابي ٢,٤٥٨٣
- طلاب٤ امتلاك مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي ٢,٤٥٨٣
- عامة٣ اختيار لغة ثانية لدراسة بعض المواد. بمتوسط حسابي ٢,٤٣٧٥
- تقويم٢ تكليف الطلاب بإجراء بحوث عن القضايا التي يتضمنها المقرر. بمتوسط حسابي ٢,٤٣٧٥
- تقويم٧ إجراء المقابلة في بيئة التعلم الافتراضي بطريقة تزامنية . بمتوسط حسابي ٢,٤١٦٧

- طبيعة٣ تجهيز الجامعات الافتراضية للعمل مع التخصصات النظرية والعملية. بمتوسط حسابي ٢,٤١٦٧
- مادية٢ تجهيز معامل افتراضية. بمتوسط حسابي ٢,٣٩٥٨
- تمويل٦ مساهمة المستثمرين ورجال الأعمال. بمتوسط حسابي ٢,٣٥٤٢
- طبيعة٦ عقد شراكة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة لتقديم التعليم الافتراضي. بمتوسط حسابي ٢,٣٣٣٣
- مادية٧ توفير مواد مطبوعة مثل (كتب دراسية – كتيبات إرشادية – كتيبات تطبيقية). بمتوسط حسابي ٢,٢٩١٧
- طلاب٧ توافر القدرة لدي المتعلم علي حل المشكلات. بمتوسط حسابي ٢,٢٩١٧
- تقويم٣ الاعتماد علي اختبارات open book. بمتوسط حسابي ٢,٢٥٠٠
- تمويل٢ البحث عن مصادر تمويل من البنوك المتخصصة. بمتوسط حسابي ٢,٢٥٠٠
- تمويل٤ مساهمة المؤسسات التي يعمل بها الخريجون في المستقبل في التمويل. بمتوسط حسابي ٢,١٨٧٥
- تقويم٦ إجراء الاختبارات الطلابية علي شكل مجموعات. بمتوسط حسابي ٢,١٤٥٨
- طبيعة٥ تقديم التعليم الافتراضي من خلال الجامعات التقليدية. بمتوسط حسابي ٢,١٤٥٨

- **النتائج والتوصيات** :

سعت الدراسة الي التوصل الي اهم المتطلبات التربوية للجامعة الافتراضية في المجتمع المصري ولضمان استخلاص ادق المتطلبات وأكثرها ثباتا فقد استعانت الدراسة بأسلوب دلفاي وتوصلت الدراسة الي متطلبات أساسية يمكن عرضها فيما يلي :

- **متطلبات عامة**:

انصبت هذه المتطلبات علي المتطلبات الأساسية والتي يمكن ترتيبها – كما أشار الخبراء- كما يلي :

- تحديد أهداف الجامعة الافتراضية.
- تحديد نظام الدراسة في الجامعة (ساعات معتمدة – فصول دراسية – عام دراسي).
- عمل دراسة جدوى قبل انشاء الجامعة.
- الاعتراف المحلي والاقليمي بالشهادات التي تمنحها.
- إنشاء نظام لضمان جودة التعليم الجامعي الافتراضي.
- تحديد لغة أساسية للدراسة في الجامعة الافتراضية.
- تكوين إدارة للعلاقات العامة الخاصة (مركز اتصال) يجيب فيه المسؤلون علي التساؤلات عبر الهاتف والبريد الالكتروني.
- اختيار لغة ثانية لدراسة بعض المواد.

- **متطلبات خاصة بطبيعة الجامعة**:

ركزت هذه المتطلبات علي التنوع في طبيعة وانماط الجامعات الافتراضية والتي يمكن ترتيبها كما يلي:

- تقديم تعليم افتراضي علي مستوى الدراسات العليا.

- تقديم نظام تعليم جامعي افتراضي يجمع بين المتزامن وغير المتزامن.
- تجهيز الجامعات الافتراضية للعمل مع التخصصات النظرية والعملية.
- عقد شراكة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة لتقديم التعليم الافتراضي.

- **متطلبات ادارية**:

اشتملت هذه المتطلبات علي أنماط إدارية مناسبة لطبيعة العمل الافتراضي وفيما يلي ترتيبها:

- عمل نظام للتقويم المستمر للأداء.
- تجهيز كلمات مرور للطلاب الذين تم تسجيلهم للحصول على المقررات.
- إنشاء إدارة الكترونية لالتحاق الطلاب بالجامعة الافتراضية الكترونيا.
- توفير معلومات عن البرامج والمقررات والفرص المتاحة من خلال الجامعة الافتراضية .
- تحديد نظام دفع المصروفات عن طريق الشبكة.
- تجهيز برامج تهيئة للطلاب عن كيفية الدراسة في التعليم الافتراضي.

- **متطلبات لاعضاء هيئة التدريس**:

انصبت هذه المتطلبات علي الاعداد المتميز للعضو هيئة التدريس بهذا النمط الافتراضي وفيما يلي ترتيبها:

- الالمام لمهارات ادارة بيئة التعلم الافتراضي
- الإلمام بالأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني .
- التمكن من تصميم الأنشطة التربوية التي تناسب الطلاب إلكترونيا.
- امتلاك مهارات إرشاد وتوجيه المتعلمين عبر الخط (on line).
- إجادة الأساليب المختلفة في تقويم طلاب التعليم الافتراضي.
- التمكن من استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة لتوصيل المعلومات.
- التمكن من إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلاب. بمتوسط حسابي
- توافر الرغبة في العمل مجال التعليم الافتراضي. بمتوسط حسابي
- القدرة علي إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة.

- **متطلبات بالطلاب**:

اكدت هذه المتطلبات علي ضرورة توفر مهارات ومعارف خاصة لدي الطلاب بالإضافة الي البعد الوجداني للإقبال علي هذا النمط من التعليم وفيما يلي ترتيبها:

- القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة.
- امتلاك مهارات استخدام شبكة الانترنت، والبحث فيها عن المعلومات.
- اكتساب الطالب مهارات التعلم الذاتي.
- تمكن المتعلم من التفاعل والتكيف الايجابي مع بيئة التعلم الافتراضي.
- يتحمل مسؤولية تعلمه وتعديل استراتيجيات التعلم الخاصة به.
- إتقان لغتي الدراسة.
- امتلاك مهارات التفكير الناقد.
- توافر القدرة لدي المتعلم علي حل المشكلات.

- **متطلبات بالتمويل**:

انصبت هذه المتطلبات علي التأكيد علي التمويل الذاتي غير المستهدف للربح بالإضافة الي البعد الاجتماعي للتمويل وقد تم ترتيب المتطلبات كما يلي:

- التمويل ذاتيا من خلال ما يدفعه الطلاب.
- قبول التبرعات والهبات.
- مساهمة المستثمرين ورجال الأعمال.
- البحث عن مصادر تمويل من البنوك المتخصصة.
- مساهمة المؤسسات التي يعمل بها الخريجون في المستقبل في التمويل

- **متطلبات التقويم**:

ركزت هذه المتطلبات علي تفعيل أنماط التقويم التي تحقق العدالة للطلاب والمصداقية للجامعة وامكن ترتيبها كما يلي:

- عقد الاختبارات بصورة مرئية للتأكد من شخصية الطالب.
- تكليف الطالب بعمل مشاريع جماعية.
- تكليف الطلاب بإجراء بحوث عن القضايا التي يتضمنها المقرر.
- إجراء المقابلة في بيئة التعلم الافتراضي بطريقة تزامنية .
- الاعتماد علي اختبارات open book. .
- إجراء الاختبارات الطلابية علي شكل مجموعات.

- **متطلبات مادية**:

عكست هذه المتطلبات المتعلقة بالبنية والتجهيزات أهمية البعد المادي والملموس في هذا النمط ويمكن ترتيب هذه المتطلبات كما يلي:

- إنشاء مكتبة افتراضية.
- توفير أجهزة كمبيوتر كافية متصلة بشبكة الإنترنت.
- تجهيز استوديوهات الفيديو المزودة بالكاميرات والمعدات اللازمة ومودم التليفون ومجسمات الصوت والصورة ونظم النسخ.
- توفير فيديو كونفرانس إلكتروني.
- تجهيز مواد مسموعة (بريد صوتي – أشرطة صوتية – أقراص صوتية).
- توفير برنامج لحماية حقوق النسخ والملكية الفكرية.
- تجهيز معامل افتراضية.
- توفير مواد مطبوعة مثل (كتب دراسية – كتيبات إرشادية – كتيبات تطبيقية).

- **متطلبات المنهج** :

عكست هذه المتطلبات بعدا تربويا هاما بمحتوي المنهج وآلياته فيما يعد المزية الأساسية لهذا النمط من التعليم وفيما يلي ترتيبها:

- ملائمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية.
- تحديد بعض المصادر علي شبكة الانترنت.
- تحديد طرق العرض وآلية التوصيل لكل مادة .
- تقديم برامج تفاعلية والتي تعتمد علي المحاكاة والادراك البصري.
- تزويد الطلاب بفهارس الكتب المتوفرة بالمكتبة.
- وضع قواعد بيانات للدوريات المرخصة.

- تجهيز المكتبة الالكترونية للحصول علي المعلومات.
- تضمين موضوعات ثقافية واجتماعية في المقررات.

• **التوصيات** :

توصي الدراسة بضرورة التوجه نحو التعليم الافتراضي لما يحققه من ميزات اقتصادية واجتماعية وتعليمة للمجتمع المصري . واذا كانت الدراسة قد كشفت عن اهم المتطلبات التربوية لتطبيق هذا النمط فان هذا بطبيعة الحال لا يتم في فراغ . اذ لابد من تهيئة ثقافة اجتماعية وتربوية داعمة لهذا النمط من التعليم .كما لابد من تهيئة مناخ تنظيمي مميز داخل هذا النمط بما يواكب البيئة الالكترونية والافتراضية والتفاعلية .لذا فالدراسة تقترح انشاء مجلس وطني تابع لوزارة التعليم العالي يهتم بتنفيذ المتطلبات التي توصلت اليه الدراسة ويختص هذا المجلس بدعم هذا النمط من الجامعات فنيا وتقنيا بما يحقق لامركزية إدارة هذا التعليم ويعمل علي دعمة كما توصي الدراسة بأهمية دعم هذا النمط من التعليم إعلاميا بما يحقق قبولا اجتماعيا مناسبا وبما يسهم في تمويل هذا النمط . كما توصي الدراسة بأهمية التواصل الفعال مع وزارة التعليم العالي لتحقيق انسجام وتكامل بين النمط الافتراضي والنمط التقليدي .

والدراسة توصي بمجموعة من الدراسات

- تفعيل تطبيقات الجامعة الافتراضية بمصر في ضوء مدخل إدارة المعرفة.
- تطوير نظم إدارة الموارد البشرية بالجامعات الافتراضية في ضوء خبرات بعض الدول الرائدة بهذا النمط من التعليم.
- نظم إدارة الجودة بالجامعات الافتراضية في ضوء المعايير العالمية للجودة.

• **المراجع العربية** :

١. ابراهيم عبد الله الهجري(٢٠١١). التعليم في الوطن العربي أمام التحديات التكنولوجية.مجلة التعليم. ١٠ ديسمبر،ص ٢

٢. أحمد قنديل(٢٠٠٦). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة. عالم الكتب، القاهرة، ص١٧٤.

٣. أسماء بنت محمد بن خلف الزائدي(٢٠٠٩). نموذج مقترح لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ص ب.

٤. اشرف سيد احمد علي(٢٠١١). إنشاء جامعة افتراضية في مصر(المبررات- المتطلبات- المعوقات). رسالة دكتوراه، أصول تربية، كلية التربية. جامعة المنوفية، ص٢.

٥. اميرة عبد الهادي حسن(٢٠٠٩). التعليم الجامعي الافتراضي وتجارب بعض الجامعات العربية.الندوة العلمية الاولي لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية" نظم التعليم العالي الافتراضي ". كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. ص٢٥٧- ٢٥٨.

٦. إيهاب السيد أحمد محمد على(٢٠٠٥) . التعليم الالكتروني وإمكانية تطبيقه بالجامعات المصرية. رسالة دكتوراه. كلية التربية بالقاهرة. جامعة الأزهر، ص٢٠٩- ٢١٠.

٧. بدر نادر علي(٢٠٠٧). نموذج مقترح لإعداد التعليم الالكتروني في دولة الكويت في ضوء الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد(١٣)، العدد(٤٦)، ص٤١.

٨. البنك الدولي(٢٠٠٣). بناء مجتمعات المعرفة، التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي. مركز معلومات قراء الشرق الأوسط . القاهرة. ص١٨

٩. جمال علي الدهشان(٢٠٠٧). الجامعة الافتراضية احد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي.المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي "آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي". جامعة عين شمس. ٢٥- ٢٦ نوفمبر .ص١٤.

١٠. جمعة حسن إبراهيم(٢٠١٠). اثر التعلم الالكتروني علي تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء "دراسة تجريبية علي طلبة الجامعة الافتراضية السورية. مجلة جامعة دمشق. المجلد(٢٦)، العدد(١و٢). ص١٨٣.

١١. حاتم فرغلي ضاحي، عبد الحي محمد علي (٢٠٠٨).اتجاهات حديثة في نظم التعليم الجامعي في الوطن العربي: رؤية مستقبلية. المؤتمر لسنوي السادس لكلية التربية البحرين: التعليم العالي ومتطلبات التنمية "نظرة مستقبلية". مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٤)، العدد (١)، ص٤٢١- ٤٢٢.

١٢. حذيفة مازن عبد المجيد(٢٠٠٨). تطوير وتقييم نظام التعليم الالكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية. رسالة ماجستير. الأكاديمية العربية في الدنمارك.ص٤- ٥

١٣. خالد أحمد بن فحوص(٢٠٠٣). بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي فى ظل العولمة، مجلة التربية، العدد (٨)، البحرين، إبريل، ص٣١.

١٤. ريم محمد دربالة(٢٠٠٦). نظام مقترح لجامعة افتراضية في مصر " دراسة مستقبلية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، أصول تربية، كلية التربية، جامعة حلوان، ص١٨- ١٩.

١٥. زهير ناجي خليف (٢٠١١). تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين وطلاب الثانوية العامة في فلسطين. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني ،الرياض، السعودية، في الفترة من ٢١- ٢٣ فبراير.

١٦. زينب محمود مصيلحي، اماني عبد القادر محمد (٢٠٠٧). تحديات التعليم الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (١٣)، العدد(٤٦)، ص١١٧- ٢٢٨ .

١٧. سائدة عفونة، سامي زواهره (٢٠١٠). التخطيط الاستراتيجي للتعلم الالكتروني تبعا لنمط خان " دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة". المؤتمر والمعرض الدولي الثالث" دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" ، مركز التعلم الالكتروني ، جامعة البحرين،٦ - ٨ / ٤ ص ٥.

١٨. سناء عبد الكريم الخناق (٢٠٠٩- ٢٠١٠). هندسة المعرفة ودورها في استحداث الجامعات الافتراضية. مجلة الباحث، نصف سنوية، كلية الاقتصاد، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،العدد (٧)، ص٩٣- ١٠٦.

١٩. صلاح الدين توفيق، هاني محمد يونس(٢٠٠٧).دور التعليم الالكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي " دراسة استشرافية"، مجلة التربية، جامعة المنوفية، العدد(٣)، ص٤٥.

٢٠. ضياء الدين زاهر(٢٠٠٤) . مقدمة فى الدراسات المستقبلية مفاهيم ، أساليب ، تطبيقات ،القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ص١٢٢- ١٢٤.

٢١. عبد الرحمن القواسمي(٢٠١١).انظمة ادارة التعلم الالكتروني.مؤتمر مستقبل. التعليم الالكتروني وتحدياته في مؤسسات التعليم العالي.جامعة فلادلفيا، ص ٢٠- ٢٩.

٢٢. عبد الله بن عبد العزيز الموسى (٢٠٠٢). التعليم الالكتروني مفهومه، خصائصه،.فوائده،عوائقه.ورقة عمل ، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ١٦-٨/١٧، ص٦ .

٢٣. عبد الله بن عبد العزيزبن محمد الموسي(٢٠٠٧). متطلبات التعليم الإلكتروني. مؤتمر التعليم الالكتروني آفاق وتحديات، الكويت مارس١٧- ١٩، ص١٨.

٢٤. عبد الله مزعل عوض الحربي(٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة لانشاء جامعة افتراضية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٥. فاروق شوقي البوهي(٢٠٠٩). الجامعة الافتراضية كإحدى صيغ التعليم الجامعي. الندوة العلمية الاولي لقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية " نظم التعليم العالي الافتراضي ". كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. ص٣٤.

٢٦. فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الذكى (٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية منظور تربوى،عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ص ٦٩ .

٢٧. فاطمة عبد القادر بهنسي(٢٠٠٩). متطلبات نجاح الجامعة الافتراضية المصرية في ضوء التحليل المقارن لممارسات بعض الدول. الندوة العلمية الاولي لقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية " نظم التعليم العالي الافتراضي ". كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. ، ص١٧٧، ١٨٠.

٢٨. فرج مصطفى محمد الشافعي (٢٠٠٣). استراتيجية مقترحة لتطوير العلاقة بين البحث العلمي بالجامعات وبعض مؤسسات الإنتاج بمصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص١٢٦.

٢٩. فياض عبد الله حسون، حيدر عيد نعمة (٢٠٠٩). التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي" دراسة تحليلية مقارنة" .مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. العدد(١٩)، ص١٢

٣٠. مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٦). فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية علي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (١٢)، العدد(٤٣)، ص٩- ١٣٢.

٣١. مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٨). التعليم الافتراضي فلسفته ومقوماته وفرص تطبيقه، الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية،ص١٠٥- ١٠٨.

٣٢. محمد خيري الفوال (٢٠٠٨). أنظمة عالمية للتعليم العالي الافتراضي دراسة مقارنة بين الجامعة الافتراضية السورية، والجامعي الافتراضية الدولية في المملكة المتحدة (دراسة ميدانية عن الجامعة الافتراضية السورية في دمشق). المؤتمر السنوي السادس، كلية التربية جامعة البحرين: التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلة. مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٤)، العدد(١)، ص٤٢١.

٣٣. محمد رضا البغدادي(٢٠١١). بيئات التعلم الافتراضية. مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم،العدد(١١)، ديسمبر، ص١- ٣٩ .

٣٤. محمد سعيد حمدان(٢٠٠٧). التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني الجامعي . المؤتمر السنوي الثالث "التعليم عن بعد و مجتمع المعرفة، متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير. مركز التعليم المفتوح. جامعة عين شمس ٥ - ٧ مايو، ص٧ .

٣٥. محمد عبد الإله الطيطي، معين حسن جبر (٢٠١١). الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الالكتروني. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، الرياض، السعودية، في الفترة من ٢١- ٢٣ فبراير.

٣٦. محمد عبد الرازق خالد(١٩٩١). المتطلبات التربوية لطفل ماقبل المدرسة الابتدائية في القرية المصرية في ضوء الوظيفة التربوية للكتاتيب. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، ص١١.

٣٧. محمد قداد (٢٠٠٤). جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة. ندوة العولمة اولويات التربية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.١٧- ١٨ /٤/ ٢٠٠٤. ص٢١.

٣٨. محمد مجاهد زين الدين(٢٠١٣). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. كلية التربية، جامعة ام القرى. وزارة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.ص١٥- ١٦.

٣٩. محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت . الدار المصرية اللبنانية .القاهرة، ص١٠٠، ١١٠- ١١١.

٤٠. محمد محمود زين الدين(٢٠٠٥). "تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات" في منظومة التعليم عبر الشبكات. تحرير محمد عبد الحميد، عالم الكتب، القاهرة، ص٢٩٥- ٣٠١ .

٤١. محمد نبيل نوفل(٢٠٠٢). الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، المجلد(٢٢).العدد (١). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيه، ص ١٧١.

٤٢. محمد يوسف عفيفي(٢٠٠٧). واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد(١٣)، العدد(٤٦)،ص٣٢٠.

٤٣. معهد البحوث والاستشارات(٢٠٠٤). نحو مجتمع المعرفة: الجامعة الالكترونية، سلسلة دراسات، جامعة الملك عبد العزيز، الاصدار الثامن.ص١٧- ١٨.

٤٤. منال بنت سليمان السيف (٢٠٠٩). مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها .واساليب تنميتها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص٨.

٤٥. منال رشاد عبد الفتاح(٢٠٠٩). متطلبات إدارة التعليم عن بعد لمواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات" دراسة تحليلية – و رؤية مستقبلية " الندوة العلمية الاولى لقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية " نظم التعليم العالي الافتراضي ".كلية التربية، كفر الشيخ .ص٢١.

٤٦. مهدي محمد القصاص(٢٠٠٩). الجامعة الافتراضية ومستقبل التعليم الجامعي. مؤتمر التعليم الجامعي بين الوضع الراهن وثقافة التغيير. مركز الدراسات الإنسانية وخدمة البيئة. كلية الآداب. جامعة بنها.١٢- ١٤ ابريل

٤٧. نادية حسن السيد (١٩٩٣). التخطيط لبعض برامج كليات التربية المصرية: باستخدام اسلوب دلفي وبيرت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق، ص٨٤- ٨٧.

٤٨. هدى سعيد السيد(٢٠٠٩). الجامعة الافتراضية والتعلم مدى الحياة. الندوة العلمية الاولي لقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية " نظم التعليم العالي الافتراضي ". كلية التربية. جامعة كفر الشيخ..ص٢٥٧- ٢٥٨.

٤٩. وفاء مصطفى الكيلاني، حنان مصطفى الكيلاني(٢٠٠٥). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم الافتراضي. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤية عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس،٢٦- ٢٨ ابريل،ص٢٨٩.

• المراجع الاجنبية :

50. Bikash mohnty (2009). Realization of a virtual university :the visibly invisible university. National seminar on ' open access to textual and multimedia content: bridging the digital divide(29-

30january). Jacaranda hall, indiahabitat center, lodhiroad, new delhi.p4-5.

51. Duin, Ann Hill (2001). Virtual University.Educational Quarterly. vol(1),P 16-23.

52. Ernest A. Pineteh(2012). Using virtual interactions to enhance the teaching of communication skills to information technology students. British journal of educational technology. Vol(43), no(1),January, p85-96.

53. Galina Georgieva, Georgi Todorov& Angel Smrikarov(2003). A Model of a Virtual University some problems during its development. International Conference on Computer Systems and Technologies 'CompSysTech'2003'. European Computing under the Socrates/Erasmus Programmed "European Computing Education and Training"of the European commission.P2-3. ecet.ecs.ru.acad.bg/cst./docs/proceedings/45 /iv-29.pdf.28/11/2013

54. Garry Falloon (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education. Journal of Research on Technology in Education. vol (43), no(3), 187-209.

55. Hannele Niemi (2002). Empowering learners in virtual university. In Niemi, H. & Ruohotie, P. (Eds.). Theoretical understandings for learning in virtual university. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 1–37.

56. -Hartwing Stein(2000).A model of virtual university.Turkish online journal of distance education.vol(1),no(2),Pp5-7.

57. Joanne Curry (2001). The Finnish Virtual University" Lessons and Knowledge Exchange Opportunities to Inform Pan-Canadian Plans.The Information Highway Advisory Branch, Industry Canada September 25, p4

58. John Goddard &James Cornford (2001). Space, place and the virtual university: the virtual university is the university-made concrete. In Henk J. van der Molen (Virtual university?

Educational environments of the future). Chapter 11.portland press ltd, London.pp131-140.

59. Joo, Young Ju; Lim, Kyn Yon; Kim, Eun Kyung; (2011). Online University Students Satisfaction and Persistence : Examining Perceived Level of Presence, Usefulness and Ease of Use as a Structural Model. Journal of Computers & Education. Vol (57),No(2), P1654- 1664.
60. Mansour-al Shehri. (2004). A virtual University: proposed Model (Paper presented at the Third International Internet Education Conference) – Semiramis International Cairo – October 11- 13,
61. Maria Cristina Garcia (2001).The Virtual University of the Monterrey teaching institute. Higher Education in Europe. Vol (26), No(4), p541-545.
62. Michael Searson, W. Monty Jones,& Kari Wold (2011). Editorial: Reimagining schools: The potential of virtual education. . British Journal of Educational Technology.Vol(42), No(3), p 363.
63. Miguel casas Armengol(2002). The Impact of Globalization on the Ibero-American virtual university. . Higher Education in Europe. vol(27), no(3),pp187-196.
64. Ministry of science, Research and Technology (2010). Inter Islamic Network on virtual university 'feasibility study". Iran. Tahran. P14-15.
65. Pekka, Kess(2012).The Finish Virtual University. www.eadtu.nl/e-bologna/files/EADTU_Kess_finnish_virtual_.doc. 9/12/2012
66. Rhonda Epper& Myk Garn (2004 a). Virtual Universities: Real Possibilities. Educause Review online, Vol (39), No(2), 28-39 .(march- april)
67. Rhonda Epper& Myk Garn (2004 b). The virtual university in America: lessons from research and experience. Educause center for applied research. vol (2004), no(2), p2. (20 January)
68. Roger, Boshir. et, al.(2001).Virtual Universities Revealed: More than just a Pretty inter Face. Distance Education. vol (22), no(2), P212-231.

69. Sarah Guri-Rosenblit (2001). Virtual Universities: Current Models and Future Trends. Higher Education in Europe. vol(26), no(4),pp487-499.

70. Sheraz Abdul Majeed Naqash Haider (2010). ICT Based Education in Pakistan. MD. Department of Information. LUND University. Pakistan. P18

71. SmutnyP., Smutny., Farina. R.& Smutna .J.(2008). Utilization a Courseware WEB Portal for Virtual University Requirements .8th WSEAS International Conference on Appled informatics and Communications Rhodes, Greece, August 20-22.p400.

72. Sonhwa Na (2006). A Delphi Study to Identify Teaching Competencies of Teacher Education faculty in 2015.PHD. College of human resources and education. West Virginia university. P ii.

73. Sussan D' Antoni(2006).The Virtual University: Models and Messages | Lessons from Case Studies. UNESCO. P94

74. Theo Bastiaens & Bieke Schreurs(2009). Reviewing European Virtual Campuses . Vol(2),p3.

75. Wikpedid (the free encyclopedia: learning management system).
    a. .wikipedia.org/wiki/learning_management_system#LMS_and LMCS_compared

****