دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الرابع والسبعون .. يونيو ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهـر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعـــــة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهـــــد عبـــد الراضى محمد (جامعـــــة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركـــات بشـر حسين (جامعـــة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعـــــة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجـــــدة إبراهيـــــم البـــاوي (جامعـــــة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالـــم زعـــــزع (جامعـــة بنهـــــــا)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفـــــاء عبد العزيز سلطـــان (جامعـــة حلـــوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيريـــن محمد محمد غـــلاب (جامعـــــة دمياط)	عضوًا (مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مـــروة عبـــد الرازق عبد العزيـــز (جامعـــة بنهـــا)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بو حفـــص بالعيـــــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حســـن سيـــــد شحاتـــــــة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمـــــد بن خالـــد الخالـــــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجـــــة أحمـــد بخيـــــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــــى	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطاييـــــة	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علـــي السيـــد الشخيبـــــــى	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــــاوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمـــد الشيـــــخ حمـــــود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــــة	الآداب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــــان الأســـودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	
2.	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	
9.	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((**الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي**)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ . د / رجب السيد الميهى	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضى	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ .د / رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ . د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣٢	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٣	أ . د/ سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د/ عازةمحمدأحمدسلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ . د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ . د / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ . د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ . د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)

٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمدحسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ . د / وفاء مصطفى محمد كفافي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "... د/ هبة الله عدلي مختار	١٥- ٥٥
٢)	التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية د/ أسماء السيد محمد د/ هند أحمد عباس	٥٧- ١٣٢
٣)	خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ... د/ غرم الله بن دخيل الله سابر العليانى	١٣٣- ١٧٠
٤)	فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي... د/ إدريس سلطان صالح يونس	١٧١- ١٩٥
٥)	فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية د/ كريمة طه نور عبد الغنى	١٩٧- ٢١٨
٦)	أثر استخدام التدريس بالفريق على المستوى االتحصيلى المعرفى و تنمية الإتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية ... د/ هيام مصطفى عبدالله سالم.	٢١٩- ٢٦٨
٧)	تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى الطلاب .. أ.د/محسن حامد فراج ،أ.م.د/أميمة محمد عفيفى أحمد ، أ /رشا مختار موسى على .	٢٦٩- ٢٩٧
٨)	معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم .. د/ خنساء عبد الرزاق عبد	٢٩٩- ٣١٩
٩)	واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديميةد/ خالد بن سعد السليمى	٣٢١- ٣٥١
١٠)	الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود.... د / رجاء محمود مريم.	٣٥٣- ٣٨٤
١١)	فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ... د / علي سعد جاب الله .	٣٨٥- ٤٣٨
12)	*Instructor Postings in Online Peer Discussion, Gender and Cognitive Style on Postgraduate Students' Participation, Social Presence, and Quality of Scientific Research Writing .. Dr. Mohammed A. Farag*	439 - 554

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

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 اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول 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 ومؤتمرات 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 المؤسساتالعلمية 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.
- 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

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

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :
http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثانى والسبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..
وفي هذا العدد **إثنى عشر بحثا** : أولها بعنوان " **فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** " ... إعداد د/ هبة الله عدلي مختار.

وثانيها بعنوان : **التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية** ... إعداد د/ أسماء السيد محمد د/ هند أحمد عباس.

وثالثها **بعنوان خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي** ...إعداد د/ غرم الله بن دخيل الله سابر العلياني.

ورابعها بعنوان : " **فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي...** إعداد د/ إدريس سلطان صالح يونس.

وخامسها بعنوان **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية** "إعداد د/ كريمة طه نور عبد الغنى.

وسادسها بعنوان : **أثر استخدام التدريس بالفريق على المستوى االتحصيلى المعرفى و تنمية الإتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية ...**
إعدادأ.د.م/ هيام مصطفى عبدالله سالم.

وسابعها بعنوان : **تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى الطلاب** ..إعداد أ.د/محسن حامد فراج ،أ.م.د/أميمة محمد عفيفي أحمد ، أ /رشا مختار موسى على .

وثامنها بعنوان **معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم** ..إعداد أ.م.د. خنساء عبد الرزاق عبد

وتاسعها بعنوان : " **واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية**...إعداد د/ خالد بن سعد السليمي .

وعاشرها بعنوان : **الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود....** إعدادد / رجاء محمود مريم.

والبحث الحادي عشر بعنوان : **فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى** ... د / علي سعد جاب الله

والبحث الثاني عشر بعنوان :

Instructor Postings in Online Peer Discussion, Gender and Cognitive Style on Postgraduate Students' Participation, Social Presence, and Quality of Scientific Research Writing Dr. Mohammed A. Farag□

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 الاول :

فاعلية استخدام استراتيجية خرائـــــط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصـورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفـكير الناقد لدى تلاميذ المرحـلة الإعدادية

إعداد :

د/ هبة الله عدلي مختار

استاذ باحث مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي .

" فاعلية استخدام استراتيجية خرائـــط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصـــــورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "

د/ هبة الله عدلي مختار

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ولتحقيق هذا الهدف تم إختيار وحدة " الصوت والضوء " من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني) وتم إعدادها تفصيليا ، وفي ضوء ما سبق تم إعداد دليل معلم لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية ، وتم إعداد كراسة نشاط للتلاميذ في الوحدة المختارة ، كما تم إعداد اختبار للتصورات الخطأ في المفاهيم الواردة بالوحدة ، واختبار مهارات التفكير الناقد ، ثم اختيرت مجموعة الدراسة ، وقسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست الوحدة المعاد صياغتها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية، والمجموعة الثانية ضابطة درست الوحدة بالطريقة التقليدية ، وتم تطبيق اختبار التصورات الخطأ ، واختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين قبل وبعد التدريس ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

The Effectiveness of Using Mind Map Strategy in Teaching Science on Correcting the Alternative Scientific Concepts and Development Critical Thinking Skills for the Preparatory Stage Students

Abstract :

The goal of current research to measure The effectiveness of using mind map strategy in teaching science on correcting the alternative scientific concepts and development critical thinking skills for the preparatory stage students , in order to achieve this goal were selected unit "sound and light" from the book of science due to second graders intermediate (Chapter the second semester) and has been prepared in detail, and in the light of what has already been preparing teachers guid to teach the unit using a mind concept map strategy ,brochure activity for students in the selected unit, has also been tested in alternative scientific concepts of unity set up, and test the critical thinking skills, and then selected the study group was divided into two groups, the first experimental studied unity reformulated using mind concept maps strategy, and the second group officer studied unity in the traditional method, the alternative scientific concepts test, and the skills of critical thinking test were administered before and after teaching the unit, and the results of the study showed there are significant differences between

the average grades of the experimental group and grades of the control group in the post application to alternative scientific concepts test and the critical thinking skills test for the experimental group

- **المقدمة** :

تُعد المفاهيم العلمية من المكونات الأساسية للمعرفة العلمية ، بل تُعد مفتاح المعرفة العلمية الحقيقية وأساسها ، ويؤكد التربويون على ضرورة تعلم المفاهيم بصورة صحيحة ، فقد أصبح اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم هدفا رئيسا في جميع المراحل الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية بصفة عامة وفي التربية العلمية وتدريس العلوم بصفة خاصة .

كما تُعد المفاهيم من الأساسيات التي تفيد في فهم الهيكل العام للعلم والمعرفة ، حتى ان تعلم المفاهيم أصبح من الأهداف التعليمية لمختلف المقررات الدراسية ، لتكون لدى المتعلمين حصيلة من المعرفة تُمكنهم من متابعة الجديد من العلم والمعرفة ، كذلك تُشكل القاعدة الأساسية لتعلم المبادئ والتعميمات والنظريات (عايش زيتون ، ٢٠٠٣، ٨٤) .

ويرى (أحمد النجدي وآخرون ،٢٠٠٣،٣٤٩): أن تكوين المفاهيم وتنميتها لدى الطلاب أحد أهداف تدريس العلوم في جميع مراحل التعليم المختلفة، كما تُعتبر من أساسيات العلم والمعرفة العلمية التي تفيد في فهم هيكله ، وكذلك لابد من انتقاء أسلوب التدريس المتبع في ذلك بما يضمن سلامة تكوين المفاهيم والاحتفاظ بها بدلاً من فهمها فهما خطأ ، حيث تُعتبر المفاهيم في مجال العلوم أدوات للتفكير والاستقصاء وتساعد على تنظيم الخبرات ، لذا ينبغي بذل كثيراً من الاهتمام لتشكيلها وتنميتها وتصويبها لدى التلاميذ ، فمن الضروري الاهتمام بمناهج العلوم من حيث تقسيم الحقائق والمفاهيم وتصنيفها وتصويبها وإعداد طرائق التدريس المناسبة التي تساعد على الاحتفاظ بها(محمد عبده ، ٢٠٠٨، ١٢٦).

كما أن تنمية التفكير الناقد تُعد من الأهداف الأولية للتربية ، ومن الأهداف المهمة التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها هو تعليم التلاميذ كيف يُفكرون لا كيف يحفظون المقررات الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها واستيعابها وتوظيفها في الحياة ، فممارسة التفكير الناقد من المهارات الحياتية التي يحتاج إليها المتعلم في عصرنا الحاضر(عايش زيتون ،٢٠٠٤،٩٤) .

وتلبية لتطورات ومستجدات العصر، تشهد عملية التدريس في جميع مستوياتها اهتمام العديد من الدول العربية والعالمية باكتشاف وتجريب الطرق والوسائل الحديثة للانتقال من طرق تدريس تقليدية إلى طرق تتلاءم مع عقل

الإنسان وكيفية عمله، للوصول بالتلميذ لأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية (ثناء محمد حسن، ٢٠٠٩، ١١).

وتُعتبر خرائط المفهوم تقنية تربوية جديدة تنسجم ومعطيات التربية الحديثة في كون الطالب محور العملية التعليمية وصاحب الدور النشط الرئيس في عملية تعلمه، وتساعده في تحليل المعرفة، وأكدت بحوث تربوية عديدة على أن خرائط المفهوم أداة فاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، وأنها أداة مهمة للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطا من أنماط التعلم المدرسي.

في حين أن الخرائط الذهنية تُعد إستراتيجية يعمل بها العقل كوحدة متكاملة يتناغم فيها النصف الأيمن مع النصف الأيسر، وذلك لما تحويه الخرائط من ألفاظ ورسومات وصور، فالخرائط تشرك شقي المخ لأنها تستخدم الصور والألوان والخيال، وكلها تمثل مهارات الشق الأيمن من الدماغ، بالإضافة إلى الكلمات والأعداد وهي تمثل مهارات الشق الأيسر من الدماغ، كما أن الطريقة التي ترسم بها تحفز التفكير لابتكار المزيد من الأفكار والتي تكون مرتبطة ببعضها البعض، مما يساعد العقل على عمل قفزات من الفهم والتخيل عن طريق الترابط الذهني، وهي بذلك تطلق العنان للقدرات العقلية وتعكس الموجود داخل العقل (توني بوزان، ٢٠٠٧، ٦٣ ـ ٦٤).

كما أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم الذهنية يعمل على التكامل بين كل من تقديم المعلومات التي تتعارض مع أفكار التلاميذ، وتوضيح أفكار التلاميذ الخطأ وتقديم المفهوم الجديد المراد دراسته. ومن الدراسات التي استخدمت إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم دراسة تساى (Tsai, 2003) والتي هدفت إلى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تعديل التصورات الخطأ لمفهوم الدائرة الكهربية ، وقد أظهرت نتائجها أن الخرائط ساعدت تلاميذ الصف الثامن على تصحيح التصورات الخطأ لديهم ، وعلى تكوين إطار مفاهيمي غنى ومتكامل عن الدائرة الكهربية ، وتوصلت دراسة أكنوجلو ويسار (Akinglu O & YASAR , Z, 2007. 37 –43) إلى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العلمية والتحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (هديل احمد ،٢٠٠٩) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة ، ومن نتائجها تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبات ، ودراسة (حنين سمير،٢٠١١) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية ، وأظهرت النتائج

وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط الذهنية ، ودراسة (عبد الكريم عبد الصمد وختام عدنان ،٢٠١١) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، وأظهرت نتائجها أن استخدام الخرائط الذهنية أدى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطاليات في "مبادئ الأحياء" ، ودراسة (السعدي الغول السعدي ،٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ومن نتائجها فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي ومهارات عادت العقل فيما عدا مهارة التفكير التبادلي ، ومن خلال تصفح برنامج فاير فوكس وجد دراسات قامت بعمل مسح لبعض الخرائط الذهنية في مادة العلوم المتاحة لطلاب المرحلة الابتدائية والثانوية وعددها حوالي (١٣١) خريطة لحوالي (٥٣) موضوع على مستوى التربية العلمية، من خلال الكتب الإلكترونية والدراسات المطروحة لها خلال الموقع وأثرها على تحصيلهم(firefox,m ,٢٠١٢)، وتوصلت الدراسة إلى فاعليتها في تنمية التحصيل ، أما دراسة (نوال السيد ،٢٠١٣) فقد هدفت إلى بيان فاعلية استخدام خرائط المفاهيم الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، وأثبتت النتائج أن استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية غير الهرمية ذات قدرة فاعلية في تنمية التحصيل وتصويب التصورات الخطأ وبقاء أثر التعلم ، ويتضح مما سبق على حد علم الباحثة قلة الدراسات التي تناولت أثر الخرائط الذهنية في تعديل التصورات الخطأ ، في حين أن هناك دراسات عديدة تناولت أثر خرائط المفاهيم التقليدية واستراتيجيات تدريس أخرى في تعديل التصورات الخطأ لدى التلاميذ، كدراسة (صابر حسانين ،٢٠٠٦) حيث هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (السطحي، العميق، والتحصيلى) واستراتيجيات التغير المفاهيمي في تصحيح التصورات الخطأ للمفاهيم البيولوجية وتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت النتائج إلى وجود تفاعل دال إحصائيًا بين معالجات التدريس وأسلوب التعلم على كل من اختبار التصوراتً العلمية واختبار عمليات العلم في التطبيق البعدى، ودراسة (منى فيصل، ٢٠٠٧) حيث هدفت إلى الكشف عن تأثير إستراتيجية خرائط التعارض في تصحيح التصورات الخطأ عن المفاهيم، وتغيير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعارض وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الكشف

عن التصورات الخطأ وتشخيصها، وتنمية التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة (دينا عبد الحميد ،٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم في مقرر الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوضحت النتائج أن استراتيجية التعلم النشط لها تأثير كبير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم في الكيمياء وكذلك تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما هدفت دراسة (فطومة علي ، ٢٠١١) إلى بيان أثر استخدام الموديولات التعليمية في تصحيح التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية بمقرر العلوم المتكاملة والاتجاه نحوه لدى طالبات التعليم الأساسي بكلية البنات، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس باستخدام الموديولات التعليمية ساعد في تصحيح التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى الطالبات وتنمية وتعديل اتجاه الطالبات المعلمات نحو مقرر العلوم المتكاملة ، ودراسة (نوال خليل، ٢٠١١) حيث هدفت إلى بيان أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات الخطأ وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وتوصلت النتائج إلى إيجابية استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات الخطأ وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

ونظراً لأهمية التفكير الناقد كهدف من أهداف تدريس العلوم فقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث باستخدام مداخل وطرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية مختلفة منها دراسة ماسي (Massey,2003) والتي استخدمت فاعلية انماط التعلم التعاوني في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم في مجموعات من خلال برنامج مساعد في الفيزياء وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام انماط التعلم التعاوني أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم ، وهدفت دراسة (هدى عبد الفتاح ،٢٠٠٣) إلى فعالية المدخل الإثرائي في تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعلم الذاتي في تنمية التحصيل والفكير الناقد للطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الوحدة المعدة باستخدام المدخل الإثرائي في ضوء التعلم الذاتي أدت إلى زيادة تحصيل الطلاب وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم ، كما هدفت دراسة (حياة رمضان، ٢٠٠٥) إلى معرفة أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم ، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، ووجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات

تجهيز المعلومات ، وكذلك دراسة (إيمان كامل ، ٢٠١١) هدفت إلى فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس باستخدام خرائط الصراع المعرفي أدى إلى تعديل التصورات الخطأ وتنمية التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ، كما هدفت دراسة (نوال خليل ، ٢٠١٢) إلى قياس أثر استخدام قبعات التفكير الست لـ" دي بونو" في تنمية التفكير ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم ، ومن نتائج الدراسة أن استخدام قبعات التفكير الست في تدريس الوحدة ساعد على تهيئة مناخ تعليمي مناسب لممارسة مهارات التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة ، ودراسة (سعيد محمد حسن ، ٢٠١٣) وهدفت إلى فاعلية برنامج في العلوم مبني على استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المبني على استراتيجية التعلم القائم على مشكلة أدى إلى زيادة مهارات التفكير الناقد فيما عدا مهارة تقويم المناقشات ، كما أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلة .

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية دراسة التصورات الخطأ لدى التلاميذ وخطورة هذه المفاهيم لديهم، كما يتبين أيضا أهمية استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية كاستراتيجية تدريسية وإيجابيتها في مجالات تدريسية مختلفة ، وأنه على حد علم الباحثة لا توجد دراسة مصرية جمعت بين استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تعديل التصورات الخطأ وتنمية التفكير الناقد ، ما دفع الباحثة لمحاولة بيان فاعليتها في تصويب التصورات الخطأ وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بعض المفاهيم النظرية وفي إجراءات الدراسة ، وإذا كان الحال كذلك فلابد من استخدام خرائط المفاهيم الذهنية في تفعيل التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف التربوية النوعية بأقصى درجة من الكفاءة والجودة ، وفي هذا السياق تكمن مبررات استخدام خرائط المفاهيم الذهنية كاستراتيجية تدريسية .

- **مشكلة الدراسة** :

التحدي الذي يواجهه معلمو العلوم الآن ليس فقط مساعدة الطلاب علي استنتاج الفهم الموجود لديهم بالفعل عن المفاهيم العلمية، بل مساعدتهم على تصويب التصورات الخطأ عن المفاهيم العلمية لديهم (Misconception) أو الأطر الخطأ الموجودة داخل البنية المعرفية للمتعلم (Cognitive Structure) فالمفاهيم لا تنشأ فجأة بصورة كاملة الوضوح، ولا تنتهي لدى الطالب عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطور طوال الوقت.

وبالنظر إلى واقع تدريس العلوم في المدارس اليوم نجد أن الطرق التقليدية ما زالت تشغل حيزا كبيرا بين الأساليب التي يستخدمها المعلم ، حيث يكون التركيز فيها على نقل المعلومات إلى الطالب دون الاهتمام بكيفية بنائه للمعرفة العلمية بنفسه ، وهذا يؤدي إلى ضعف تعلم المفاهيم ووجود تصورات بديلة لدى الطلاب ، كما تؤدي إلى عدم الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على التفكير وهذا من شأنه يؤدي إلى انخفاض مهارات التفكير الناقد(حسن حسين زيتون ،٢٠٠٣ ، ٨٩) .

ومن خلال اشراف الباحثة على طالبات التربية العملي بمدارس المرحلة الإعدادية وجدت أنه قد يواجه تلاميذ الصف الثاني الإعداي بعض الصعوبات في استيعاب المفاهيم العلمية المعقدة مع وجود بعض التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الواردة بموضوعات مادة العلوم وذلك من خلال الملاحظة المباشرة أثناء المناقشة الصفية، وكذلك من خلال فحص إجابة التلاميذ في الاختبارات الشهرية .

ومن أمثلة التصورات الخطأ عن المفاهيم العلمية المرتبطة بوحدة " الصوت والضوء " والتي كشفت عنها الملاحظة المباشرة:

- يستطيع سماع ورؤية حدث بعيد في نفس اللحظة .
- شدة الصوت في الهواء أكبر منه في الماء .
- تزداد غلظة الصوت بزيادة التردد .
- تزداد شدة الصوت بنقص كثافة الوسط الذي ينتقل فيه الصوت .
- صدى الصوت هو انتشار الصوت في جميع الاتجاهات .
- صدى الصوت يحدث في الفراغ .
- الضوء الأبيض هو أحد ألوان الطيف .
- ينتقل الضوء من وسط إلى وسط آخر دون أن يعاني انكسار.
- الضوء الصادر عن الشمس أصفر اللون .
- السراب هو تكون ظل للأجسام أو الأشياء .

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات المتعلقة بتقييم الفهم الخطأ لدى المتعلمين أن التصورات الخاطئة واسعة الانتشار بين التلاميذ، وتعوق تعلم التلاميذ للعلوم، وقد تقاوم التعديل والتغيير بصورة كبيرة ، كما أنها تحد من قدرة التلاميذ على حل المشكلات كدراسة (Hung, David L,2002)، ودراسة (عيشة الحضريتي ، وهيا المزروع ، ٢٠١٢، ٥٤) والتي اوضحت وجود عدد من التصورات الخطأ للمفاهيم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في وحدة " تفاعلات المادة" وأن التلاميذ يحتفظون بهذه التصورات ما لم تتوفر لهم الخبرات المناسبة والكافية لإحداث نوع من عدم الاتزان المعرفي الذي يؤدى بدوره إلى نوع

من التعارض المفاهيمى لديهم ، وأيضاً أشارت الدراسات إلى فاعلية كثير من الطرق والاستراتيجيات غير التقليدية في تصويب الفهم الخطأ لدى التلاميذ بالمقارنة مع طرق التدريس التقليدية التي لم تثبت فاعليتها في تعديل أو تصويب هذه التصورات الخاطئة ومنها دراسة(منى الخطيب ،٢٠٠٧)، (إيمان كامل ،٢٠١١)،(عيشة الحضريتي ، وهيا المزروع ، ٢٠١٢، دراسة (نوال خليل ، ٢٠١٢)، وكذلك دراسة (هاما عبد الرحمن ، ٢٠١٢) ومن هذه الطرق والاستراتيجيات المقترحة: خرائط المفاهيم التقليدية، الاكتشاف الموجه ، الصراع المعرفي ، خرائط التفكير، PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط ، كما توصلت الدراسة التي قام بها فريق من خبراء المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في شهر إبريل من العام الدراسي ٢٠١٤م إلى أن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي يعانون من تصورات خطأ في مفاهيم العلوم المتضمنة بأسئلة التجربة الإستطلاعية للدراسة الدولية TIMSS٢٠١٤ ، خاصة في أسئلة الإجابات القصيرة (CR) حيث تدنت النسب المئوية للنجاح في هذه النوعية من الأسئلة في جميع المفاهيم التي انصبت عليها أسئلة الدراسة لتتراوح مابين (٠.٥٪ -٦٥٪)، ولم تكن أسئلة الاختيار من متعدد(MCQ) بأحسن حالا من سابقتها إذا ما وضعنا عملية(التخمين) في الاعتبار، حيث تراوحت النسب المئوية للنجاح مابين(٢.٩٪ -٦٦.٢٪) أي أن المستوي العام لنجاح التلاميذ لم يتخط حاجز(٦٦٪) في عينة الأسئلة المتاحة (المركز القومي للامتحانات والتقويم، ٢٠١٥، ٢٠).

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في" وجود تصورات خطأ للمفاهيم العلمية وانخفاض مستوى تمكن التلاميذ من ممارسة مهارات التفكير الناقد وذلك نتيجة لطرق التدريس المتبعة في تدريس العلوم بمدارسنا"، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي "**ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** ؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية :

- ما شكل وحدة من وحدات العلوم للصف الثاني الإعداي مُعدة وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية ؟
- ما فاعلية الوحدة المُعدة وفقاً لاستخدام إستراتيجة خرائط المفاهيم الذهنية في تصويب التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ما فاعلية الوحدة المُعدة وفقاً لاستخدام إستراتيجة خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومهاراته لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ومهاراته لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .
- يوجد ارتباط دال موجب بين درجات تلاميذ الموجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته .

- **أهداف الدراسة** :

- تحديد التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عن المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة " الصوت والضوء " .
- استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تصويب التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
- استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- إعداد نموذج لوحدة دراسية مُعدة وفقا لإستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية يمكن أن يستفيد منها القائمون على تخطيط المناهج وتنفيذها ، وأيضا التلاميذ .
- تزويد معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية باختبار تشخيصي تم تحديد صدقه وثباته يمكن الاستناد إليه في رصد التصورات الخطأ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة " الصوت والضوء " .
- تزويد واضعي المناهج ومؤلفي كتب العلوم بأنماط التصورات الخطأ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المفاهيم المتضمنة بوحدة " الصوت والضوء " ، وذلك لأخذها في الاعتبار وإعطائها مزيد من الاهتمام سواء في خطط المناهج أو محتوى كتب العلوم الدراسية.

- بناء فهم علمي صحيح حول الظواهر العلمية المحيطة بالتلاميذ من خلال نقد التصور الخطأ المتوافر لديهم ، ومن ثم تحقيق أهداف تدريس العلوم بطريقة أكثر فاعلية.
- إعداد مقياس للتفكير الناقد يُمكن الإستفادة منه عند قياس تلك المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أو عند بناء مقاييس مماثلة لتلاميذ مراحل دراسية مختلفة .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: التصورات الخطأ عن المفاهيم لدى التلاميذ في وحدة " الصوت والضوء " من مقرر العلوم للصف الثاني الإعدادي في محاولة لتصويبها وتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية.
- الحدود المكانية: مدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنات بإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة .
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م.
- نتائج الدراسة وتفسيرها مُرتبط بظروف وطبيعة مجموعة الدراسة وزمان ومكان إجرائها ، وبالتالي لا تُعمم نتائج هذه الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المفاهيم العلمية Scientific Concepts**:

تُعرف المفاهيم العلمية بأنها "كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على أشياء لا حصر لها " (توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ،٢٠٠٢، ٢١١).

وتُعرف إجرائياً بأنها عدد من المفاهيم المُتضمنة بوحدة " الصوت والضوء ، والتي تجمعها خصائص مشتركة تُيسر على التلاميذ فهم تلك المفاهيم وإدراك العلاقات بينها .

- **إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية Mind Maps Strategy**:

تُعرف بأنها "وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار ويفتح المجال واسعا أمام التفكير الإشعاعي ،أي انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات" (ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد ، ٢٠٠٥، ٧٦).

وتُعرف إجرائياً: بأنها إستراتيجية تعليم وتعلم يقوم فيها المعلم بدور المُوجه والمرشد من خلال توضيح خطوات رسم الخرائط الذهنية للتلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة ، ثم يقوم تلاميذ المجموعة التجريبية في نهاية الدرس بتحويل الحقائق والمفاهيم الخاصة بموضوعات الصوت والضوء إلى مخططات مرسومة

على الورق بشكل متدرج من المفهوم الرئيس الذي يمثل منتصف المساحة نحو المفاهيم الفرعية وبكافة الاتجاهات وباستخدام الألوان والكلمات والرموز وبالشكل الذي يعبر عن فهم التلاميذ لها .

- **تصويب التصورات الخطأ Misconception**:

يُعرف بأنه " العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات الخطأ للمتعلمين لتصبح متوافقة مع التصورات المقبولة والتي اصطلح عليها المتخصصون"(عبدالله علي ، ٢٠٠٠، ٢٥٩) .

وتُعرف إجرائياً بأنه " العملية التي تهدف إلى إحداث تعلم فعال للموضوعات العلمية المتضمنة بالوحدة محل الدراسة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال إحلال الأفكار والتصورات الخطأ التي لدى التلاميذ حول الموضوعات المتضمنة بالوحدة ، وتخالف المعنى العلمي الصحيح بمفاهيم علمية صحيحة تتفق مع وجهة النظر العلمية، وتتسم بالوضوح والمصداقية ، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية الصحيحة واستخدامها في حل المشكلات أو تفسير الظواهر".

- **التفكير الناقد Critical Thinking** :

هو نشاط عقلي يقوم به التلميذ عندما يواجه موقفاً محيراً يمارس خلاله مهارات تمكنه من إصدار أحكام صحيحة بطريقة سليمة (Scholes, 2006) .

كما يُعرف التفكير الناقد بأنه " العملية العقلية لتحليل أو تقييم ما لدى الفرد من معلومات ، أو ما يقدمه الناس من تعبيرات أو افتراضات على أنها صحيحة ، حيث يتم استخدام التأمل القائم على معنى التعبيرات وفحص الدليل والاستدلال وتكوين الأحكام حول الحقائق للتمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة (Anderson,2007,53-54) .

ويُعرف إجرائياً بأنه " نمط من مهارات التفكير العليا التي تجعل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي يعتمدون على فحص وتقصي المعلومات المقدمة وتفسيرها واستنتاج العلاقات بينها ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج والبراهين والقدرة على الاستنباط ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار التفكير الناقد بمهاراته التالية (التفسير،الاستنتاج،الاستنباط، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات) .

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- اختيار وحدة " الصوت والضوء " من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني) .

- إعداد المواد التعليمية : من خلال دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بخرائط المفاهيم الذهنية والتصورات الخطأ ومهارات التفكير الناقد تم إعداد ما يلي : .
  - ✓ إعداد كراسة نشاط التلميذ في الوحدة وفقاً لإستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية .
  - ✓ إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة " الصوت والضوء" وفقاً لإستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية .
- إعداد أدوات التقويم المستخدمة في الدراسة وتشمل :
  - ✓ اختبار التصورات الخطأ والتاكد من صدقه وثباته .
  - ✓ اختبار مهارات التفكير الناقد والتاكد من صدقه وثباته .
- تحديد مجموعة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية تدرس الوحدة وفقا لإستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية ، ومجموعة ضابطة تدرس الوحدة وفقا للطريقة التقليدية .
- إجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم المستخدمة في الدراسة .
- تدرس الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة .
- إجراء التطبيق البعدي لأدوات التقويم المستخدمة في لدراسة .
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا والتوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء ما وضع للدراسة من فروض .
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة .

- **الإطار المعرفي للدراسة** :
- **أولاً** : **خرائط المفاهيم الذهنية** :
- **تعريف خرائط المفاهيم الذهنية** :

يُعد عالم النفس توني بوزان مبتكرها ومن المهتمين بطريقة تعلم الدماغ وتُعد الخريطة الذهنية أقرب في شكلها إلى الخلية العصبية ؛ وأنها استراتيجيةٍ للتفكيرٍ وتنظيمٍ المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب ممتعة مستخدما أشكالاً وألوانا ، أو رسوما تخطيطية ، توضح العلاقة بين المعلومات (Buzan,2006,16) .

وتُعرف الخرائط الذهنية بأنها لغة بصرية تتكامل فيها مهارات التفكير وفنيات التخريط مماياعد على التأمل والتفكير المنظم وتكوين شبكة عصبية للتفكير فيما يدركه العقل ويبني باستمرار على ما أدركه (السعدي الغول ،٢٠١٨) .

ويُعرفها عبد الكريم عبد الصمد وختام عدنان بأنها " تحويل الحقائق والمفاهيم الخاصة بالموضوعات البيولوجية إلى مخططات مرسومة على الورق بشكل متدرج من المفعوم الرئيس نحو المفاهيم الفرعية وبكافة الاتجاهات وباستخدام الألوان والكلمات والرموز والرسوم " (عبد الكريم عبد الصمد وختام عدنان ، ٢٠١١، ٩٠) .

- **أهمية إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية**:

تسهم إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في بناء مناهج مدرسية متتابعة ومترابطة للمراحل التعليمية المختلفة ، ومفهوم التكامل المعرفي لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم ربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض بواسطة المفاهيم. فإذا اختلف اثنان على شيء، فربما كان أساس اختلافهما المفهوم الذي يتحدثون عنه، كما تساعد المفاهيم الطلاب على زيادة فهمهم للمواد العلمية وطبيعة العلم؛ لأنها أكثر ثباتًا وأقل عرضة للتغير من المعلومات القائمة على مجموعة من الحقائق والمعلومات المحدودة، ودراسة المفاهيم الأساسية تزيد من اهتمام الطلاب بمادة العلوم وتحفزهم إلى التعمق في دراستها والتخصص فيها، وهى بالتالي تُسهم في تسهيل انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة (أنور عقل، ٢٠٠٢، ٧٨)، كما أن أهمية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية تكمن فيما يلي :

- تنمية القدرة على التركيز الذي يساعد الدماغ على العمل والإبداع.
- تنمية مهارة الفهم العميق للنص المقروء وشد الانتباه فيما تقرأ، ومن ثم التركيز على شيء محدد أو فكرة محددة حتى تكون منطلقا لرسم الخريطة الذهنية.
- تنمية القدرة على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاج، ثم محاولة البحث عن معلومات جديدة أعمق في النص مما يساعد على الإبداع في الرسم أو التصميم.
- تساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة .
- تحويل المادة اللفظية إلى رسوم ورموز وصور، وبالتالي يتفاعل المتعلم ذهنياً مع المادة العلمية(عبد الكريم عبد الصمد وختام عدنان ،٢٠١١، ٩١ ، السعدي الغول ، ٢٠١٢، ٣ ـ٤) .

- **خصائص إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية** :

يمكن استخدام الخرائط الذهنية بطرق وأشكال متنوعة وفي ضوء ذلك تتميز بخصائص عدة حددها (توني بوزان ؛ باري بوزان ، ٢٠٠٨ ، ٣١) فيما يلي :

- تتبلور مادة الانتباه (الفكرة المحورية) في شكل صورة مركزية .
- الموضوعات الأساسية للمادة تشع في مركز الصورة في شكل أشعة أو فروع .
- تشمل الفروع صورة أو كلمة رئيسة مطبوعة على خط مرتبطة بها ، أما الموضوعات الأقل أهمية تتمثل أيضا في شكل فروع متصلة بفروع ذات مستوى أعلى .
- تكون الفروع مع بعضها بناء متبرعماً من الوصلات

- **أشكال الخرائط الذهنية**:

تأخذ الخرائط الذهنية أشكال وصور متعددة حددتها (سوزان محمد السيد، ٢٠١٣، ٧٧) فيما يلي :

- شكل المدونات أو نوت الملاحظة الصغيرة، وتعتمد على تدوين الملاحظات والنقاط المهمة وهذا النوع يفيد في توليد الأفكار.الخرائط عالية الإبداع أو المبتكرة، وهي لا تنتمي إلى رسم أو شكل محدد، وتترك للمتعلمين لإنشائها حسب رؤيتهم الخاصة دون التقيد بشكل أو نمط أو قالب محدد، ويترك العنان للإبداع والتخيل.
- الخرائط الذهنية الاستقرابية، وتعد بشكل سريع أثناء الموقف التعليمي ليقرب المعلومات بشكل سريع سواء للطالب أو المعلم (كروكي).
- الخرائط الذهنية العنكبوتية، وهي من أول نظرة لها تشبه بشكل العنكبوت، وهذا النوع يتماثل مع شكل خرائط المفاهيم.
- الشكل الشجري المتفرع وهي تشبه الشجرة ذات الأفرع المتعددة.
- الأشكال التخطيطية العادية .

ما يميز خرائط المفاهيم الذهنية عن خرائط المفاهيم : تعددت المفاهيم المرادفة للخريطة منها خرائط العقل وخرائط الذهن وخرائط المفاهيم ، ويبين (ذوقان عبيدات ، سهيلة أبو السميد ، ٢٠٠٥، ٨٤) الاختلافات بين خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم الذهنية كما يلي في جدول (١) :

جدول (١) الاختلافات بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية

خريطة المفاهيم	خريطة المفاهيم الذهنية
رسم مخطط لموضوع ما يقوم به المعلم عادة .	رسم مخطط لموضوع ما يقوم به الطالب .
تلتزم الخريطة بحدود المعلومات في الدرس .	تذهب أبعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة يضعها الطالب نفسه .
استراتيجية تُدرس في الأساس لتوضيح المادة وتنظيمها .	استراتيجية تعلم يبني الطالب فيها روابط ومهارات .
خريطة مكتملة .	خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم .
الخرائط المعرفية متشابهة خاصة إذا وضعها المعلم	لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به لا يمكن ايجاد خريطتين متشابهتين .
الخريطة المعرفية أخذ ملاحظات وتسجيلها كما وردت .	الخريطة الذهنية هي خلق روابط وعلاقات جديدة .

- **ثانياً: تصورات التلاميذ الخطأ للمفاهيم العلمية :**
- **تعريف التصورات الخطأ :**

يعرف(أحمد إبراهيم قنديل، ٢٠٠٢، ٣٥) التصورات الخطأ " هي أفكار التلاميذ واستجاباتهم حول مفاهيم موضوع معين والتي تكون خاطئة أو مشوشة، وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم المقبولة علميا ؛ وذلك بغض النظر عن مصدر تكون تلك الأفكار أو الاستجابات" .

ويعرفها (مصطفى عبد الله منصور، ٢٠٠٣، ١٨) بأنها " تلك التصورات التي توجد لدى التلاميذ قبل أن يأتوا إلى حصة العلوم نتيجة تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم سواء أكانت هذه البيئة طبيعية أم ثقافية أم تعليمية، وهذه التصورات يستخدمها التلاميذ في فهم وتفسير الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وحل المشكلات التي تصادفهم في البيئة وأيضاً في تعلم المفاهيم العلمية الجديدة رغم أنها لا تتفق مع الفهم العلمي السليم، ويمكن التعرف عليها من خلال المقابلات الشخصية، وتحليل كتابات التلاميذ ".

وتعرفها (هاما عبد الرحمن ،٢٠١٢ ، ٢٣) بأنها " تصورات ومعارف الطلاب حول المفاهيم البيولوجية التي تكونت من خلال خبراتهم ونجاربهم ومصادر المعرفة المتنوعة ويستخدمونها بديلاً عن المفاهيم العلمية المقبولة الفهم علمياً إلى حد كبير ،على الرغم من أنها لا تمكنهم من تفسير دلالات واضحة لتلك المفاهيم بالشكل الذي يتلاءم مع تصورات علماء البيولوجي"

- **خصائص التصورات الخطأ**:

من خلال مراجعة دراسات وبحوث التربية العلمية تبين أن من خصائص التصورات الخاطئة ما يلي:

- تتكون التصورات الخاطئة لدى المتعلم قبل مروره بأيةٍ خبرات تعليمية مقصودة؛ أي قبل دراسته لأية معلومات، كما تتكون أيضاً لديه عند مروره بخبرات غير صحيحة، واكتسابه لمعلومات غير دقيقة علمياً.
- التصورات الخاطئة تؤثر سلباً على تعلم المفاهيم الصحيحة: فهي تعيق الفهم الصحيح لدى المتعلم، بل تدعم أنماط الفهم الخطأ لدى هذا المتعلم، ومن ثم فهي تعوق تعلمه اللاحق .
- لا تتوافق التصورات الخاطئة مع المعرفة العلمية المقبولة من قبل المجتمع العلمي: فالتلاميذ يجلبون إلى فصول العلوم تصوراتهم الخاصة عن الظواهر والأحداث ذات الصلة بالعلم. إلا أن هذه التصورات الخطأ لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم لأنها تناقض وتخالف المعرفة المنهجية وتفسيرها العلمي في العديد من الجوانب، لكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم لأنها تتفق مع تصوره المعرفي، وتتوافق مع بنيته العقلية (عيد أبو المعاطي ، ٢٠٠٣، ٩٩).
- تنتشر التصورات الخطأ بين التلاميذ عبر العمر ونوع الجنس والقدرة والثقافة: تنتشر التصورات الخطأ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتمتد حتى تكون بحوزة طلاب الجامعة، أي أنها لا تقتصر على مرحلة عمرية دون الأخرى، فكل المتعلمين يبنون تصورات تتسم بالفردية لإضفاء معنى على العالم المحيط بهم(السعيد جمال،٢٠٠١، ٧٣).

- غالباً ما تقابل تصورات التلاميذ الخطأ عن الظواهر الطبيعية الأفكار الأولية لأجيال العلماء والفلاسفة السابقين: فمثلا:
  - ✓ التلاميذ مازالوا يتصورون أن الكواكب والشمس تدور حول الأرض (أي أن الأرض هي مركز المجموعة الشمسية) وهى الأفكار التي انتشرت قبل أعمال جاليليو.
  - ✓ يفسر التلاميذ وقوف الجسم عن الحركة لأنه استهلك قوته وهذا يوازى أفكار تاريخ العلم حيث ذكر " باريدان " (القرن الحادي عشر) أن الأجسام تقف عندما تزول القوة الدافعة، أما الأفكار النيوتينية فقد فسرت وقوف الأجسام نتيجة قوة معاكسة لحركتها، أي أنه يسود بين التلاميذ تصورات حول فعل القوى على الأجسام المتحركة تحاكى تلك النظريات الأرسطية التي وضعت قبل الميلاد (٣٥٠ ق.م).
  - ✓ التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ ـ ١٣ سنة يظهرون الأفكار التالية عن الألوان؛ فيرون أن: " اللون الأصفر أقل إظلاما من اللون الأحمر، أما اللون الأسود فهو مظلم، أما اللون الأبيض ليس به إظلام " والأمر الذي يدعو للاستغراب هنا أنه تم الخلط بين الإدراك الحدسي والظاهرة الطبيعية المتمثلة في الظلام ويتفق هذا مع ما كتبه " أرسطو **Aristotle** " من قديم أن الضوء والظلام عندما يختلطا مع بعضهم البعض تنتج الألوان. ومازالت تستعمل هذه الفكرة لتوضح أن " اللون نفسه درجات من الإظلام "(مصطفى عبد الله، ٢٠٠٣، ١٣٤).
- يشترك المعلمون مع تلاميذهم في نفس التصورات الخطأ غالباً: تصورات التلاميذ الخطأ عن الظواهر والأحداث ذات الصلة بالعلم لا تقتصر عليهم فقط بل غالبا ما يشترك فيها كل من المعلمين وتلاميذهم.
- يتطلب الكشف عن التصورات الخطأ اختبارات غير تقليدية: لا تساعد اختبارات الورقة والقلم التقليدية في الكشف عن تصورات التلاميذ الخطأ نظرا لأن استجابات التلاميذ عليها تتأثر بدرجة كبيرة بشكل وسياق أسئلة الاختبارات التقليدية، ربما لعدم قدرة مفرداتها على سير أغوار بنيتهم المعرفية (العقلية) حيث توجد تصوراتهم الخطأ في إطار شبكتهم المعرفية الوجدانية الاجتماعية الخاصة، لذا كان من الضروري أن لا تستخدم الطرق والاختبارات العادية في تحريها، بل لابد أن تستخدم طرق غير تقليدية، مثل:المقابلات ، تحليل كتابات التلميذ، خرائط المفاهيم، الاختبارات المفتوحة (مصطفى عبد الله، ٢٠٠٣، ٤٤ ؛ مساعد جاسم ، ٢٠١٢ ، ٨٤).

- **خطورة تصورات التلاميذ الخطأ عن المفاهيم العلمية:**

تكمن خطورة تصورات التلاميذ في عدة نقاط:

- تؤثر علي فهم التلاميذ للمفاهيم العلمية الجديدة المتعلمة المقدمة إليهم بواسطة المدرسين.

- يستخدم التلاميذ أحيانا المعرفة العلمية ليدعموا بها أفكارهم غير العلمية فعلي سبيل المثال يفسر تلميذ (١٥ سنه) الماء المتكاثف علي السطح الخارجي للكوب الزجاجي بأنه انتشار (Diffusion) للماء خلال الكوب الزجاجي.
- يري التلاميذ أن المعرفة التي تقدم في المدرسة مختلفة عن المعرفة الخاصة بالحياة اليومية، وتستخدم المعرفة التي تقدم في المدرسة لحل الامتحانات المدرسية وهذا لأن التلاميذ ترى العالم في شكلين عالم خارج المدرسة وعالم داخل المدرسة.
- مفاهيم التلاميذ غالبا غير معروفة لدى المعلمين والمسئولين عن المناهج ، وتبعا لذلك فإنها تُتجاهل تماما في السياق التدريسي(محمد عبده أبو زيد، ٢٠٠٨، ٣٥) .

- **مصادر حدوث التصور الخطأ في العلوم**:

تشير العديد من الدراسات والبحوث المعاصرة إلي شيوع أنماط عديدة من الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية في العلوم لدى مختلف فئات الطلاب في كافة مستويات التعليم، لذا فإن الجهد يجب أن يتركز علي كشف أنماط الفهم الخطأ عند المتعلمين ومعالجته بشكل مناسب حتى يستطيع بناء الفهم اللاحق للمفاهيم العلمية على أساس سليم، ويمكن تصنيف مصادر الفهم الخطأ إلى مصادر تتعلق بالمعلم، الكتب المدرسية ، والمتعلم ويمكن تفصيل هذه المصادر فيما يلي:

- المعلم: قد يكون المعلم أحد وأهم مصادر التصور الخطأ لدى المتعلمين، ويرجع الفهم الخطأ الناتج من المعلم لأحد الاحتمالات الآتية: قد يكون المعلم لديه بعض التصور الخطأ للمفاهيم التي يقوم بتدريسها للتلاميذ، طرق التدريس التي يتبعها في تفسير وتوضيح الظواهر المختلفة، كأن يستخدم الطرق الإلقائية في توضيح معرفة إجرائية، عدم معرفته بالمستوى العقلي والتطور المعرفي لدى التلاميذ وبالتالي عدم مراعاة الكيفية التي تتكون بها المفاهيم لدى التلاميذ، وبذلك تأتي أهمية إجراء اختبارات مبدئية تشخيصية في بداية كل وحدة دراسية، واستخدامه للتشبيهات العلمية كأن يُشبّه النظام الشمسي بالنموذج الذري. وقد يضيف المعلم صفات وخصائص للمفاهيم ليس من طبيعتها، وقد يستخدم المعلم مفردات يصعُب على المتعلمين فهمها(معمر الفرا، ٢٠٠٣، ١٠٤).
- الكتب المدرسية: الكتب الدراسية والكتب الخارجية تسهم بدرجة كبيرة في تكوين بعض التصورات الخطأ لدى التلاميذ، وقد يأتي هذا الفهم الخطأ نتيجة أحد الاحتمالات الآتية: اللغة المستخدمة في الكتب المدرسية قد تحمل التصور الخطأ وذلك بأن يضيف للأشياء المجردة صفات الأشياء المحسوسة، أوتكون اللغة بمستوى من التراكيب اللغوية لا يدركها التلاميذ، أويستخدم واضعو الكتب المدرسية بعض الرسومات التوضيحية التي قد تكون مصدر

للفهم الخطأ وذلك عند عدم تحري الدقة العلمية في الرسم كأن يرسم جزيئات المادة في حالاتها الثلاث بشكل واحد وعلى بعد بيني متساو، وأن لايراعي الحجوم النسبية بين أجزاء الأجهزة وغير ذلك من الأخطاء، طريقة عرض المفاهيم وتوقيت عرضها قد يكونان مصدر للتصور الخطأ وذلك بأن يعرض مفهوم التنفس قبل مفهوم الهضم، أو يُزيد من التركيز على أحد المفاهيم دون الآخر مما يكون السبب في فهم التلاميذ بأهمية هذا المفهوم دون غيره (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٢، ٦١٧) .

- المتعلم : قد يكون المتعلم هو مصدر التصور الخطأ ويما يمتاز به من قدرات عقلية استدلالية منطقية، وخبرة تعليمية سابقة، تصورات معرفية، ويمكن توضيح احتمالات الفهم الخطأ لدى المتعلم فيما يلي: تكون مفاهيم أولية سابقة لدى المتعلم قد تتعارض مع المفاهيم الجديدة، عجز المتعلم عن ربط المفاهيم الجديدة والمعرفة المكتسبة بالشبكة المعرفية لديه، عجز وقصور المستوى العقلي والتطور المعرفي عن اكتساب المعرفة والمعلومات الجديدة، نقص خبرة المتعلم والمفاهيم اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة وخاصة المفاهيم الارتباطية والعلاقية لديه(حمدي أبو الفتوح، وعايدة عبد الحميد،١٩٩٤، ١٣).

- **تشخيص التصورات الخطأ**:

يعد التعرف على التصورات الخطأ الخطوة الأولى في تشخيصها، لذا كان من الضروري أن نستعمل أدوات ذات قدرة تمكننا من توفير بيانات عن كل أجوبة وردود أفعال التلاميذ وتنتزع كل ما يمكن أن يفكروا فيه ، مع مراعاة أن يتم تصميمها وإجرائها بطرق تسهل انعكاس تصورات التلاميذ، ويمكن سرد لبعض الأساليب التشخيصية للتصور الخطأ من خلال الدراسات السابقة كما يلي: خرائط المفاهيم ConceptMaps، أشكال فن VennDiagrams، الرسوم الكاريكاتيرية، والكرتون Carton ، المحاكاة بالكمبيوتر Computer Simulation ،الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهومConcept CircleDiagrams ، مهام تداعي الكلمات وترابطها SortingandWordassociationTasks ،المناقشة والحوار والأسئلة المفتوحة Dialogues and Opened –Questions ، اختبارالاختيار من متعدد مفتوح النهاية Open –ended and multiple choice Response Items ، المقابلة الإكلينيكية Clinical Interview وأوضحت الدراسات أن ٤٦٪ من الدراسات اعتمدت على المقابلات الإكلينيكية لتشخيص الفهم الخطأ(كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٢، ٢٤٢).

- **تصويب التصورات الخطأ**:

إن عملية تصويب تصورات التلاميذ الخاطئة تتضمن استخدام واختبار الأفكار الموجودة لدى التلاميذ في مواقف جديدة، مما يتطلب اندماج نشط من المتعلم ليستطيع تذكر معارفه وخبراته السابقة وربطها بالمعارف والخبراتٍ الجديدة ، وربما إعادة ترتيب المعارف والخبرات السابقة أو حتى استبدالها جزئيا

أو كلياً بأخرى أفضل منها أو صحيحة علمياً. وعليه فإن البنائيين ينظرون إلى تعلم العلوم على إنه نمو متدرج للتراكيب المعرفية التي لدى المتعلم، وإعادة بنائها. وفي ضوء هذه النظرية فإن معلم العلوم يواجه صعوبة كبيرة عندما يجد تلاميذه يقتنعون بتصورات قوية خاطئة عن مفاهيم درس العلوم، مما يجعل تعديلها إلى تصوراتٍ علميةٍ أمراً غاية في الصعوبة، فالتصورات الخاطئة تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً لكي يتم تنظيمها في عالم الخبرة الخاص بالمتعلم، ومن البديهي أن يحتاج إعادة تنظيم هذه الخبرات إلى جهد مضني ووقت طويل من المدرس أيضاً (أحمد إبراهيم قنديل، ٢٠٠٢، ٩)، وهناك عدة أفكار واضحة بخصوص ما ينبغي أن يقوم به المدرس حتى يمكنه تعديل تصورات التلاميذ الخطأعند تدريس موضوع بعينه وهي: التعرف على التصورات الموجودة بالفعل لدى المتعلم عن موضوع الدرس بمعنى على المدرس تشخيص التصورات الخاطئة عن موضوع الدرس مسبقا، يمكن للمتعلم تغيير تصوراته الخاطئة عن مفهوم بعينه في حالة واحدة فقط وهي إذا قدمت له أسباب قوية لعمل ذلك ولتحقيق هذا الغرض على المدرس تقديم مواقف تعارض معرفي Cognitive Conflicts للمتعلم أو عرض نماذج بديلة للموقف التعليمي حتى يصبح ذو معنى بالنسبة للمتعلم، وكذلك تهيئة بيئة إمداد وتدعيم للمتعلم، بمعني تشجيع التعلم الصحيح وتعديل الخطأ(أحمد إبراهيم قنديل، ٢٠٠٢، ١٠).

- **ثالثاً : التفكير الناقد**:

- **مفهوم التفكير الناقد**:

تعددت وتباينت تعاريف التفكير الناقد، فيعرفه روجيرو Ruggiero بأنه التفكير التقييمي الذي بواسطته يتم اختيار الادعاءات والمناقشات وتحديد المتميز منها وغير المتميز عن طريق توجيه أسئلة تحقيقية (Ruggiero, 2004, 17) ، كما يرى شاكر عبد الحميد وآخرون أن مفهوم التفكير الناقد ينبغي ان يؤكد على ثلاثة اركان أساسية هي " عمليات تحليل وتقييم الأفكار والملاحظات والحجج ، وتطبيق هذه العمليات في المواقف اليومية والعملية، وانعكاس هذه العمليات على نفسها(شاكر عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٥ ، ٤٧) .

ويعرف صالح أبوجادو ومحمد نوفل التفكير الناقد بأنه " تفكير تأملي استدلالي تقويمي ذاتي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير ، والتحليل، والتقويم ، والاستنتاج بهدف تفحص الآراء والمعتقدات ، والأدلة والبراهين والمفاهيم ، والادعاءات التي تستند إليها عند إصدار حكم ما ، او حل مشكلة ما ، أو صنع قرار مع الأخذ في الحسبان وجهات نظر الآخرين(صالح أبوجادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧ ،٣١).

وتُعرفه نوال عبد الفتاح بانه " نمط من التفكير يعتمد على فحص وتقصي المعلومات المقدمة وتفسيرها واستنتاج العلاقات بينها ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج والبراهين والقدرة على الاستنباط (نوال عبد الفتاح ، ٢٠١٢، ٥٣).

كما يُعرفه أيهاب أحمد بأنه "عملية إخضاع المعلومات التي لدى الفرد للتحليل والتحميص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات ، وتحديد السبب والنتيجة المرتبطة بحدث أو قضية معينة ، واستنتاج المعلومات المرتبطة بها ، وتقويمها (أيهاب أحمد ، ٢٠١٤، ٩) .

وباستقراء التعريفات السابقة فإن الباحثة تُعرف التفكير الناقد بأنه " نمط من التفكير يعتمد على فحص وتقصي المعلومات المقدمة وتفسيرها واستنتاج العلاقات بينها ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج والبراهين والقدرة على الاستنباط .

- **مهارات التفكير الناقد**:

توجد تصنيفات عديدة لمهارات التفكير الناقد ، فقد صنفها (إبراهيم الحارثي،٢٠٠٠ ،٥١) إلى مهارات التشابه والتغير وتطبيق الأفكار وتفسير وسائل الإيضاح والربط بين السبب والنتيجة وإصدار التعميمات والأحكام وحل المشكلة، أما(رفعت بهجات ، ٢٠٠٢، ٢٠٢) فقد حددها في أربع مهارات عقلية أساسية هي التركيب والاستنتاج والتحليل والتقويم ، بينما حددها (جودت سعادة ، ٢٠٠٨، ٨٢) في مهارات الاستنتاج ، والاستقراء ، والمقارنة وتحديد العلاقة والسبب والنتيجة وتحديد الأولويات والتمييز والتتابع . وذكر إنيس(Ennis,2013) ان مكونات التفكير الناقد هي التركيز على سؤال معين ، وتحليل الحجج والبراهين التي تحل هذا السؤال ، والحكم على مصداقية مصادر المعلومات ، وتجنب الاندفاعية في إصدار الأحكام ، وتحديد معايير لمصداقية مصدر المعلومات ، واكتشاف الأخطاء والاستدلال، كما حددها(إيهاب محمد ، ٢٠١٤، ١٠) في خمس مهارات هى الاستنتاج ، والتعرف على الافتراضات ، والاستنباط ، وتحديد السبب والنتيجة ، وتقويم الحجج، وقد ذكر (أحمد النجدي وآخرون ،٢٠٠٥، ٢٧٥ -٢٧٦) أن من أبرز المهارات الخاصة بالتفكير الناقد والتي تحظى بقبول كبير من جانب الباحثين تلك التي حددها واطسون وجليسر وهي (معرفة الافتراضات ، التفسير، تقويم الحجج ، الاستنباط ، الاستنتاج . وبعد اطلاع الباحثة على التصنيفات السابقة ، قامت بتحديد مهارات التفكير الناقد في ضوء تصنيف " واطسون وجليسر" السابق لأنها تعد من المهارات الأساسية للتفكير الناقد ولمناسبتها لطبيعة مادة العلوم وتلاميذ المرحلة الإعدادية ، ويمكن تعريف هذه المهارات إجرائياً كما يلي :

- التفسير : هو قدرة التلميذ على التمييز بين البيانات المبررة وغير المبررة والوصول إلى الاستنتاج المحتمل والمبرر .
- الاستنتاج : هو قدرة التلميذ على استخلاص نتيجة من حقائق معينة تم ملاحظتها أو افتراضها .

- الاستنباط : هو قدرة التلميذ على استخلاص معرفة جديدة بالإعتماد على مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة .
- معرفة الافتراضات : هي قدرة التلميذ على فحص الوقائع والبيانات المتضمنة في موضوع ما ن بحيث يمكنه الحكم بأن افتراضا واردا او غير وارد تبعا لفحصه للوقائع المعطاه .
- تقويم الحجج : هي قدرة التلميذ على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ليس لها صلة بالموضوع .

- **أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم** :

إن تعليم العلوم يجب ان يسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ،لأنها تعمق من خلال خبرات تعلمهم ، وتمكنهم من فهم العالم حولهم ، وتقدم لهم الأدوات الضرورية لاتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم (Simister,2004,244) ، وقد أصبح تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف التي تسعى مناهج العلوم لتحقيقها حيث يسمح محتواها بتقديم مقدمات للقضايا واستنتاجات لها ، وتجارب تأكيدية للمعلومات الجديدة بما يهيئ فرصاً للتفكير والاستدلال العقلي وتقديم الحجج (مدحت صالح ٢،٢٠٠٨)

ونظراً لأهمية التفكير الناقد كهدف من أهداف تدريس العلوم فقد اهتمت بتنميته عديد من الدراسات والبحوث باستخدام مداخل وطرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية مختلفة منها دور مقررات العلوم (إيهاب أحمد ٢٠١٤) والتعلم القائم على مشكلة (سعيد محمد ،٢٠١٣) وقبعات التفكير الست لـ "دي بونو" (نوال عبد الفتاح ،٢٠١٢) وخرائط الصراع المعرفي (إيمان عبد الفتاح ، ٢٠١١) ونوادي العلوم (أحمد سيد ،٢٠١٠) واستراتيجية التعلم التعاوني الإستقصائي (عطيات يسن ، ٢٠٠٩) ومدخل سمات تاريخ العلم Malamitsa, (Kasoutas, & Kakkotas, 2009) ودورة التعلم فوق المعرفية (مدحت صالح ، ٢٠٠٨) وإستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج (مندور عبد السلام ، ٢٠٠٨) والتعلم الذاتي السمعي (هالة بخش ، ٢٠٠٥) .

وباستقراء الدراسات السابقة يتضح انه لا توجد أية دراسة عربية أو أجنبية استخدمت الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الناقد في مجال العلوم ـ وذلك في حدود علم الباحثة ـ مما استدعى القيام بالدراسة الحالية .

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

- **أولاً: اختيار المحتوى العلمي** :

تم تحليل محتوى كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤\ ٢٠١٥م) وعمل اختبار تشخيصي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنين للتعرف على أكثر

التصورات الخطأ الموجودة بالكتاب، وتم اختيار وحدة "الصوت والضوء" المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي(الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي٢٠١٤ ـ ٢٠١٥م للأسباب التالية:

- وجود تصورات خطأ لدى التلاميذ لبعض المفاهيم العلمية بوحدة الصوت والضوء، ويمكن الكشف عن هذه التصورات ومحاولة تصحيحها باستخدام خرائط المفاهيم الذهنية .
- تكتسب مجموعة المفاهيم العلمية المرتبطة بالصوت والضوء اهميتها حيث تمثل البنية الاساسية لفهم مادة الفيزياء من خلال معرفة التلاميذ لمفاهيم الصوت والضوء وزاوية الانكسار وزاوية الانعكاس.
- تشتمل الوحدة على العديد من الموضوعات المهمة التى يحتاج الفرد الى معرفتها بصورة سليمة فى حياته وهذه الموضوعات هى: الموجات الصوتية ، درجة الصوت ، شدة الصوت، انعكاس الموجات الصوتية ،الطبيعة الموجية للضوء ، انعكاس الضوء ، انكسار الضوء .
- أهمية هذه الموضوعات فى تفسير الكثير من الظواهر الطبيعية وتأثيراتها الواضحة فى الحياة .
- تشتمل الوحدة على العديد من التجارب والأنشطة التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ باستخدام أدوات بسيطة مما يساعدهم على تصويب تصوراتهم الخطأ وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

- **ثانياً: إعادة صياغة الوحدة** :

تم إعادة صياغة محتوى الوحدة الدراسية وفقاً لخرائط المفاهيم الذهنية وذلك باتباع الخطوات التالية :

- **تحديد الأهداف التعليمية للوحدة** :

تم تحديد الأهداف العامة من دراسة وحدة " الصوت والضوء " بالاستعانة بالأهداف المحددة للوحدة في كتاب الوزارة ، وتتلخص الأهداف الإجرائية في :

- يتعرف الطبيعة الموجية للصوت .
- يستنتج بعض خصائص الصوت مثل : درجة الصوت وشدة الصوت ونوع الصوت
- يستنتج قانونى انعكاس الصوت.
- يصف بعض تطبيقات صدى الصوت فى الحياة .
- يقارن بين الموجات الصوتية تبعا لترددها.
- يتعرف بعض التطبيقات الحياتية للموجات فوق السمعية.
- يتعرف الطبيعة الموجية للضوء .
- يستنتج قوانين الانعكاس والانكسار فى الضوء.
- يصف بعض الظواهر الطبيعية المرتبطة بانعكاس الضوء وانكساره.
- يدرك العلاقة التفاعلية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع

- **إعداد كراسة نشاط التلميذ**:

تم إعداد كراسة نشاط التلميذ وفقاً لخرائط المفاهيم الذهنية، وقد اشتملت على عنوان الدرس، ورقم النشاط وبيان الغرض منه، والأدوات المستخدمه فى النشاط، وخطوات إجراء النشاط ، والمشاهده والإستنتاج والتعليل ، مع ترك فراغات أمام كل واحدة منهم ليقوم التلميذ بالتسجيل فيها، وأخيرا تقويم الدرس .

- **إعداد دليل المعلم**:

دليل المعلم هو مرجع يستفيد منه المعلم فى تدريس المفاهيم العلمية الموجودة فى وحدة "الصوت والضوء "، ويحتوى الدليل على نبذة عن استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية موضحة فيها الهدف من استخدامها والنظرية التى تستند عليها واهميتها فى تصحيح المفاهيم البديلة الموجودة لدى التلاميذ والوصول بالتلاميذ إلى تعلم أكثر فاعلية وعمقا، وكذلك موضحاً فيه بعض المفاهيم البديلة التى قد توجد لدى التلاميذ عن المفاهيم العلمية المتضمنه فى الوحدة المختارة والأنشطة العملية التى يمكن أن يستخدمها المعلم مع تلاميذه. كما قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف العامة والخاصة للوحدة، والتوزيع الزمنى لموضوعاتهما، وخطة الدروس والتقويم .

- **ثالثاً : إعداد أدوات الدراسة** :

- **إعداد اختبار التصورات الخطأ**:

- **الهدف من الاختبار**:

هدف هذا الاختبار الى رصد المفاهيم الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي "عينة الدراسة " حول بعض المفاهيم الخطأ المتضمنة بوحدة " الصوت والضوء ".

- **تحديد نوع الاختبار**:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحريرى موضوعى وذلك بهدف الحصول على تقدير دقيق إلى حد ما عما لدى التلاميذ "عينة الدراسة" من مفاهيم خطأ فى الوحدة المختارة .

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تم اتباع الخطوات التالية:

- تحليل محتوى الوحدة: تم تحليل المحتوى للتعرف على المفاهيم الأساسية فى وحدة "الصوت والضوء" وقد أسفرت عملية التحليل عن (٩) مفاهيم رئيسة ، و(١٧) مفهوما فرعيا ، ولحساب ثبات التحليل أجرت الباحثة تحليل المحتوى مرتين بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع ، مما يحقق ثبات عملية التحليل ، وقد تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق (محمد المفتى، ١٩٩٣، ٦٢) بين عمليتى التحليل اللتين تم اجرائهما، وقد اتضح من

ذلك أن نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثانى بلغت ٨٧.٥ ٪ مما يعنى ثبات التحليل.

- التعرف على المفاهيم الخطأ: تم الكشف عن المفاهيم الخطأ بالوحدة المختارة " الصوت والضوء " من خلال:
  - ✓ الاطلاع على الدراسات السابقة فى مجال المفاهيم الخطأ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
  - ✓ إشراف الباحثة على طلبة وطالبات كلية التربية جامعة عين شمس أثناء فترة التربية العملية ، وقد استطاعت الباحثة التعرف على بعض المفاهيم الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عن المفاهيم العلمية بالوحدة المختارة وذلك من خلال مناقشة التلاميذ حول هذه المفاهيم وفهمهم لها.
  - ✓ بناء أسئلة الاختبار التشخيصى فى صورته الأولية على شكل اختيار من متعدد وتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها (٤٠) تلميذة من تلميذات مدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنات (فصل ٣/٢) مع ترك حرية وضع الأسباب المتعلقة بالبديل الذى تم اختياره من قِبل التلميذة.
  - ✓ بناء أسئلة الاختبار إعتماداً على البيانات المستقاه من الخطوات السابقة كما استعانت الباحثة بمراجع فى مجال تدريس العلوم خاصة بتصميم الاختبارات التشخيصية ثنائية الشق ووضعت المفردات على شكل اختيار من متعدد ثنائى الشق Two-Tier Multiple Choices(محمد السيد ،٢٠٠٠، ٢٥٨) ، ويحوى الشق الأول مقدمة للسؤال يتبعها أربعة بدائل (أ)، (ب)، (جـ) ،(د) للإجابة عن السؤال، ويحوى الشق الثانى أربعة أسباب لاختيار الإجابة الصحيحة (أ)، (ب)، (ج)، (د) وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار ما يلى:

-أن تكون العبارات واضحة وخالية من الكلمات الصعبة.
-أن تكون الاجابات قصيرة ومتجانسة الطول بقدر الامكان.
-أن تكون جميع الاجابات (سواء فى البدائل أو الأسباب) محتملة ولكن بينها إجابة واحدة صحيحة تماما.
-أن تكون جميع الاجابات الصحيحة موزعه عشوائياً بين بقية الاجابات حتى لا يسهل تخمينها.

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى التربية العلمية وطرق التدريسوذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للتلاميذ ودقة صياغتها ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل إعادة صياغة بعض المفردات .

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار** :

بعدإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لأراء السادة المحكمين ، تم القيام بالتجربة الاستطلاعية للاختبار عن طريق تطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (٤٠) تلميذة بمدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنات بإدارة مصر الجديدة التعليمية (محافظة القاهرة) ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥م ، وذلك بغرض :

- حساب زمن الاختبار: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفرداته هو (٤٥) دقيقة .
- حساب ثبات الاختبار: تم حساب الاختبار باستخدام معلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ، وقد وجد أن معامل الثبات (٠.٨٨) مما يشير إلى أنه يتمتع بدرجة ثبات عالية .
- الصورة النهائية للاختبار: تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار وبلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة ٣٨ مفردة ، وتم اعداد ورقة اجابة منفصلة وقد أعطى التلميذ (درجة واحدة) في حالة الإجابة عن شقي السؤال إجابة صحيحة أما إذا أجاب التلميذ إجابة خاطئة على احد شقي السؤال أو كليهما يعطى (صفرا) وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار(٣٨) درجة والنهاية الصغرى (صفراً). وموضح فى الجدول (٢) المفاهيم المتضمنة فى وحدة الصوت والضوء ، وكذلك الوزن النسبى لكل مفهوم والذى تم حسابه فى ضوء عدد الحصص المخصصة لتدريسه وعدد المفردات الخاصة بكل مفهوم وعدد مفردات الاختبار الكلية.

جدول (٢) مواصفات اختبار التصورات الخطأ

المفهوم	أرقام الأسئلة الخاصة بكل مفهوم	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الطبيعة الموجية للصوت(شدة الصوت ، درجة الصوت ، نوع الصوت) .	٣٨،٣٧،٣٥،١٧،١٦،١٣،١٠،٨،٧،٦،٤،٣،٢ ،١	١٤	٣٦٪
انعكاس الصوت، قانونا انعكاس الصوت ، صدى الصوت .	٣٢،٣٠،٢٤،١٩،١٨،١٢،١١،٩،٥	٩	٢٤٪
قانون التربيع العكسي ، الطبيعة الموجية للضوء .	٢٧،٢٦،٢١،٢٠،١٥،١٤	٦	١٦٪
انعكاس الضوء ، انكسار الضوء ، قوانين انعكاس وانكسار الضوء	٣٦،٣٤،٣٣،٣١،٢٩،٢٨،٢٥،٢٣،٢٢	٩	٢٤٪٪
اجمالى الأسئلة		٣٨ سؤالاً	١٠٠٪

- **إعداد اختبار التفكير الناقد** :

- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى التعرف على أثر تدريس وحدة " الصوت والضوء " وفقاً للخرائط الذهنية في تنمية الفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
- أبعاد الاختبار : تم تحديد أبعاد الاختبار في مهارات (التفسير، الاستنتاج الاستنباط معرفة الافتراضات ، تقويم الحجج) ، وقد صيغت مفردات

الاختبار وفقاً لنمط الاختيار من متعدد رباعي البدائل ، وروعي مناسبة المفردات لمستوى تلاميذ الصف الثاني افعدادي ووضوحها وسهولة ألفاظها .

- صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للتلاميذ ودقة صياغتها ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل إعادة صياغة بعض المفردات .
- التجربة الاستطلاعية للاختبار : طُبق الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (٤٠) تلميذة بمدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنات بإدارة مصر الجديدة التعليمية (محافظة القاهرة) ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ـ ٢٠١٥م ، وذلك بغرض :
  - ✓ حساب زمن الاختبار: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفرداته هو (٤٥) دقيقة .
  - ✓ حساب ثبات الاختبار: تم حساب الاختبار باستخدام معلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ، وقد وجد أن معامل الثبات (٠.٨٢) مما يشير إلى أنه يتمتع بدرجة ثبات عالية .
- الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٣٠) مفردة ، وتم إعداد ورقة إجابة منفصلة وقد أعطي لكل مفردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة درجة واحدة ، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة والصغرى صفراً ، ويوضح جدول (٣) مواصفات اختبار التفكير الناقد .

جدول (٣) مواصفات اختبار التفكير الناقد

م	المهارات	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
١	التفسير	١ -٦	٦
٢	الاستنتاج	٧ -١٢	٦
٣	الاستنباط	١٣ -١٨	٦
٤	معرفة الافتراضات	١٩ -٢٤	٦
٥	تقويم الحجج	٢٥ -٣٠	٦
	المجموع		٣٠

- **التصميم التجريبي وإجراءات التجربة** :
- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة كلاً من المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال مجموعتين ، والمنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري وادوات التقويم :

- المجموعة التجريبية : وتضم مجموعةٍ تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين يدرسون وحدة " الصوت والضوء " وفقاً لاستراتيجية الخرائط الذهنية .
- المجموعة الضابطة : وتضم مجموعة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين يدرسون نفس الوحدة بالطريقة المعتادة .

- **متغيرات الدراسة**:

اشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية :

- متغيرات مستقلة : التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية .
  - ✓ التدريس بالطريقة المعتادة .
- متغيرات تابعة :
  - ✓ التصورات الخطأ : ويقاس باستخدام اختبار التصورات الخطأ .
  - ✓ التفكير الناقد : ويقاس باستخدام اختبار التفكير الناقد .

ويوضح جدول (٤) التصميم التجريبي للدراسة الحالية :

جدول (٤) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلى	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	تطبيق اختبار التصورات الخطأ ، اختبار مهارات التفكير الناقد .	تدرس وحدة " الصوت والضوء " للصف الثاني الإعدادي باستخدام الخرائط الذهنية .	تطبيق اختبار التصورات الخطأ ، اختبار مهارات التفكير الناقد .
الضابطة		تدرس وحدة " الصوت والضوء " للصف الثاني الإعدادي باستخدام الطريقة التقليدية.	

- **مجموعة الدراسة** :

تم اختيار مجموعة الدراسة من مدرسة مصر الجديدة الإعدادية بنين بإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة ، وقد تم اختيار فصل٢\٢ ليمثل المجموعة التجريبية وفصلٍ ٢\٧ ليمثل المجموعة الضابطة حيث بلغ عدد تلاميذ كل فصل (٤٠) تلميذاً.

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة لبيان مدى تكافؤ المجموعتين ، ويوضح جدول(٥) نتائج التطبيق القبلي .

جدول (٥) قيم (ت) لنتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية (ن = ٤٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٤٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التصورات الخطأ	٣٨	٦.٣٠	٢.٠٩	٦.١٠	٢.٠١	٠.٤٥	غير دالة
التفكير الناقد	٣٠	29.09	4.57	29.27	5	0.23	غير دالة

يتبين من جدول (٥) ان الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد غير دالة ، مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين .

- **تدريس الوحدة** :

قامت الباحثة بتدريب معلمة فصل (٢\٢) في نهاية الفصل الدراسي الأول على استخدام خرائط المفاهيم الذهنية للتدريس للمجموعة التجريبية ، وذلك باستخدام دليل المعلم المعد لذلك (ملحق ٣)، وقامت معلمة فصل (٢\٧) بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد التدريب بدأت المعلمة في تدريس وحدة " الصوت والضوء " في الأسبوع الأول من شهر مارس واستمر حتى نهاية شهر إبريل أي لمدة ثمانية أسابيع تقريبا بواقع ٤ حصص أسبوعيا، فكان إجمالي الحصص خلال هذه الفترة ٣٢حصة وهي المدة الزمنية الفعلية لتدريس هذه الوحدة وفق توزيع المنهج المعد من قبل وزارة التربية والتعليم .

ملاحظات سجلت من قبل الباحثة أثناء متابعة فترة التجريب باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية :

- واجه التلميذات صعوبة في بادئ الأمر وهي محاولة إيجاد علاقات بين المفاهيم التي تعلموها والمفاهيم السابقة المرتبطة بها وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بتدريب المعلمة لهم على كيفية إيجاد علاقات بين المفاهيم العلمية ، وممارسة بعض الأنشطة التي تساعدهم على تطبيق المفاهيم والمهارات التي تعلموها في مواقف جديدة .
- اكتشاف العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية بوحدة " الصوت والضوء " ومن هذه التصورات أن صدى الصوت يحدث في الفراغ ، الضوء الأبيض هو أحد ألوان الطيف ، ينتقل الضوء من وسط إلى وسط آخر دون أن يعاني انكسار، وقد قامت المعلمة تبعا لاستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية بمساعدة التلميذات على تصويب هذه التصورات الخطأ وذلك من خلال الأنشطة المدعمة للتعلم والأنشطة التطبيقية .

- حرص التلميذات المتفوقات دراسيا علي رفع مستوى مجموعتهن وبذلهن المزيد من الجهد في نشاط وحيوية .
- قامت معلمة المجموعة التجريبية بوضع ملصقات تشير إلي إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية وأهميتها أثناء التعلم.
- اتخذت كل مجموعة شعاراً لها واسماً يميزها مثل مجموعة الصوت ، ومجموعة الضوء ..... الخ .

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة في الأسبوع الأول من شهر مايو، وقد تم التصحيح وتحليل البيانات إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS إصدار١٤.

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها .

- **النتائج الخاصة باختبار التصورات الخطأ** :

اختبار صحة الفرض الأول : ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم حساب قيمة "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في جدول (٦) :

جدول (٦) قيمة "ت" لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار التصورات الخطأ في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية

الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية (ن = ٤٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٤٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
		م	ع	م	ع					
التصورات الخطأ	٣٨	٢٩.٢٥	٢.٦٠	١٠.٧٢	٢.٩١	٢٩.٩٣	دالة	0.91	6.35	6.35

يتضح من جدول (٦) أن قيمة "ت" = ٢٩.٩٣ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ أى أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارالتصورات الخطأ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يرجع إلى المتغير التجريبي وهو إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية ؛ مما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة، كما يتضح أن حجم تأثير أستخدام الخرائط الذهنية في تصحيح التصورات العلمية الخطأ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كبير، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن(٩١٪)

من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية .

اختبار صحة الفرض الثاني : ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح التطبيق البعدي ". وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم حساب قيمة "ت" للمجموعة التجريبية كما هو موضح في جدول (٧) :

جدول (٧) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ على المجموعة التجريبية

الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية (ن = ٤٠)				قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي						
	م	ع	م	ع					
٣٨	٦.٣٠	٢.٠٩	٢٩.٢٥	٢.٦٠	٤٣.٠٥	دالة	0.95	8.81	كبير

يتضح من جدول (٧) أن قيمة "ت" = ٢٩.٢٥ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ أى أنه هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح التطبيق البعدي ، وهذا يرجع إلى المتغير التجريبي وهو استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية ؛ مما يؤكد صحة الفرض الثاني للدراسة، كما يتضح أن حجم تأثير أستخدام الخرائط الذهنية في تصحيح التصورات العلمية الخطأ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كبير. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن(٩٥٪) من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير إستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية .

- **النتائج الخاصة باختبار التفكير الناقد** :

اختبار صحة الفرض الثالث : ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقه ومهاراته لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتم حساب قيمة "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في جدول (٨) .

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ت" = 18.87 وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ أى أنه هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومهاراته لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يؤكد صحة الفرض الثالث

للدراسة ، كما يتضح أن حجم تأثير استخدام خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كبير بحساب مربع إيتا .

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لنتائج التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومهاراته على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

مهارات الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية (ن = ٤٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٤٠)		قيمة (ت) ودلالتها	حجم التأثير
		م	ع	م	ع		
التفسير	٦	11.77	1.90	6.85	1.80	11.88	
الاستنتاج	٦	12.20	2.04	6.77	1.65	13.05	
الاستنباط	٦	12.77	2.11	6.70	1.78	13.86	
معرفة الافتراضات	٦	12.30	2.05	6.75	1.69	13.19	
تقويم الحجج	٦	12.30	2.16	7.02	1.60	12.37	
الكلى	٣٠	61.60	6.23	34.22	6.72	18.87	كبير

اختبار صحة الفرض الرابع : ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ومهاراته لصالح التطبيق البعدي " . وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة SPSS بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم حساب قيمة "ت" للمجموعة التجريبية كما هو موضح في جدول (٩) .

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لنتائج تطبيق اختبار التفكير الناقد ومهاراته على المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده (ن=٤٠)

مهارات الاختبار	الدرجة الكلية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (ت) ودلالتها	حجم التأثير
		م	ع	م	ع		
التفسير	٦	5.87	1.19	11.77	1.90	16.47	
الاستنتاج	٦	5.79	1.21	12.20	2.04	16.88	
الاستنباط	٦	5.48	1.58	12.77	2.11	17.27	
معرفة الافتراضات	٦	5.76	1.26	12.30	2.05	16.96	
تقويم الحجج	٦	5.84	1.46	12.30	2.16	15.50	
الكلى	٣٠	29.02	4.57	61.60	6.23	26.40	كبير

يتضح من جدول (٩) أن قيمة "ت" = 26.40 وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ أى أنه هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي عند مستوى ٠.٠١بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير الناقد ومهاراته لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد صحة الفرض الرابع للدراسة ، كما يتضح أن حجم التأثير بحساب مربع إيتا كبير مما يدل على تأثير استخدام خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الخامس : ينص على أنه " يوجد ارتباط دال موجب بين درجات تلاميذ الموجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات

الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معدل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته ، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته

الاختبارات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
اختبار التصورات الخطأ اختبار التفكير الناقد	.٨٨	ارتباط موجب عند مستوى٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته ، وبذلك يقبل الفرض الخامس للدراسة .

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

من العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن التوصل إلى ما يأتي أثبتت النتائج الخاصة باختبارٍ التصورات الخطأ على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام خرائط المفاهيم الذهنية وبعد استخدامها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام خرائط المفاهيم الذهنية ساعدت على :

- الكشف عن ما هو موجود في بنيتهم المعرفية من تصورات خطأ أو مفاهيم بديلة وعلى تصويب هذه المفاهيم .
- تعلم التلميذات من خلال القراءة التحليلية للموضوع المراد دراسته ، واستخدامهن ما فيه من مفاهيم ، وترتيب هذه المفاهيم من الأكثر شمولية إلى الأقل ، وتنظيمها في شكل هرمي مترابط ومتماسك .
- إعطاء التلميذات صورة بصرية كاملة يسهل تعلمها بسرعة .
- تنمية روح التعاون بين التلميذات والمعلمة عند بنائهن لخرائط المفاهيم مما ساعد على فهمهن وبقاء المعلومات مدة أطول في الذاكرة .
- استيعاب التلميذات للمفاهيم بشكل سيكولوجي منطقي هرمي من خلال ما تتميز به خرائط المفاهيم الذهنية من قمة بها مفاهيم أكثر شمولية وأكثر عمومية تندرج تحتها مفاهيم أقل ويربط بين هذه المفاهيم علاقات أو روابط تربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المعروفة من قبل وبالتالي باستمرار تتسع وتتحسن الشبكة المعرفية التي لدى التلميذات، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى وتزيد من قدرة التلميذات على فهمهن وتنظيم تفكيرهن .
- جعل التلميذات أكثر إيجابية أثناء عملية التعلم بحث تشتركن في تكوين أساس معرفي متكامل سهل الوصول إليه ، مرتكز على مفهوم مركزي ، مما ساعد على زيادة فهمهن وتحصيلهن .

- ربط المفاهيم الفيزيائية التي سبق تعلمها بالمفاهيم الجديدة ، فهي ربطت بين ما يتعرفن التلميذات عليهن من قبل وما يتعلموهن من معلومات جديدة مما جعل التعلم قائم على المعنى وليس على الحفظ من خلال فهم ووضوح العلاقات المفاهيمية .

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية مثل: دراسة تساى (Tsai, 2003) ، ودراسة بلاك (Black, 2004) ، ودراسة تساى وشانج (Tsai, Chang, 2005) ، ودراسة منى فيصل(٢٠٠٧) ، ودراسة حنان محمد مراد (٢٠١١) ، ودراسة فطومة محمد علي (٢٠١١) .

أثبتت النتائج الخاصة باختبار التفكير الناقد ومهاراته على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام خرائط المفاهيم الذهنية وبعد استخدامها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس وحدة "الصوت والضوء " ساعد على تهيئة مناخ تعليمي مناسب لممارسة مهارة المناقشة البناءة والحوار وإثبات الحجج والبراهين ، والتعاون ، وتبادل الآراء ، وكذلك قيام التلميذات بإجراء الأنشطة بأنفسهن وإجابتهن عن الأسئلة ساعدهن على القيام بعمليات التفسير والاستنتاج لمشاهداتهن أثناء إجراء الأنشطة ، كما أن مناقشتهن مع بعضهن البعض ومن خلال الفصل بأكمله ساعدهن على التعرف على الآراء المختلفة وتقييمها وتحديد أوجه الصواب والخطأ فيها والوصول إلى الرأي الصحيح واكتساب مهارة تقويم الحجج والمناقشات .

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت استراتيجيات أخرى غير الخرائط الذهنية مثل: دراسة عامر الدردور(٢٠٠١)، دراسة هدى عبد الفتاح (٢٠٠٣) ، دراسة حياة رمضان (٢٠٠٥) ، دراسة أحمد سيد محمد (٢٠١٠) ، دراسة إيمان كامل (٢٠١١) ، دراسة نوال خليل (٢٠١٢) ، دراسة سعيد محمد حسن (٢٠١٣) .

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصورات الخطأ واختبار التفكير الناقد ومهاراته .

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على استخدام إستراتيجيات تدريسية مناسبة ، منها إستراتيجية خرا ئط المفاهيم الذهنية وذلك لمساعدة التلاميذ على التخلي عن التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية الموجودة لديهم.

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة في تدريس العلوم تساعد على تصويب التصورات الخطأ وتنمية مهارات الفكير الناقد لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.
- الاهتمام بإعداد مقاييس خاصة للكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى التلاميذ في موضوعات العلوم المختلفة، وعدم الاقتصار على الاختبارات التي تقيس القدرة على استدعاء الحقائق والمفاهيم.
- ربط المفاهيم التي تُدَرَّس للتلاميذ بخبرات واقعية مباشرة في حياتهم كي يدركوا أهمية هذه المفاهيم بالنسبة لهم.
- اهتمام المعلمون بتحديد التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى التلاميذ قبل البدء في تدريس موضوعات العلوم .
- إعطاء التلاميذ مزيداً من الوقت والتشجيع لممارسة مهارات التفكير الناقد أثناء التعلم.
- حث مطوري مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية ومخططيها بوزارة التربية والتعليم على ضرورة بناء مناهج العلوم باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية وتوفير ما يلزم لذلك .

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الدراسات استكمالاً واستمراراً للدراسة الحالية مثل:

- تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تحسين تدريس العلوم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة : الصم ، المكفوفين ، وذوي صعوبات التعلم علاوة على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين .
- تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية أنواع مختلفة من مهارات التفكير، مثل : مهارات التفكير العلمي ، والمنطقي ، والإبداعي ، ومهارات ما وراء المعرفة.
- تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تصحيح بعض التصورات الخطأ الموجودة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.
- تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تنمية الجوانب الوجدانية مثل الاتجاهات والميول العلمية لدى التلاميذ.
- تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية في تصحيح التصورات الخطأ، والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية الصحيحة لدى طلاب المرحلة الثانوية في فروع العلوم المختلفة مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء.
- برنامج مقترح لتدريب الطالب المعلم على التدريس وفقاً لاستراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية وأثره في تنمية بعض جوانب تدريس العلوم لدى التلاميذ في مراحل تعليمية مختلفة .

- **المراجع**:

- أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٥) : اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، دار الفكر العربي .
- إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٠) : تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات ، النظرية والتطبيق ، الرياض ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع .
- إيمان عبد الفتاح كامل (٢٠١١) : فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- إيهاب أحمد محمد مختار (٢٠١٤) : دراسة تحليلية لدور مقررات العلوم في تنمية مهارات كل من التفكير العلمي والتاقد وتفاعل ذلك بين متغير الجنس والموقع الجغرافي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة التربية العلمية ، مج(١٦)، ع(٣) مايو ، (١ -٤٦) .
- أبوزيد محمود أبو زيد (٢٠٠٨) : أثر استراتيجية التعلم التعاوني على بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- أحمد إبراهيم قنديل(٢٠٠٢): بناء خرائط التعارض واستخدامها في تعديل التصورات البديلة عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥١، الجزء الثاني، يناير.
- أحمد سيد محمد (٢٠١٠) : فاعلية برنامج مقترح بنوادي العلوم في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- أحمد النجدي ، منى عبد الهادي ،علي راشد (٢٠٠٣) : تدريس العلوم في العالم المعاصر ، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ،القاهرة ، دار الفكر العربي .
- أنور عقل(٢٠٠٢): تقويم تعلم المفاهيم، مجلة التربية، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الخامس والأربعون بعد المائة.
- السعدي الغول السعدي (٢٠١٢) : فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، ١ -٢٥.
- السعيد جمال عثمان علي (٢٠٠١): " التصورات الخطأ لدى موجهي ومعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لبعض المفاهيم الكهربية وفاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تصويبها "، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٧، فبراير.
- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي: دراسة تحليلية لنتائج المفاهيم العلمية المتضمنة في الاختبار الاستطلاعي لدراسة الـ TIMSS ٢٠١٤م، ١ -٢١.
- توني بوزان (٢٠٠٧): الكتاب الأمثل لخرائط العقل: ترجمة مكتبة جرير، الرياض، مكتبة جرير للطباعة والنشر.
- توني بوزان ؛ باري بوزان (٢٠٠٨) : خريطة العقل(ترجمة : مكتبة جرير) ، السعودية
- ثناء محمد حسن (٢٠٠٩): فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٢، نوفمبر .
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، القاهرة ، دار الكتب ، الكتاب (٥) .

- حنان محمد مراد (٢٠١١) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تقويم التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- حنين سمير صالح (٢٠١١) : أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير ،كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
- حياة علي محمد رمضان (٢٠٠٥) : التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، مج(٨)، ع(١) مارس ، ١٨١ -٢٣٦.
- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٥): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، ديبونو للنشر والتوزيع.
- سعيد محمد صديق حسن(٢٠١٣) : فاعلية برنامج في العلوم مبني على استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلة والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، مج(١٦)، ع(٢) نوفمبر ،١٢٣ -١٩٠ .
- سوزان محمد حسن السيد (٢٠١٣): فاعلية استخدام الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة التربية العلمية، العدد الثاني، المجلد السادس عشر.
- شاكر عبد الحميد ، خليفة السويدي ، أحمد أنور(٢٠٠٥) : تربية التفكير ، مقدمة عربية في مهارات التفكير ، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم .
- صابر محمد حسانين (٢٠٠٦): "أثر تفاعل أسلوب التعلم وبعض استراتيجيات التغير المفاهيمى في تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم البيولوجية وتنمية عمليات العلم لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه ، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صالح أبو جادو ، محمد نوفل (٢٠٠٧) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، الأردن ، دار المسيرة .
- عامر الدردور (٢٠٠١) : أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس ، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ، الأردن .
- عايش زيتون (٢٠٠٤) : أساليب تدريس العلوم، ط(٤) ، عمان ، دار الشروق .
- عبد الكريم عبد الصمد السوداني & ختام عدنان (٢٠١١) : فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، المجلد (١٠) العددان (٣ -٤) ، ٨٧ -١٠٠ .
- عبد الله عبده أحمد (٢٠٠٧) : فعالية استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول بمادة الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الناقد ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، مج(١٠)، ع(٤) ديسمبر ٤٧ -٨٧ .
- عبد الله على إبراهيم (٢٠٠٠): التصورات الخطأ لدى تلاميذ وطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية حول مفهوم التكاثر في الكائنات الحية وفاعلية بعض الاستراتيجيات في تصويبها " مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩١، أغسطس.

- عبد الله النافع (٢٠٠٢): " التعليم بتنمية مهارات التفكير "، مجلة المعرفة، العدد (٨٣)، مايو.
- عطيات محمد يسن إبراهيم (٢٠٠٩) : أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الإستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية ، مج(١٢)، ع(٤) ديسمبر ٤٣ -٨١ .
- عيد أبو المعاطى الدسوقي (٢٠٠٣): " دور التشبيهات العلمية في تعديل التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عن" تصنيف الحيوان"، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، السنة الثانية، العدد الأول، يناير.
- عيشة بنت محمد الحضريتي ، هيا بنت محمد المزروع (٢٠١٢) : فاعلية التكامل بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تنمية التحصيل في العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع(١٨٣) يونيو ، ٤٩ -٩٣.
- فطومة محمد علي (٢٠١١): أثر استخدام الموديولات التعليمية في تصحيح التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية بمقرر العلوم المتكاملة والاتجاه نحوه لدى طالبات التعليم الأساسي بكلية البنات ،الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية، المجلد١٤، العدد الأول، يناير.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكوينها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين. الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- ليلى إبراهيم معوض (٢٠٠٩) : إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية وفقاً لنموذج التعلم البنائي وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة البيولوجي لدى الطلاب ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع(١٤٢) يناير ، ١٠٣ -١٥٤.
- محمد السيد علي (٢٠٠٠) : مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، المنصورة عامر للطباعة والنشر .
- محمد عبده أمين أبو زيد (٢٠٠٨): فعالية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تصويب بعض المفاهيم العلمية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير،جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز الدراسات والبحوث العربية، القاهرة.
- مدحت محمد حسن صالح (٢٠٠٨) : فعالية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية، مج (١١) ، ع(٣) سبتمبر ١ -٤٢.
- مساعد جاسم محمد (٢٠١٢) : فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل البنائي في تصويب تصورات النفاهيم الكيميائية الخطأ وتنمية الميول العلمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في دولة الكويت ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة
- مصطفى عبد الله منصور(٢٠٠٣): " تقويم أنماط التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتحصيل والذكاء والجنس "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

- معمر إرحيم الفرا (٢٠٠٢): " أثر تدريس الكيمياء بالخرائط المعرفية على تقويم الأخطاء المفاهيمية وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف التاسع "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٨) :أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية، مج (١١) ،ع(٤) سبتمبر ٢٣١ -٢٦٦.
- منى فيصل أحمد الخطيب (٢٠٠٧): تأثير إستراتيجية خرائط التعارض في تصحيح المفاهيم البديلة، وتغير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة دكتوراه ، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- _____ (٢٠٠٣): تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- منير موسى صادق (٢٠٠٤) : أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية " OEPS" في التحصيل والتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي " فندق المرجان -فايد – الإسماعيلية ٢٥ -٢٨\٧ مج(٢) ، ٤٠٧ -٤٥٠ .
- نوال عبد الفتاح فهمي خليل (٢٠١١): أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية، مج١٤، ع (٣)، يوليو.
- _____(٢٠١٢): أثر استخدام قبعات التفكير الست لـ "دي بونو" في تنمية التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية، مج(١٥)،ع٤ (٢) ، أكتوبر ، ٤٧ -٨٤.
- نهى حسني شفيق (٢٠٠٥) أثر تدريس العلوم بالاكتشاف الموجه على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، رسالة ماجستير، ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- هالة طه عبد الله بخش (٢٠٠٥) : فعالية التعلم الذاتي السمعي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٠٩) ،ديسمبر ١٦٤، -١٨٧.
- هاما عبد الرحمن منصور (٢٠١٢) : فعالية استراتيجية PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط في تصحيح المفاهيم البيولوجية البديلة وتنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- هدى عبد الفتاح عبد الحميد (٢٠٠٣) :فعالية المدخل الإثرائي في تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعلم الذاتي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد للطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل ، فندق المرجان – فايد – الإسماعيلية ٢٧ -٣٠\٧، المجلد الثاني ، ٤٣٧ -٤٨٥.

- هديل أحمد إبراهيم (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي الكبيرات بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، أم القرى ، مكة المكرمة .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ -٢٠١٥م) : العلوم فكر وتعلم ، الصف الثاني الإعدادي ، الفصل الدراسي الثاني ، القاهرة ، قطاع الكتب .

- Anderon, j, c (2007): Effect of Problem –based Larning on Knowledge Acquisition Knowledge Retention, and critical thinking ability of agriculture students in urban school, PHD Thesis, Columbia, University of Missouri.
- Akinogluo & YASAR، Z(2007) : The Effects of Note TAKING IN Science Education Through the Mind Mapping Technique on Students Attitudes, Academic Achievement and Concept Learning joural of Baltic Science Education, V (6), n (3),34-43.
- Chinn, C& Brown, D. (2000): Learning in Science: A comparison of Deep and Surface Approaches, Journal of Research in Science Teaching, (2) p109.
- Hung David (2001) Design Principles for Web-Based Learning: Implication from Vygotskian Thought, Educational Technology. May – June, pp.33-40.
- Ennis, R (2013) : Asuper –Stream lined conception of critical thing ,1-9Retrieved March 15,2013,from http://www.Kcm tertro .cc.mous\lognview\ctacde finition .html.
- Firefox, M. (2012): Now Available mind Maps that help YOUR children in lrarning Memorizing and Rrvising their primary and Secondry Science Lessons easily and Quckly! Http:// www. Science Mind maps. Com.
- Grayson H. Walker, (2000): Concept Mapping and Curriculum Design, the University of Tennessee at Chattanooga, P7.
- Malamitsa, K, Kasautas, M&Kakkotes, p (2009):Developing Greek Primary School Students,Critical Thinking Through An Approach of TeachingScience Which Incorporates Aspects of Historyof Science ,Science Education ,18,457-468.
- Massey .s.(2003) : The Effects of cooperative Learing versus Traditional classroom Instruction cognitive Achievement critical thinking and Attitudes towordes learing in Team in A physicion A

physician Assistant program ,PH,D,United States ,Michigan Andreus university.

- Odom, Artharl, and Kelly, Paul V. (2001): "Integration Concept Mapping and the learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students" Science Education, Vol. (5), No (6).
- Black,A(2004): Helping young children to see what is Relevant and why : Supporting Cgnitive Change in Earth Science using Analogy Research Report ,International Journal of science Education ,Dec 26(15) , 1855-1873.
- Ruggieto,V.R(2004) : Beyond Feeling : Aguide to critical thing ,7th ed,Boston , Mc Graw Hill Co,Inc.
- Sara Patrcia Chavarria (2000); Anthropology and its role in teaching history: A model world history curium reform "D.A.I., the University of Arizona, Vol (3). 67-10A.
- Scholes,M .(2006): Critical Thinking – Definition and Development in Vocational in Further Education , Uk ,Corwin Press Inc .Simister,J (2004) : To Think or not to think : Apreliminary investigation into the effects of teaching thinking .Improving Schools,7(3),243-254.
- Tsai, C. (2003): Using a Conflict Map as an Instructional Tool to Change Student Alternative Conceptions in Simple Series Electric-Circuits, International Journal of Science Education, 25(3), 307-327.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى :

التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية

إعداد :

د / أسماء السيد محمد
مدرس تكنولوجيا التعليم

د/ هند أحمد عباس محمد
مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة حلوان

" التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية "

د./ أسماء السيد محمد عبد الصمد د/ هنـــد أحمـــد عباس محمد

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الحالى إلى التعرف على أفضل مستوى للمشاركة (فردية / ثنائية / جماعية) وأفضل نمط للتفكير بصوت عال (رجعى / تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية وذلك بدلالة تأثيرها فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب/ المعلم بشعبة الرياضيات، وكذلك التعرف على أفضل مستوى من مستويات المشاركة(فردية – ثنائية – جماعية) فى إطار تفاعله مع نمطى التفكير بصوت عال (رجعى - متزامن) للأنشطة الذهنية بالفصول الإفتراضية التزامنية، وذلك بدلالة تأثيرهم فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات، واتبع هذا البحث نوعية البحوث المختلطة التي تجمع بين نوعين من الدراسات: الكمية، والدراسات الكيفية، واعتمدت الباحثتان فى ذلك على الاختبار التحصيلى لقياس بعض المستويات المعرفية، واستبيان لقياس الدافعية للانجاز(اعداد الباحثتان) بالاضافة إلى الملاحظة المستمرة ، والمقابلات لمجموعات البحث التجريبية، وقد توصلت نتائج البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التى درست باستخدام المشاركة الجماعية وكذلك نمط التفكير بصوت عال الرجعى، وذلك فى التحصيل والدافعية للانجاز، بينما لم تسفر نتائج البحث عن أية فروق للتفاعل بين مستويات المشاركة ونمطى التفكير بصوت عال فى متغيرى التحصيل والدافعية للانجاز، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير بيئات التعلم الالكترونية المعتمدة على أنشطة المحادثات الصوتيه الجماعية وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة بها مثل التفكير بصوت عال بنمطه الرجعى.

الكلمات المفتاحية للبحث: مستويات المشاركة - الأنشطة الإلكترونية - الفصول الافتراضية التزامنية - التفكير بصوت عال الرجعى - التفكير بصوت عال التزامنى - الدافعية للانجاز

Interaction between levels of Mental Activities Participation in the Synchronous Virtual Classroom and the Two Types of Thinking Loudly and its Impact on the Development of Achievement and Achievement Motivation for Mathematics Department Students, in The Faculty of Education

Abstract:

The Current research aims at identifying the best level of participation (Individual / Dual / Group) and the best type of thinking Aloud (Retrospective / Concurrent) for the mental activities in the Synchronous Virtual Classroom and its Influence in developing achievement and achievement motivation for the student / teacher of mathematics department. In Addition, it aims at recognizing the best Level of Participation (Individual - Dual - Group) and its Interaction with the Two types of thinking loudly (Retrospectively - Concurrently) for the mental activities in the synchronous

virtual classroom, with its Influence on developing achievement and achievement motivation for the student / teacher of Mathematics Department. This research follows the mixed researches that combine between two types of studies: the quantitative and the qualitative studies. The Researchers use the achievement test to measure some cognitive levels, and a questionnaire to measure achievement Motivation (Prepared by the Researchers) in addition to the direct observation, and interviews with experimental research groups. The results of the research confirmed exceeding the experimental group which studied by using group participation as well as the retrospective loud thinking type, this in some cognitive levels and achievement Motivation. Moreover, the Results of the research do not show any differences in the interaction between the levels of participation and the two types of loud thinking in the variables of developing achievement and achievement motivation. The study recommended the necessity of developing electronic learning environments which based upon group voice conversation activities and Employing the modern teaching methods and strategies such as thinking loudly with its retrospective type.

Keywords: Participation Levels – Electronic Activities – Synchronous Virtual Classroom - Thinking Loudly - Concurrent Loud Thinking - Retrospective Loud Thinking - Achievement Motivation

- **المقدمة**:

أدى عصر الانفجار المعرفى إلى تغيير محتوى التعلم وطريقة تعلمه، كما أدى التطور السريع فى الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات إلى سهولة الوصول إلى شبكة الانترنت وتطور بيئات التعلم الإلكترونية ومنها الفصول الإفتراضية التزامنية، والتى تعد مظهراً من مظاهر الثورة المعلوماتية، فهى شبيهه بالقاعات الدراسية والتى يستخدم فيها المعلم والطالب أدوات وبرمجيات مرتبطة بزمن معين، حيث تتيح للطلاب فرصاً متنوعة فى الوصول إلى محتوى المواد الدراسية وتشجعهم على التفاعل فيما بينهم من خلال مجموعة من الخصائص كالمحادثة المباشرة، واللوح الأبيض والفيديو التفاعلى وغرف الدردشة، فكل ذلك يقلل من احساس المتعلمين بالعزلة، ويُكون لديهم دافعية التعلم والاعتماد على الذات.

وفى هذا الاطار أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى التأثير الفعال للفصول الافتراضية فى تحقيق بعض نواتج التعلم فى مقررات دراسية متنوعة منها دراسة (سامح جميل،٢٠١٣؛ عمرو درويش، ٢٠١٢؛ Kathy,2012؛ Alotaibi & Lavolette,et al.,2010؛ Tiptonetal., 2011؛ Yun, 2011؛Almutairy, 2012؛ Newman et ؛Abdous& Yoshimura,2010؛ Guichon, 2010؛ Yenika,2010 al., 2009؛ Aydin,2006؛ Kidd& Stamatakis, 2006؛ ابتسام القحطانى، ٢٠٠٥) كما أوصت هذه الدراسات بضرورة توسيع نطاق التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية فى جميع الكليات وبرامج التعليم العالى.

وأشار أحمد المبارك (٢٠٠٥، ص١٥) إلى أن استخدام الفصول الافتراضية يؤثر على التحصيل الدراسى وينمى بعض المستويات المعرفية، خاصة فى مستوى التطبيق لذلك يمكن اعتبارها حلاً لكثير من العقبات والمشكلات التى تواجه النظم التعليمية ومتطلبات العصر، فهى حل لمشكلة قلة التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتى تواجه أسلوب التعليم عن بعد.

كما يعد تصميم المحتوى فى شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية ومتنوعة ذات معنى، وتسهيل عمليات معالجة المعلومات وتفسيرها وبنائها، وتكوين المعانى الشخصية وتطبيقاتها فى مواقف أخرى أحد التوجهات والمبادىءالأساسية لتصميم التعليم عبر الفصول الافتراضية كإحدى بيئات التعلم الإلكترونية التى يركز عليها الفكر البنائى ومبادئه (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ص٢٤٧)، فالفصول الافتراضية بما تمتلكه من إمكانيات من أكثر البيئات الملائمة لتحقيق هذه التوجهات والمبادىء.

حيث يؤكد شايونا(Shauna,2007, p.333) على أن الفصول الافتراضية المتزامنة تمثل إضافة ذات قيمة عالية جداً لعملية التعليم والتعلم سواء أكان ذلك فى حالة توظيفها مع التعلم التقليدى أو التعلم اللامتزامن أو كبديل لهما. وبالتالى ترى الباحثتان أنها من أكثر البيئات التعليمية مناسبةً لتقديم الأنشطة الذهنية، والتى تهدف إلى تسهيل الولوج إلى الخبرات التعليمية المتقدمة من خلال السماح للمتعلمين والمدرسين بالمشاركة والتحكم في مجتمعات التعلم، وذلك باستعمال الحواسيب الشخصية والأجهزة الذكية، للمساهمة في جودة وفعالية التعليم بفضل الأدوات والتطبيقات المساعدة.

ويشير كلاً من (على الموسوى،٢٠١١)، (Kamel,2002) أن الأنشطة التعليمية تعد مجالا مهمًا لتطوير شخصية الطالب، وإثراء خبراته، واكسابه للمهارات وإتقانها، ولابد للمعلم ان يُضمنها فى تدريسه.

ويعرف سالمون (Salmon, 2002) الأنشطة الإلكترونية بأنها أنشطة يقوم بها المُتعلمين عبر الإنترنت تحثهم على التعلم التفاعلي وذلك من خلال مشاركتهم بإرسال مساهمات فيما بينهم، وكذلك الرد على مشاركات الآخرين من خلال أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة.

وفى هذا الإطار اهتمت العديد من الدراسات بتصميم الانشطة الالكترونية عبر الانترنت وقياس مدى فاعليتها فى تحسين نواتج التعلم المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Sadovaya,Khakhlova&Reznikov,2015; Şerbănescu&Chircu,2014;Ozgen & Alkan, 2014; Tekinarslan& Gurer, 2011;Frangos,etal.,2010;Ceyhan,2008;Vries,et.al.,2005;Caplan, 2005; Davis, et al., 2002; Morahan & Schumacher, 2000).

كما ذكرت هورتون (Horton, 2008) أن أنشطة التعلم عبر شبكة الإنترنت توفر حلولاً مبتكرة لزيادة التحصيل والدافعية نحو التعلم من خلال زيادة المعرفة، وجعلها في متناول الجميع، وتقاسم المعرفة ومشاركتها وتطبيقها.

وترى الباحثتان أن تعدد مستويات المشاركة فى أداء الانشطة الذهنية الإلكترونية أحد أهم المتغيرات التى تؤثر على نواتج التعلم المختلفة، فهى من الأمور الهامة التى يجب وضعها فى الاعتبار عند تصميم هذه الأنشطة عبر الشبكة، وتنقسم هذه المستويات المستخدمة بالبحث الحالى إلى ثلاثة مستويات وهى مستوى المشاركة الفردية، والثنائية، والجماعية.

فهذه المشاركات الذهنية تتطلب قول القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عال، وذلك فى أثناء اطلاعه على مشكلة ما، أو حله لسؤال معين، ويمكن أن تنفذ هذه المشاركات فردياً أو ثنائياً أو على شكل مجموعات صغيرة (فهد بن عبد الكريم، ٢٠١٠، ص٢٤).

فالتعلم من خلال المشاركة الفردية يعد تعلماً له معناه الحقيقي كونه يشجع المتعلم على اكتشاف المفاهيم المعرفية ويواجه المشكلات ويقوم بحلها من خلال نشاطه الذاتي سعياً للوصول إلى المعرفة من خلال إشباع حاجاته واهتماماته (محمد محمد، ٢٠٠٤، ص٥٥).

فلكى يتم وصف العمليات الذهنية المتتابعة التى يقوم بها المتعلم عند أداء المهمة أو حل المشكله يطلب منه أن يعبر عن عمليات تفكيره بصوت مسموع أثناء أداء المهمة، ويتطلب ذلك أن يعمل المتعلمين فى بعض المهام فرادى، وأن يلاحظ المعلم أدائهم بدقة وحظر، ويسجل الملاحظات عن طريق شرائط الفيديو والكاسيت (محمود فتحى، إيمان صلاح، ٢٠١٢، ص١١٥).

كذلك حظى هذا التوجه نحو استخدام المشاركة الفردية بتأييد النظرية السلوكية التى تركز على اعتبار السلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد، والقياس وإن الأهداف السلوكية بطبيعتها فردية ومحددة، لذلك تعد النظرية السلوكية هى حجز الزاوية فى حركة تفريد التعليم حيث يؤكد سكنر على ضرورة تقسيم السلوك النهائى إلى مكوناته التى يمكن تعلمها تباعاً وبشكل تدريجى لكل متعلم على حده، حيث يتقدم كل متعلم نحو الهدف النهائى المنشود خطوة خطوة وتتراكم أنماط السلوك المترابطة التى تشكل بمجموعها السلوك النهائى المنشود (توفيق أحمد مرعى، محمود محمد الحيلة، ٢٠١٢، ص ص١٤٨ -١٤٩).

ومن الدراسات التى أكدت على فاعلية المشاركة الفردية دراسة (Guo, 2008 تامر عبد الحافظ، ٢٠٠٧) أما بالنسبة للمشاركة الثنائية فيمكن أن تساعد

المتعلمين على التفكير بصوت مرتفع حيث يتحدث أحد المتعلمين عن المشكلة ويصف عملياته فى التفكير فى حين أن زميله يستمع له، ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته على توضيح تفكيره، وقد يتم ذلك من خلال مجموعات صغيره من الطلاب، حيث تعد هذه التقنية مفيدة للغاية فى العملية التعليمية، لأنها تساعد فى توضيح عمليات التفكير لدى الطلاب وتطويرها وتحسينها (أحمد عودة قشطة، ٢٠٠٨، ص٣٦).

ويشير على عبد القادر (٢٠١٥، ص٤٠) أن نمط التفاعل الثنائى احد انماط التفاعل التشاركى الذى يقوم فيه كل طالب بالتشارك مع طالب آخر بما يمتلكه من خبرة ومعلومات ومهارات واتجاهات مما يسهم فى كفاءة تعلم الازواج نظرا لتبادل هذه الخبرات والمعلومات والمهارات، فنمط تفاعل الازواج عبارة عن اسلوب برمجى يعتمد على تشارك فردين احدهما يسمى قائد وهو الذى يتحكم فى لوحة المفاتيح والماوس والاخر يسمى الملاحظ وهو الذى يقوم بمراجعة عمل القائد لتصحيح اخطاؤه ووضع حلول بديلة للمشكلات ويبحث فى المصادر ويقترح الحلول البديلة ثم يخبر بها القائد إلى أن يتم انجاز المهام.

ومن الدراسات التى أكدت على فاعلية المشاركة الثنائية فى أزواج دراسة (Williams&Kessler,2000 ;Muller&Padberg,2004 (Bipp& ;et al.,2008 ;Muller,2005; كما يُعد التعلّم من خلال المشاركة الجماعية للأنشطة الذهنية إحدى الطرق التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلاب، وفيها يتم ترتيب الطلاب في مجموعات، وتكليفهم عملاً أو نشاطاً يقومون به مجتمعين متعاونين من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلّمهم الصفي بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة بتعلّم المادة التعليمية (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة ،٢٠٠٢، ص٦٤).

وقد قام كل من وانج وكانج (Wang and Kang, 2006)بحث الاستراتيجيات المتنوعة التى تشجع الطلاب على ان يتولوا القيادة فى عملية تعلمهم الذاتى وان يتفاعلوا بصورة نشيطة مع بعضهم البعض عن طريق نظرية الحضور الادراكى والاجتماعى والعاطفى فالحضور الاجتماعى يعنى الدرجة التى يكون عندها الطلاب على وعى وادراك بالتفاعل مع بعضهم البعض ويشعروا بالعلاقات الشخصية المتبادلة فيما بينهم ويدعم الحضور الاجتماعى التفاعل بين الطلاب كما انه يحسن الرضا والقناعة وذلك عندما يسقط المتعلمين صفاتهم الفردية على فريق العمل.

كما تشير دراسة (على عبد القادر،٢٠١٥، ص٣٥) أن نمط المشاركة الجماعية يساعد المتعلمون بعضهم البعض ويبنى على أساس أن التعلم موجه ومتمركز

حول المتعلم وذلك فى بيئة تعلم الكترونية ترتكز على إندماج الطالب بشكل كامل فى عملية التعلم التشاركى فهو يعتمد على تشارك الطلاب فى تحمل مهمة التعلم وذلك بتنظيم الموقف التعليمى وإدارته والحصول على المادة التعليمية وعرضها مع مراعاة تبادل الاقران لأدوارهم بشكل يساعدهم على نقل الخبرات والمعارف والمهارات مما يسهم فى ابتكار حلول بديلة للمشكلات.

وحظى هذا التوجه نحو استخدام المشاركات الجماعية بتأييد النظرية البنائية الاجتماعية التى ترى أن المعرفة يتم بناؤها إجتماعياً، وأن دمج الطلاب فى مجتمع المعرفة يؤدى إلى الاندماج التشاركى وبناء معلومات جديدة من خلال التفاعلات الاجتماعية بينهم مما يؤدى إلى تعميق الفهم عند كل متعلم على حده (Wang& Wooh, 2010, p.33).

كما حظى هذا الاتجاه بتأييد نظرية النشاط وهى من أهم النظريات الداعمة للتعليم الإلكترونى التشاركى وما يتضمنه من أنشطة اجتماعية (Baker, 2010, p.21).

ومن الدراسات التى أكدت على فاعلية المشاركة الجماعية فى تحسين نواتج التعلم المختلفة دراسة كلا من (Yang,2010; Alessio& et.al, 2009; Sittiworachart & Joy,2004) وعلى ضرورة الاستفادة من الجمع بين مميزات استخدام شبكة الويب ومميزات استخدام نمط تفاعل الاقران (المجموعات) فى تحقيق أهداف التعلم.

أشارت نتائج دراسة ولاء أحمد عباس مرسي رشوان (٢٠١٦) إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية الجماعية حققت فاعلية أكبر مقارنة ببيئة التعلم الإلكترونية الفردية في تنمية التفكير الناقد لدي الطلاب المتفوقين دراسيا.

وفى هذا الإطار قارنت بعض الدراسات بشكل مباشر بين المشاركة الفردية والتعلم فى مجموعات صغيرة، فيما يتعلق بتأثيرهما على نواتج التعلم المختلفة، حيث أشارت نتائج دراسات كل من داليا شوقى (٢٠١٤)؛ عمرو درويش (٢٠١٢)؛ إيهاب حمزة محمد (٢٠١٠)؛ الشحات سعد محمد عتمان (٢٠٠٦)، محمد فخرى أحمد العشرى (٢٠٠٧) إلى التأثير الفعال للمشاركة الجماعية مقارنة بالمشاركة الفردية.

بينما لما تجد نتائج دراسة شيماء الطنطاوى الشاذلى (٢٠١٦) فرق دال احصائيًا بين المشاركة الجماعية والمشاركة الفردية فيما يتعلق بتأثيرهما على نواتج التعلم المختلفة.

وترى الباحثتان أنه لكى نصمم تعليماً إلكترونياً فعالاً عبر بيئة الفصول الافتراضية فنحن فى حاجة إلى اختيار الاستراتيجيات والاساليب البنائية

النشطة التى تتلائم مع طبيعة الاهداف والمحتوى، وتصميمها وفقاً لنوع البيئة الالكترونية المستخدمة، وطبيعة الاهداف والمحتوى، كذلك البحث عن المبادىء والأسس التى تزيد من فاعلية هذه الاستراتيجيات.

ونظراً إلى أن موضوع تطوير إعداد المعلم وتدريبه، من أهم الموضوعات التي كانت ولا زالت محور اهتمام أية عملية تطوير وإصلاح، ولهذا الغرض، اهتمت مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم، في الكليات التربوية والجامعات، بإعداد المعلم إعداداً شاملاً؛ لتأهيله علمياً وتربوياً، ببرامج متنوعة؛ ليمتلك المهارات التدريسية اللازمة لأداء دوره على النحو المنشود، لذلك فإن إتقان المعلم لهذه المهارات، لا يكسبه الثقة والأمان النفسي فحسب، إنما تمكنه أيضاً من تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم، وتهيئ له البيئة التدريسية التربوية الملائمة، لتحقيق الأهداف المنشودة (ماجد محمود، ٢٠١٠، ص٤١).

وعلى ضوء ما سبق عرضه تُعد استراتيجية التفكير بصوت عال إحدى ستراتيجيات التدريس التى تساعد الفرد على الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكى يرونها ويدركونها، فهى تتيح للمدرسين رؤية مهارات تفكير طلابهم مما يهيىء الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون إستدلالاً خاطئاً أو ناقصاً، كما تتيح للمتعلمين الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، إذ أنهم لا يكتسبون المعرفة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحات بيضاء فى عقولهم، بل أنهم يبنون معرفتهم على نحو نشط ويشاركونها ويحددونها فى الوقت الذى يفسرون فيه المعرفة الجديدة، ويحدثون تكاملاً بينها وبين المعرفة المسبقة (أحلام على، ٢٠١٣، ص٤٥٧).

فالتفكير بصوت عال يبرز العمليات التنفيذية التى يقوم بها الطلاب مثل المراقبة، والتخطيط، والانتباه إلى ملامح المشكلة وهو الأمر الذى يؤدى بدوره إلى أداء أكثر فاعلية (محمود فتحى، إيمان صلاح، ٢٠١٢، ص١١٨).

وفى هذا الإطار أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى التأثير الفعال للتفكير بصوت عال بصفة عامة على نواتج التعلم المختلفة مما يشير إلى إمكانية وجود تأثير فعال لها فيما يتعلق بالتحصيل ومن هذه الدراسات دراسة(Cheung, 2009؛ Johnstone, et al., 2007؛ بثينه محمد بدر، ٢٠٠٦; Whittington, et al., 2000).

كما هدفت دراسة بارك (Park, 2003) إلى التعرف على أثر الأنشطة المفتوحة من خلال مادة الرياضيات واستراتيجية التفكير بصوت عال على التقليل من صعوبة الرياضيات من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية للتلاميذ فى الرياضيات وآراء المعلمين وكشفت الدراسة عن تفوق الطلاب الذين يعانون

من صعوبات الرياضيات وعلاج ذلك عن طريق استراتيجية التفكير بصوت عال كأحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويصنف مامى يوشيدا (Mami& Yoshida, 2008) التفكير بصوت عال إلى نمطين هما: التفكير بصوت عال الرجعى والتفكير بصوت عال المتزامن، فالتفكير بصوت عال الرجعى يعنى أن يطلب المعلم من المشاركين أن يذكروا بصوت عال ما كانوا يفكرون فيه بالتفصيل بعد أداء المهمة المطلوبة، أما فى نمط التفكير بصوت عال التزامنى، فيطلب من المشاركين ذكر ما يفكرون به بصوت عال بالتفصيل أولًا بأول فى أثناء أداءهم المهمة الفعلية المطلوبة، وذلك لإكمال هذه المهمة بشكل جيد.

ولقد أثبتت نتائج دراسة مازمان، وألتون(Mazman& Altun, 2012) فاعلية التفكير بصوت عال الرجعى باستخدام تقنية تتبع حركة العين للمتعلمين خلال تعلمهم عبر مواقع الانترنت فى حل المشكلات المعقدة وتنمية مهارات التفكير المنطقى.

أما دراسة يوشيدا (Yoshida, 2008) فقد أكدت على فاعلية التفكير بصوت عالى التزامنى فى تنمية مهارات القراءة.

كما هدفت دراسة (عبد الكريم خضر،٢٠١٣) إلى استقصاء أثر ممارسة التفكير بصوتٍ عالٍ والمتزامن مع عملية اتخاذ القرار في أداء ودافعية المشاركين ضمن مستويين من مستويات التعبير اللفظي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة الأولى (التى قامت بالتفكير بصوتٍ عالٍ فى أثناء اتخاذ القرار وذلك باستخدام مستوى التعبير اللفظي الذي يتطلب ذكر الأسباب التي تقف وراء كل قرار تم اتخاذه، وكل من المجموعة الثانية (التى قامت بالتفكير بصوتٍ عالٍ فى أثناء اتخاذ القرار باستخدام مستوى التعبير اللفظي الذي يتطلب ذكر ما يجول في خاطرهم فقط أثناء العمل على المهام، ودون إعطاء أي تعليل لأي قرار يتم اتخاذه والضابطة(التى فكرت بصمت)، في الأداء والدافعية، ولصالح المجموعة الضابطة في حين لم تُشِر النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة الثانية والضابطة،أي أنّ ممارسة التفكير بصوتٍ عالٍ والمتزامن مع عملية اتخاذ القرار وضمن مستوى التعبير اللفظي الذي يتطلب ذكر الأسباب التي تقف وراء كل قرار تم اتخاذه أثَّرَ في أداء ودافعية المجموعة الأولى عند عملهم على المهام المتفاعلة.

كما أشارت دراسة روكبول، ماتيسن Ruckpaul, Furstenh €ofer & Matthiesen, 2015) أن التفكير بصوت عالى الرجعى والتزامنى باستخدام تقنية تتبع العين فى أثناء عملية التفكير عبر الويب يؤثر على أداء مهندسى تصميم مواقع الويب.

وغالباً ما تكون نتائج التحصيل الدراسي التي يحصل عليها الطالب مؤشّراً هاماً يعطينا صورة سلبية أو إيجابية عن طبيعة بيئات الطالب المؤثرة في تحصيله الدراسي بشكل مباشر، والتي ساعدته على الحصول على نتيجة ما، في زمان ومكان ما.

وبتفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط بها من عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها لها الأهمية القصوى، ذلك أن بمعرفة هذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، ولما كان من الطبيعي أن أي إصلاح تربوي يجب أن يبدأ بمحاولة رصد الواقع بإنجازاته ونواحي قصوره كان عليه أن يواكب التطور في التربية تطورا مماثلا في رفع الأداء الدراسي للوصول إلى مستوى عال مرتفع من التحصيل العلمي للطلاب (عبد الرحمن عبد المنعم، ٢٠٠٨، ص٨٣)

وترى الباحثتان أن تقديم استراتيجية التفكير بصوت عال بنمطيها (الرجعى ـ التزامنى) يتمثل فى قدرة المعلم على تصميم الأنشطة التعليمية التى تعزز تحقيق الأهداف المنهجية والمحددة مسبقاً لهذه الاستراتيجية، لتلبية احتياجات الطلاب، وتحقيق التفاعلية بين المتعلمين ومحتوى الأنشطة، وتحقيق التنوع فى طرق تقديم المحتوى وتعلمه، ومن ثم زيادة تحصيل الطلاب وفهمهم للمقرر ودافعيتهم للانجاز.

حيث يساعد تقديم المقررات وأنشطتها عبر شبكة الانترنت على زيادة تحصيل الطلاب وهو ماأكدته دراسة محمد حسين (٢٠٠٢)؛ إبراهيم الفار(٢٠٠٢)؛ وحسن عبد العزيز(٢٠٠٥)؛ سعاد شاهين، (٢٠٠٥).

كما أشار رمضان حشمت (٢٠٠٨) إلى فاعلية التخاطب الصوتى فى تنمية التحصيل وزيادة مستوى الدافعية للإنجاز مقارنة بالتخاطب النصى فى الفصول الافتراضية التزامنية.

وتؤكد كلًا من منال عبد العال، إيمان على (٢٠١٠، ص ٥٢) على أن الدافعية تُعد القوى المحركة التى تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، وهى أحد اهم العوامل المسئولة عن اختلاف الطلاب من حيث مستويات التحصيل فيما بينهم، كما أن معرفة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل الدراسى يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة فى التحصيل، ويساعده على استخدام بعض الاستراتيجيات التى تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار مايملكونه من قدرات تفيد زيادة فاعلية العملية التعليمية ـ التعلمية.

مما سبق ترى الباحثتان أن ثمة علاقة تربط بين التفكير بصوت عال عبر أنشطة التعلم بالفصول الافتراضية التزامنية وبين دافعية المتعلم لإنجاز هذه المهام، حيث تشير عديد من الدراسات إلى أهمية اعتبار كل من الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغيرات بالغة الأهمية بالنسبة للأداء الأكاديمى، فاندماج المتعلمين فى التعلم المنظم ذاتياً يتوقف على دافعيتهم نحو الأداء وقدراتهم واعتقاداتهم بأهمية وقيمة ما تتم ممارسته وتعلمه من مهارات ومفاهيم واتجاهات(فوقية عبد الفتاح، جابر عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص٢٥٢)، فالدافعية للإنجاز تعرف فى ضوء نظرية أتكنسون Atkinson بأنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كى يكون ناجحا فى الأنشطة التى تعد معيار للإمتياز، والتى تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة (عصام الطيب، ربيع رشوان، ٢٠٠٥، ص٢٠١).

وهناك عديد من الدراسات التي عنيت بهذا النوع من الدافع كدراسة (ماجدة الباوي، ٢٠٠٦؛ موفق عبد العزيز وآخرون، ٢٠٠٦؛ ابرهيم عبدالحميد، ٢٠٠٢).

كما هدفت دراسة جابر عبد الحميد وأخرون (٢٠١٤، ص٣٩) إلى دراسة فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى وتعزى هذه النتيجة إلى ان استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتحدث بصوت مرتفع من شأنها زيادة الدافعية للإنجاز عند المتعلمين، وكذلك زيادة قدرتهم على توليد الأسئلة وإعادة صياغة الأفكار وتلخيص المعلومات.

وترى الباحثتان ـ فى البحث الحالى ـ أن الدافعية بإعتبارها أحد المحاور الأساسية للتعلم لها علاقة واضحة بالمتغيرين المستقلين موضع البحث، حيث توفر استراتيجية التفكير بصوت عال، مع توافر مستوى المشاركة المناسب لها من شأنهما زيادة مستوى الدافعية لدى المتعلمين مما يؤثر بدوره على مستوى أداء المتعلمين.

وفى ضوء ما سبق ونتيجة اختلاف الآراء حول أنسب مستوى من مستويات المشاركة بالاضافة إلى اختلاف الدراسات حول أنسب نمط من أنماط التفكير بصوت عالى فالدراسات اهتمت بدراسة فاعلية كل من التفكير بصوت عالى الرجعى والتفكير بصوت عالى التزامنى ولم تحدد أيهما أنسب فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز، ومن هنا نبعت الحاجة لإجراء هذا البحث بهدف الوقوف على المستوى الأنسب لمستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) بأنشطة التعلم بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال

(رجعى - تزامنى) وعلاقة ذلك بتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات.

- **مشكلة البحث**:

ظهرت مشكلة البحث عندما لاحظت الباحثتان فى أثناء قيامهم بتدريس مقرر مقدمة فى الحاسب الآلى للطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات عدم قدرة الطلاب على استيعاب مقرر الحاسب الآلى، وتمثل ذلك فى حصول كثير من الطلاب على تقديرات منخفضة جداً خلال السنوات الدراسية الثلاث السابقة، وبإجراء الباحثتان لمقابلة شخصية مع هؤلاء الطلاب (٦٥ طالب) لتحديد أسباب هذه المشكلة وجدتا التالى:

- اتفق حوالى٥٥ طالب منهم على أن مادة الحاسب الآلى تقدم لهم بشكل نظرى حيث لا يستطيعون رؤية مكونات جهاز الكمبيوتر والتفاعل معها مباشرة، وذلك بسبب نقص ساعات التدريب المطلوبة على استخدام الحاسب الآلى فى التطبيقات العملية المخصصة لذلك.
- لا توجد أنشطة إلكترونية إثرائية مكملة مصاحبة للمادة يتم تقديمها للطلاب لضمان تفاعلهم واستيعابهم للمادة العلمية المقدمة بمحتوى المقرر وإن وجدت هذه الأنشطة فهى لا تناسب الفروق الفردية بينهم ولااحتياجاتهم وأنماط تعلمهم المختلفة، كما أنها تسير فى شكل روتينى دون تجديد ولاتطوير على الإطلاق.
- شعور الطلاب أن هذا المقرر لن يفيدهم فى مجال تخصصهم، وأنها مادة غير ضرورية بالنسبة لهم، وذلك لعدم ربط القائمين بتدريس هذه المادة بمجال تخصصهم.
- يتعرض كثير منهم للعديد من المشكلات عند التعامل مع أجهزة الحاسب الآلى الخاصة بهم فيضطرون لحل هذه المشكلات من خلال تقديم الجهاز لمراكز الصيانة المختلفة دون محاولة بذل أى مجهود فى التفكير عن الأسباب الحقيقية التى يمكن أن تسبب هذه المشكلات والتفكير فى حلها.

ومن ثم قد يكون السبب فى هذه المشكلات عدم توافر البيئة الملائمة لتدريس هذا المقرر وهنا ترى الباحثتان أن توفير بيئة إلكترونية ملائمة لتدريس هذا المقرر قائمة على تعدد مستويات المشاركة واستراتيجية التفكير بصوت عالى بنمطيها، قد يساهم فى حل هذه المشكلة، والفصول الافتراضية التزامنية قد تكون هى البيئة الملائمة لحل هذه المشكلات، حيث تتيح إمكانية التشارك والتواصل بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، كما أن ممارسة الأنشطة الجماعية والثنائية والفردية تتيح للمشاركين طرح اسئلتهم وتلقى الإجابات عليها بشكل مباشر، بالإضافة إلى إبداء ارائهم وكتابة تعليقاتهم مما يسهم فى تحسين نواتج التعلم المختلفة خاصة إذا زودت الفصول الافتراضية

باستراتيجية التفكير بصوت عالى، فبالرغم من أن الانشطة الالكترونية تُعد مدخلا لإنشاء علاقات بين المتعلمين تساعدهم على التعلم بأساليب ذاتية وجماعية لتحقيق أهداف محددة، إلا أنها لم توظف بشكل فعال فى هذا المقرر، وبالاطلاع على عديد من الدراسات السابقة وجدت الباحثتان قصور فى تصميم الأنشطة التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة (سمير يونس،٢٠٠٨؛ دراسة أسماء جاب الله، ٢٠٠٨؛ بدرية الكندري، ٢٠٠٨؛ Daniels, 2008 ؛ دراسة لطفى الخطيب، ٢٠١١؛ محمد عبد العاطى، ٢٠١٢؛ جمال الدين محمد، احمد نوبى، مريم سالم، ٢٠١٣)

كذلك قد تؤدى الإمكانيات التى توفرها الفصول الافتراضية إلى تنمية دوافع المتعلمين للإنجاز، وتشجيعهم على التعلم (Barker & Gossman, 2013).

كما يتفق خبراء علم نفس علي أن التفكير لا يحدث في فراغ ، بمعزل عن محتوى أو مضمون معين، كما أن التعليم من أجل التفكير يستهدف وضع المتعلمين في مواقف تتطلب منهم ممارسة نشاط التفكير وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال ولذالك فإن المعلم الذي يلح علي الامتثال والتوافق مع الآخرين في كل شيء يقتل التفكير والأصالة والإبداع لدي طلابه ولا يحترم التنوع والاختلاف في مستويات تفكيرهم، وإذا كان المعلم معنيًا بتوفير بيئة صفية ملائمة للتفكير فإن عليه إظهار الاحترام والتقدير لحقيقة الاختلاف والفروق الفردية بين الطلاب والانفتاح علي الأفكار الجديدة والفريدة التي قد تصدر عنهم، ليس هذا فحسب بل السعى نحو الحصول على الكيفية التى يفكر بها المتعلمون فى أنشطة التفكير سواء بشكل متزامن لما يفكرون فيه أولا بأول، أو إرجاء عرض ما تم التفكير فيه بعد أداء كل نشاط، وما إذا كان ذلك سيؤثر على تنمية التحصيل ودافعية المتعلمين للإنجاز أم سيعرقله.

وعلى الرغم من تعدد مستويات المشاركة الملائمة للاستخدام فى بيئات التعليم الإلكترونى بصفة عامة، وبيئة الفصول الافتراضية بصفة خاصة إلا أن نتائج البحوث والدراسات لم تحسم أى هذه المستويات أكثر مناسبة فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة كما تم عرضه فى مقدمة البحث، وخاصة أن هذه الدراسات لم تتعرض لدراسة تأثير هذه المستويات من المشاركة (فردى ـ ثنائى ـ جماعى) فى بيئة إلكترونية قائمة على استراتيجية التفكير بصوت عالى مثل بيئة الفصول الافتراضية.

ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالى فى الحاجة إلى تحديد أنسب مستوى من مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) مع نمطى التفكير بصوت عالى(التزامنى ـ الرجعى) فى بيئة الفصول الافتراضية، وذلك فيما يتعلق بمدى تأثيره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات.

وفى ضوء ما سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة البحث فى وجود صعوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات فى دراسة مقرر الحاسب الآلى، بالإضافة إلى اختلاف الآراء ونتائج البحوث حول تحديد أنسب مستوى من مستويات المشاركة (الفردى ـ الثنائى ـ الجماعى) ونمطى التفكير بصوت عالى (التزامنى ـ الرجعى) الملائم للاستخدام مع الطلاب فى بيئة الفصول الافتراضية.

- **أسئلة البحث** :

سوف يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما أثر التفاعل بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال(رجعى ـ تزامنى) وبين التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية على تنمية التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات؟
- ما أثر نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية على تنمية التحصيل لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟
- ما أثر التفاعل بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) على تنمية التحصيل لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟
- ما أثر مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟
- ما أثر التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟
- ما أثر التفاعل بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال(رجعى ـ تزامنى) على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالى إلى:

- التعرف على أفضل مستوى للمشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية وذلك بدلالة تأثيرها فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات.

- التعرف على أفضل نمط من نمطى التفكير بصوت عال(رجعى ـ متزامن) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية وذلك بدلالة تأثيره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات.
- التعرف على أفضل مستوى من مستويات المشاركة(فردية ـ ثنائية ـ جماعية) فى إطار تفاعله مع نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ متزامن) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية وذلك بدلالة تأثيرهم فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة الرياضيات.

- **أهمية البحث** :

يمكن أن تنبع أهمية البحث من التالى:

- قد يكون البحث الحالي إضافة جديدة للبحث العلمي والدراسات العربية المتعلقة بموضوع أثر العلاقة بين متغيرات التفكير بصوت عال ببيئة الفصول الافتراضية على تنمية التحصيل وتحقيق الدافعية للانجاز بشكل كبير لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات.
- قد تفيد نتائج البحث الحالى المصممين التعليميين عند التخطيط لإجراء الأنشطة الإلكترونية باعتبارها جزء هام عند التخطيط لتصميم المقررات الإلكترونية.
- محاولة لإيجاد حلول في التغلب على بعض المشكلات التي تعيق التعليم الجيد للمتعلمين عن طريق توظيف الفصول الافتراضية التزامنية فى ممارسة الأنشطة الذهنية التى تطلب التفكير بصوت عال.
- قد تفيد نتائج هذا البحث الطالب المعلم بشعبةٍ رياضيات في تحسين أدائه، وتطوير مهاراته التدريسية، ليكون تدريسه منظماً وهادفاً.
- قد يفيد هذا البحث القائمين على العملية التعليمية في الجامعات بمعلومات وتقنيات جديدة تساعدهم في التعليم عن بعد وتصميم برامج وأنشطة مقترحة تخدم المعلم والمتعلم.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالى على:

- مستويات المشاركة (فردى ـ ثنائى ـ جماعى).
- نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).
- الطلاب المعلمون بشعبة رياضيات بالفرقة الأولى.
- التحصيل المعرفى.
- العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦ الفصل الدراسى الأول.
- مقرر مقدمة فى الحاسب الآلى كمقرر إجبارى على جميع طلاب شعبة رياضة عام.

- **منهج البحث** :

يتبع هذا البحث نوعية البحوث المختلطة التي تجمع بين نوعين من الدراسات: الكمية Quantitative Research، والدراسات الكيفية Qualitative Research حيث يوجد بيانات كمية وبيانات كيفية يساعد استخدامهما على وضوح البيانات، وفهم أكثر لمشكلة البحث وتحليلها وتفسير نتائجها.

وعلي ذلك يستخدم هذا البحث بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على متغيريه التابعين فى مرحلة التقويم.

- **متغيرات البحث** :

- اشتمل البحث على متغيرين مستقلين وهما:
  - ✓ تعدد مستويات المشاركة وينقسم إلى (فردى - ثنائى - جماعى).
  - ✓ نمطى التفكير بصوت عال (رجعى - تزامنى).
- اشتمل البحث على متغيرين تابعين وهما:
  - ✓ التحصيل المعرفى.
  - ✓ الدافعية للإنجاز.

- **التصميم التجريبى للبحث**:

فى ضوء المتغيرات السابقة تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملى2×3 Factorial Design ويوضح الجدول (١)التصميم التجريبى للبحث الحالى

جدول (١) التصميم التجريبى للبحث والمجموعات التجريبية

مستويات المشاركة	نمطى التفكير بصوت عال	
	تزامنى	رجعى
فردية	م١	م٢
ثنائية	م٣	م٤
جماعية	م٥	م٦

- **فروض البحث** :

- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (فردية - ثنائية - جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن نمطى التفكير بصوت عال (رجعى - تزامنى) لصالح المشاركة الجماعية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى

الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية).

- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).
- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لمقياس الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) لصالح المشاركة الجماعية.
- لايوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى لمقياس الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية).
- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (فردية ـ ثنائية ـ جماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

الأسلوب الإحصائى المستخدم فى البحث الحالى هو تحليل التباين ثنائى الاتجاه ٢×٣ (Two- way Analysis of Variance (ANOVA، وذلك على اعتبار أنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبةً لمعالجة البيانات فى ضوء التصميم التجريبى للبحث.

- **أدوات القياس**:
  - الاختبار التحصيلى لقياس التحصيل (إعداد الباحثتان).
  - استبيان لقياس الدافعية للانجاز(اعداد الباحثتان).
  - الملاحظة المستمرة من قبل الباحثتين.
  - المقابلات لمجموعات البحث التجريبية.

- **إجراءات البحث** :

- إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظرى للبحث، والاستدلال بها فى توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بالمحتوى العلمى الذى تم اختيارة (مقررالحاسب الآلى).
- تحليل المحتوى العلمى لمقرر الحاسب الآلى، لمدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
- إعداد أدوات القياس (اختبار تحصيلى، استبيان).
- تصميم السيناريو المقترح لمعالجات البحث.
- انتاج الفصل الافتراضى.
- إجراء التجربة الاستطلاعية لمادة المعالجة التجريبية، وأدوات القياس؛ بهدف قياس ثباتهما، والتعرف على أهم الصعوبات التى تواجه الباحثتان، أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.
- اختيار عينة البحث الأساسية.
- تطبيق المعالجات على أفراد العينة وفق التصميم التجريبى للبحث.
- تطبيق أدوات القياس على نفس عينة البحث.
- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات، ومناقشتها، وتفسيرها على ضوء الإطار النظرى والدراسات المرتبطة، ونظريات التعلم.
- تقديم التوصيات على ضوء النتائج التى تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

- **مصطلحات البحث** :

- **مستويات المشاركة Participation Levels** :

تعرف إجرائيًا فى هذا البحث بأنها الطريقة التى يتم من خلالها مساهمة الطلاب بالتفكير فى الأنشطة الذهنية المقدمة لهم عبر بيئة الفصل الإفتراضى التزامنى وتنقسم إلى:

- المشاركة الفردية: وتعنى المساهمة بشكل فردى من خلال قيام كل فرد بالتحدث فيما يفكر فيه بشكل ذاتى ومستقل عن أقرانه.
- المشاركة الثنائية: وتعنى قيام كل طالبين بالمساهمة فى عملية التفكير عن طريق قيام الطالب الأول بالتفكير ويلاحظه زميله فى ذلك من خلال قيامه بتدوين كل مايقوله زميله أثناء التحدث فيما يفكر فيه.
- المشاركة الجماعية: وتعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنها قيام جميع الطلاب بالمساهمة فى التفكير فى أنشطة التعلم الإلكترونية بصوت عال فى

نفس اللحظة من خلال انضمامهم لمجموعات صغيرة الحجم أثناء القيام بهذه الأنشطة والتعاون فيما بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- **الفصول الافتراضية التزامنية The Synchronous Virtual Classroom** :

وتعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنها إلتقاء المعلم والطلاب في نفس الوقت على الانترنت عن طريق استخدام برنامج الفصل الافتراضى wiziq والذى يحتوي على خدمات و أدوات عديدة مثل غرف الدردشة والبث المباشر بالفيديو والصوت والمشاركة والسبورة البيضاء وغيرها.

- **الأنشطة الذهنية Mental Activities** :

وتعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنها مجموعة المهام المقدمة لطلاب الفرقة الأولى بشعبة الرياضيات عبر بيئة الفصل الإفتراضى التزامنى والتى تساعد على تعزيز القدرات العقلية وتشجّع الطلاب على الدراسة وتقوّي لديهم حبّ التعلّم والدافعية نحوه.

- **نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى)**:

وتعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنها الأنماط المستخدمه للتعرف على العمليات المعرفية التى تدور فى ذهن المتعلم أثناء عملية التفكير بصوتٍ عالٍ أو بعدها حيث تنقسم إلى:

- التفكير بصوت عال التزامنى Concurrent Loud Thinking: وفيه تتم المشاركة بالتعبير اللفظي عن المعلومات عند استحضارها فورًا، بمعنًى آخر، أن يتزامن التعبير اللفظي عما يدور فى ذهن المتعلم مع الأداء على المهمة.
- التفكير بصوت عال الرجعى Retrospective Loud Thinking: ويقوم المشارك فيه بالتعبير لفظيًا عن العمليات المعرفية التي حدثت معه في وقت سابق، أي يتحدث المتعلم عما دار فى ذهنه من أفكار بعد الإنتهاء من تنفيذ المهمة.

- **الدافعية للانجاز achievement motivation** :

هى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦، ص٢٠٠).

وتعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وأهدافه من مقرر مقدمة فى الحاسب الآلى.

- **الإطار النظرى للبحث والدراسات المرتبطة** :

- **مستويات المشاركة ونمطى التفكير بصوت عالى فى الأنشطة الذهنية الإلكترونية عبر الفصول الإفتراضية**:

ينقسم الإطار النظرى إلى المحاور التالية:

- **أولاً: الفصول الافتراضية:**

نظراً للنتائج الإيجابية التي حققتها استخدام الشبكات في دعم ورفع كفاءة العملية التعليمة على المستوى العالمي فقد تعددت تطبيقات التعليم عبر الشبكات بصورة ملحوظة ومن أهمها الفصول الافتراضية، والتى بدأ الاعتماد عليها نتيجة ظهور أثرها الإيجابي في دعم النظام التعليمي ورفع كفاءته، حيث تميزت بمجموعة من الخصائص الهامة منها: ملاءمة ومرونة جدولة أوقات الدراسة، والحصول الفوري على أحدث التعديلات المدخلة على البرنامج، وتحقيق مبدأ التعليم المستمر، وقلة التكاليف وتوفير الوقت لعدم التنقل، وتوفر جميع وسائل التفاعل بين الطالب والمعلم(زين الدين ٢٠٠٧، ص١٧٢).

كما تعد الفصول الافتراضية نظام تعليم تفاعلى عن بعد وعن طريقها يتم استخدام بيئات تعليمية افتراضية تتوافر فيها الخصائص التكنولوجية التالية (السعيد عبد الرازق،٢٠١٠، ص١١٢؛ SaunaSchullo, 2007, pp.67-70)

- بيئة ذات أبعاد ثلاثية: حيث يتم اعداد البيئة الافتراضية باستخدام برامج ثلاثية الأبعاد بالاستعانة بالأشكال متعددة الزوايا والاوضاع والتى تعرض الطول ولعرض والعمق عبر شاشات الحاسب بحيث تقدم بيانات افتراضية للإبحار فيها من خلال فراغ ثلاثى الابعاد يسمح بالتجول فيتم عرض الصور، والرسوم، والاشكال بمقاييسها الحقيقية كما هى فى الوقع او العالم الحقيقى.
- التفاعل: حيث تتميز البيئة الافتراضية بتفاعل المستخدم معها من خلال حاستى الرؤية والسمع.
- الاستغراق: وتعنى اندماج المستخدم داخل البيئة الافتراضية وشعوره بأنه يتعامل مع الواقع من خلال الأشياء الافتراضية ثلاثية الأبعاد المقدمة له عبر شاشة الحاسوب.
- التعاون: حيث يجتمع المتعلمون نحو هدف واحد وهو التعامل مع بيئة افتراضية خاصة بهم وتوزيع الأدوار والمهام والتعاون من اجل تحقيق أهدافهم.
- المحاكاة: حيث يطلب من المتعلمين التعامل مع المواقف المختلفة فى ضوء المعطيات والظروف التى تتيحها البيئة الافتراضية كما تتم فى الواقع.

ولقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات والبحوث التأثيرات الايجابية التي تثري بها تقنيات الفصول الافتراضية عمليتي التعلم والتعليم والتدريب مقارنة مع تقنيات التعليم الإلكتروني بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات (سحر محمود،٢٠١١؛ حسن الباتع، ومحمد الباتع، ٢٠٠٩؛ محمد اسماعيل، ٢٠٠٩؛ فاطمة مصطفى، ٢٠٠٩ ؛ ياسر بن محمد، ٢٠٠٩؛ عبد الرازق عبد القادر، ٢٠٠٨؛ ريتشارد Richards, 2005 ؛ خالد بن فهد، ٢٠٠٥) والتى أشارت نتائجها إلى أن الفصول الافتراضية تساهم في تسهيل مهام المعلمين والمشرفين والمحاضرين،

بتقديم موادهم التعليمية والتدريبية والمهنية عبر تلك الفصول، كما أنها تعد أيضاً أدوات مساعدة للتعلم بالنسبة للطلاب والمتدربين.

وتُعد عملية التفاعل أمر حاسم لرضا الطلاب فى التعليم عبر الانترنت، حيث أثبتت دراسة (Martin, Parker& Deale,2012) أن التفاعل بين الطلاب، قد ساعد على التواصل الفعال خلال الفصول الدراسية الافتراضية، كما أكدت على أهمية عنصر التزامنية فى زيادة قدرة الطلاب فى الحصول على ردود فعل فورية، كما أن هذه الدراسة لها آثار إيجابية فى تحفيز أولئك الذين يفكرون في اعتماد تقنيات الفصول الدراسية الافتراضية الخاصة بهم عبر الإنترنت أو فى التدريس المدمج.

ودراسة (حليمة المنتشرى، ٢٠١١) والتى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بالاختبار التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية وبناءً على نتائج البحث أوصت الباحثة باستخدام الفصول الافتراضية فى تدريب المعلمين كأحد أساليب التدريب الالكترونى الحديثة.

- **الأدوات الأساسية في الفصول الافتراضية**:

حدد كل من (محمد عطية، ٢٠٠٩؛ جودة سعادة، عادل فايز السرطاوي، ٢٠٠٧؛ محمد محمود، ٢٠٠٧؛ وحسن زيتون، ٢٠٠٦؛ سالم همام، ٢٠٠٤؛ وريما سعد، ٢٠٠١؛ محمد عطية، ٢٠٠٩) الأدوات الأساسية المستخدمة في الفصول الافتراضية فيما يلي:

- التحاور المباشر على الشبكة Internet Relay Chat: تتيح هذه الأداة إمكانية التواصل المباشر وبشكل فوري بين شخصين أو أكثر عبر شبكات الكمبيوتر المشاركات ومن خلال المناقشات الجماعية وتمارين العصف الذهني، وأنشطة حل المشكلات التي يتبادلونها مستخدمين هذه الأداة.
- الصوت المباشر مع المرئيات: Real-time Audio With Visuals تتمثل في القدرة على التحدث مع المتدربين عن طريق شبكات الإنترنت (Internet) وفيها يمكن استخدام الصوت المباشر في الوقت الحقيقي مع المرئيات، وتبرز فيها أهمية تغيير درجات الصوت والنبرات والسرعة.
- التطبيقات المشتركة Application Sharingالمقصود بالتطبيقات المشتركة تمكين المتدربين من المشاركة مع الآخرين في العمل على أحد البرامج التطبيقية مثل الجداول الإلكترونية المفتوحة Spreadsheet أو أحد العروض المصممة ببرنامج (PowerPoint) أو استخدام السبورة الإلكترونية على الشبكة.

- السبورة الإلكترونية DashBoard وهي الأداة الرئيسة في التطبيقات المشتركة وهي تشبه تماماً السبورات البيضاء المعروفة والتي تعطي المتدربين إمكانية الكتابة وإبداء الملاحظات والرسم واللصق عليها هذا بالإضافة إلى إمكانية حفظ محتوياتها أو نقلها أو إرسالها بالبريد الإلكتروني إلى المعلم.
- الاختبارات القصيرة واستطلاع الرأي:Quizzes and survey تعطي هذه الأداة لقائد الجلسة في الفصل الافتراضي إمكانية إجراء اختبار قصير أو استطلاع رأي يقيس به نجاح الجلسة ومدى تحقيق أهدافه وذلك في نهاية الجلسة ويستطيع الحصول على النتائج مباشرة وبكل يسر وسهولة.
- التصفح عبر الانترنت:Browsing via the Internet تعطي هذه الأداة إمكانية تصفح الشبكة العنكبوتية من خلال الفصل الافتراضي وذلك بكتابة العنوان (URL) المطلوب في المكان المخصص له.
- الغرف الجانبية Breakout Rooms وهذه الأداة تعطي قائد الجلسة إمكانية تقسيم الموجودين في الغرفة الصفية إلى مجموعات جانبية (مجموعات التعلم التعاوني)، لتبادل الآراء والتفاعل فيما بينهم.
- مشاركة سطح المكتب والملفات Sharing تمكن هذه الأداة لقائد الفصل من مشاركة سطح المكتب مع المشاركات بعد أن يقوموا بإعطائك الإذن بذلك ومن ثم يقوم بتبادل الملفات معهم وحفظها أو طباعته، وهناك أدوات التفاعل الإنساني مع الأشخاص داخل الفصل بالتعبير عن مشاعرهم مثل الموافقة، الرفض، ورفع اليد، والاستئذان، اولتصفيق، والضحك، والاستياء ... إلى غير ذلك.

وتفيد الدراسات بان الفصول الافتراضية التزامنية يفضل استخدامها فى جلسات التفكير وتصلح كمنتدى للافكار الحرة المتدفقة وأكثر اتصالاً بالمواقف التى تتطلب تماسكاً اجتماعيًا بين المجموعات ومن هذه الدراسات دراسة براك وبونك (Park & Bonk,2007) والتى هدفت إلى دراسة فاعلية التعلم التعاونى فى نظام التعليم المتزامن وكانت من نتائجه أن التخاطب الصوتى ساعد على زيادة الفهم من خلال تبادل المناقشات.

- **وقد تم اختيار بيئة الفصول الافتراضية المتزامنة للأسباب التالية**:

للفصول الافتراضية المتزامنة مجموعة من الخصائص التي تميزها التى منها:

- توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم.
- إمكانية تفاعل المتعلم مع المعلم على السبورة الإلكترونية White Board.
- تفاعل المتعلم مع المعلم بالنقاش حيث يمكن للطالب التحدث من خلال الميكروفون المتصل بالحاسب الشخصي الذي يستخدمه.
- تمكين المعلم من عمل استطلاع سريع لمدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس المختلفة والتي تعرض مباشرة.

- تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري لمدى تجاوب المتعلمين من خلال عمل استبانة سريعة وفورية يستطيع من خلالها المعلم تقدير مدى تفاعل المتعلمين معه ومع محتوى المادة المقدمة.
- إمكانية استخدام المشاركة في التطبيقات Application Sharing .
- إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة من أجل عمل التجارب في الحال Labs-Hands- on وفى نفس وقت المحاضرة وتمكين المعلم من النقاش مع أي من مجموعات العمل ومشاركة جميع المتعلمين في تحليل نتائج أحد مجموعات العمل.
- تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري من خلال اختبار سريع يتم تقييم ومناقشة تفاعل المتعلم المباشر وفى وجود المعلم.

وقد أجريت عديد من الدراسات والبحوث على الفصول الافتراضية حيث أثبتت جميع تلك الدراسات فاعلية تلك الفصول في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة سحر محمود(٢٠١١)؛ ودراسة فاطمة مصطفى(٢٠٠٩)؛ ودراسة محمد الباتع، وحسن الباتع(٢٠٠٩)؛ ودراسة محمد اسماعيل(٢٠٠٩)؛ ودراسة عد الرزق عبد القادر(٢٠٠٨)؛ ودراسة ريتشارد(Richards, 2005).

وفى هذا الاطار أكدت نظرية روتر للتعلم الاجتماعى المعرفى على ضرورة الجمع بين اتجاهات رئيسية ثلاثة هى السلوك والمعرفة والدافعية إضافة إلى السياق الاجتماعى الذى يحدث فيه التعلم(سامى محمد ملحم، ٢٠٠١، ص ٣٧٤).

كما تشير نظرية التفاعل والاتصال لبورجية هومبرج Borje Holmberg أن التعليم عن بعد كالفصول الافتراضية يدعم دافعية المتعلم، ويعزز متعته فى التعلم، ويربط بين فردية المتعلم وذاتيته وبين حاجاته المختلفة، بالإضافة إلى أنه ييسر التعامل مع المحتوى التعليمى، ويدمج المتعلم فى الأنشطة التعليمية المختلفة، والمناقشات، واتخاذ القرارات، بل ويساعد فى تعزيز الاتصالات الحقيقية والافتراضية بين النظام بكل مفرداته وبين المتعلم (لي آيرز شلوسر و مايكل سيمونسن، ٢٠١٥، ص٢٣ -٢٤).

ويمكن إجراء أنشطة التعلم الإلكترونية عبر بيئة الفصول الافتراضية، حيث يشير كل من (Martin, Parker &Wimba, 2011) , (Allred, 2013)إلى أن الفصول الإفتراضية بيئات تتيح للطلاب والمعلمين التواصل بشكل متزامن باستخدام الصوت والفيديو، والدردشة النصية، وألواح الكتابة التفاعلية، وتقاسم التطبيق، هذه الميزات تمكن المعلم والطلاب من التفاعل وجهًا لوجه مثل الفصول الدراسية التقليدية حيث يمكن للمشاركين التحدث مع بعضهم البعض، ورؤية بعضهم من خلال كاميرا ويب، واستخدام الرموز بالفصول لتعزيز التفاعل والإحساس بالانتماء للمجتمع.

ومن أمثلة برامج الفصول الافتراضية المتزامنة والتى تم توظيفها بالبحث الحالى:

- **برنامج الفصل الافتراضي:Wiziq** :

حيث يتميز هذا البرنامج بأنه سهل الاستخدام وهو برنامج مفتوح المصدر، وفصل افتراضى متكامل حيث تسعى شركة Wiziq لتطوير هذا المنتج باستمرار وموقع هذا البرنامج هو http://www.wiziq.com

وهو عبارة عن خدمة الفصول الدراسية التخيلية (virtual classroom) المقدمة من WiZiQ وهي خدمة مجانية تمكن المدربين أو المدرسين والمتدربين أو الطلاب من الاتصال من أي مكان في العالم عبر الأنترنت شأنها شأن باقي الخدمات المقدمة في هذا المجال فهي تقدم بيئة متكاملة للتفاعل بين جميع عناصر العملية التدريبية أو التعليمية بشكل متزامن من خلال أدوات الصوت والصورة ومشاركة العروض التقديمية والملفات مع إمكانية المحادثة الكتابية (Chat) وسبورة الكتابة (Whiteboard).

- **مميزات خدمة WIZIQ**:

- يمكن استخدامها من خلال متصفح الانترنت مباشرة ولا تحتاج لتحميل أية برامج فقط كل ما نحتاجه هو متصفح انترنت ومشغل الفلاش العادي المستخدم في معظم مواقع الانترنت وكذلك لا يشترط نظام تشغيل معين سواء كان ويندوز أو لينكس أو ي نظام أخر.
- يحتوى على سبورة الكترونية تفاعلية تمكن المدرب أو المعلم من عرض رسوم بيانية ونصوص وصور ومشاهدة الشرح لحظة بلحظة كما هو الحال في الفصول الواقعية مع إمكانية استخدام أكثر من سبورة في وقت واحد.
- مشاركة سطح المكتب أو شاشة المدرب أو المدرس وعرضها أمام المتدربين أو الطلاب مما يمكن من عرض أي مادة من جهاز المدرب أو المدرس أيا كانت هذه المادة.
- لا حدود لعدد المشاركين الحاضرين للفصل الدراسي الافتراضي مما يجعل هذه الخدمة مناسبة لإقامة المؤتمرات التخيلية الكبرى.
- تحكم وسيطرة كاملة من قبل المدرب أو المدرس على الفصل الافتراضي كما هو الحال في الفصول الواقعية الحقيقية.
- أدوات اتصال بالصوت والفيديو والنصوص تدعم التواصل وتحاكي الواقع بقدر كبير.
- إمكانية مشاركة أي محتوى داخل الفصل التخيلي بما فيها ملفات العروض التقديمية والفلاش وملفات المستندات وجميع أنواع ملفات مجموعة مايكروسوفت أوفيس بشكل سهل.

- ✓ الفيروسات التى تصيب الحاسب الآلى.
- ✓ كيفية علاج بعض الأعطال التى تصيب الحاسب الآلى.

- ثالثًا الأهداف: وتمثلت أهداف هذه الأنشطة فى تنمية بعض المستويات المعرفية لدى الطالب المعلم بتخصص الرياضيات (تذكر ـ فهم ـ تحليل ـ تطبيق) أنظر ملحق (١).
- رابعًا الأدوار: وتمثلت فى تحديد أدوار كل مجموعة من المجموعات الستة للبحث و تمثلت هذه الخطوة فى وضع وتحديد قواعد لاستخدامات أدوات الفصل الافتراضى والتفاعل من خلالها عن طريق تحديد قائد لكل مجموعة ومنسق لها.
  - ✓ المجموعة الأولى: تمثلت فى التفكير بصوت عالى التزامنى بشكل فردى عبر الفصل الافتراضى.
  - ✓ المجموعة الثانية: تمثلت فى التفكير بصوت عالى الرجعى بشكل فردى عبر الفصل الافتراضى.
  - ✓ المجموعة الثالثة: تمثلت فى التفكير بصوت عالى التزامنى بشكل ثنائى عبر الفصل الافتراضى.
  - ✓ المجموعة الرابعة: تمثلت فى التفكير بصوت عالى الرجعى بشكل ثنائى عبر الفصل الافتراضى.
  - ✓ المجموعة الخامسة: تمثلت فى التفكير بصوت عالى التزامنى بشكل جماعى عبر الفصل الافتراضى.
  - ✓ المجموعة السادسة: تمثلت فى التفكير بصوت عالى الرجعى بشكل جماعى عبر الفصل الافتراضى.
- خامساً مجتمعات التعلم: تمثلت فى طلاب الفرقة الاولى تخصص رياضيات، حيث بلغ عدد كل مجموعة ٢٥ طالب تم توزيعهم فى ضوء مجموعات البحث التجريبية.
- سادسًا تقسيم العمل: وفى هذه المرحلة تم تقسيم العمل وفقاً للمهام المحددة بالانشطة (المعلم / القائد / الطلاب)، وذلك فى المجموعات التجريبية الستة.

- **ثانياً: الأنشطة الذهنية الإلكترونية:**

عرفت نجلاء فارس (٢٠١٥، ص١٠) أنشطة التعلم الإلكترونية بأنها مجموعة الممارسات والإجراءات التى يقوم بها الطلاب من خلال الشبكات الاجتماعية والتى يمكن أن تسهم فى تنمية التفكير التأملى لديهم.

فهناك عديد من الأنشطة التفاعلية التي يمكن أن يقوم بها المتعلم فى التعليم الإلكترونى، مثل: حل الأسئلة أو التمارين التي تتضمنها المادة التعليمية، حل أسئلة الإختبارات الذاتية المتضمنة فى نهاية كل درس، حتى يستطيع

المتعلم أن يقيم نفسه ذاتياً، ويتعرف على مستوى تقدمه فى التعلم ودرجة تحقيق أهداف التعلم، تكليف المتعلمين بمهام مثل عمل مشاريع، دراسة حالة، عمل ملخصات، مناقشات سواء فى مجموعات كبيرة أو صغيرة، التفكر والتأمل فيما قاموا بقراءته وأدائه من أنشطة العصف الذهني والمناظرات، الاشتراك فى مقابلة شخصية أو مناقشات مع المتعلمين الآخرين من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، تنفيذ عمل أو تجربة تتعلق بالأهداف التعليمية وتسجيل النتائج بصورة فردية أو جماعية، عمل تسجيلات صوتية ومرئية حول مواضيع فلا المنهج، البحث عن معلومات حول مواضيع معينة فى مواقع على شبكة الإنترنت أو المكتبة وكتابة تقرير عنها، تطوير مقترح قابل للتنفيذ يتعلق بحل وتعلم مشكلة تعليمية قابلة للتنفيذ (جمال الدين، أحمد محمد، مريم سالم، ٢٠١٣، ص٦).

كما أن مقررات الأنشطة الإلكترونية تساعد الطلبة على اكتساب النواتج المرجوة من النشاط الإلكتروني، وتطرح الأسئلة المتنوعة المثيرة للمهارات الإبداعية لديهم، وتساعدهم في تكوين الخبرات المناسبة حول الموضوع الذي يطرحه النشاط الإلكتروني، واختيار الأفكار الأفضل لمشكلة ما أو قضية ما، كما تسهم في تكوين الاستعداد الإبداعي للتعلمين، وتساعدهم في الحصول على معارف كثيرة في وقت محدد(مجدى على ،٢٠١٦ ص٣).

وتعد نظرية النشاط من النظريات الملائمة لتفهم نشاط التعلم لأنها وضحت التغيرات التى تطرأ على السلوك الإنسانى على مر الزمن، حيث تعتبر بيئات التعلم أنظمة نشاط معقدة تتضمن عوامل متعددة كما تشمل على عناصر مادية ونفسية تؤثر فى التعلم، وحسب تعريف (Engestrom,2003) يتألف كل نظام نشاط من مشاركين وأهدافٍ ووسائل وقواعد ومجموعات وتقسيم العمل، حيث تعرض نظرية النشاط وصفا دقيقا لنظم النشاط ولهذا السبب تعد هذه النظرية أداة مناسبة لدراسة تعقيدات بيئة التعلم المتغيرة وكيفية تفاعل العناصر مع بعضها البعض إذ قد تؤدى هذه التفاعلات إلى نشوء مشكلات تسبب التغير والتطوير ضمن النظام.

وتؤكد دراسة بارك (Park, 2015, p.219) على فاعلية نظرية النشاط أثناء التخطيط لممارسة الأنشطة التزامنية عبر الشبكة، كما أجريت دراسة (Gedera, 2014) فى إحدى الجامعات بنيوزيلندا حيث استخدمت منهج دراسة الحالة، وقامت على المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق ذات الصلة على الإنترنت وتوصلت هذه الدراسة إلى فاعلية الأنشطة الإلكترونية المتزامنة عبر الفصول الافتراضية ببرنامج Adobe Connect ، فى ضوء نظرية النشاط.

وتوجد مجموعة من المتطلبات التربوية التى يجب مراعتها عند تصميم أنشطة التعلم الالكترونية وصياغتها حددها عبد العال عبد الله (٢٠١١) فيما يلى:

- أن تحقق الأنشطة التعليمية الأهداف المرجوة منها.
- ان يكون المحتوى مدعم بأنشطة متنوعة.
- أن تكون الأنشطة التعليمية منظمة بطريقة منطقية.
- أن تكون عدد الأنشطة التعليمية بالمقرر كافية ومناسبة لدراسة المقرر وتدعيم عملية التعلم.
- أن تتسم الأنشطة التعليمية بالواقعية والقابلية للتطبيق.
- أن تتمركز الأنشطة حول مايستطيع أن يقوم به المتعلم وليس المعلم.
- أن تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- أن تتفق الأنشطة التعليمية المقدمة من خلال التعلم الإلكترونى مع الانشطة والممارسات التدريسية فى الفصول الدراسية.
- أن يصف النشاط كل نتائج التعلم وعمليات التقويم بدقة.
- أن يراعى النشاط إمكانية تسجيل الملاحظات التى قد يواجهها المتعلمون أثناء القيام بالنشاط.
- أن يأخذ بعين الاعتبار خطوت تصميم النشاط الإلكترونى اللازمة.

ومن الدراسات التى اهتمت بالأنشطة الإلكترونية وأثبتت فاعليتها فى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب والتحصيل والتعلم الذاتى، كما أنها تزيد من دافعيتهم دراسة ؛ Abdelaziz, 2013)

لطفى الخطيب،٢٠١١؛ Aktas, Bulut&Yuksel,2011 ؛ طريفة عبد الرحمن، ٢٠١٠ ؛ رانيا بو بكر،٢٠٠٨؛ Romanov&Nevgi.,2008Bogner&Klautke,2008؛ Scharfenberg ؛ Aufschnaiter,C& Aufschnaiter,S.,2007 ؛ محمد شوقى،٢٠٠٦ ؛ .(Hurme& Jarvela,2005

كما أشار كل من (Neo. Neo& Tan, 2007, p.473) إلى مجموعة من مبادىء التعلم لجعل الأنشطة التعليمية فعالة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تلبية الأنشطة التعليمية لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم.
- اشراك المتعلمين في أنشطة جديدة ومبتكرة.
- توفير فرص التعاون لتبادل وجهات النظر المتعددة حول ما يتم تعلمه.
- مساعدة المتعلمين فى وضع أهدافهم وتنظيم تعلمهم، وتشجيعهم على التفكير فى ماذا وكيف يتعلمون.
- ربط ما يتم تعلمة بواقع الحياة العملية.
- إيجاد وسيلة لإشراك الطلاب فى تصميم الأنشطة الالكترونية وتقييمها.
- إحترام حقوق الطلاب كمتعلمين ودورهم في العملية التعليمية.

كما هدفت دراسة (جمال الشامى واخرون، ٢٠١٣) إلى التعرف على أثر تصميم الأنشطة الالكترونية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل والدافعية نحو التعلم فى مقرر تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربى، وقد تم

تقديم المحتوى بثلاثة أشكال مختلفة لتتلاءم مع كل نوع من أنواع الذكاءات، أما طلبة المجموعة الضابطة فقد درسوا المقرر بطريقة التعلم وجهاً لوجه، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل من التحصيل والدافعية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- **ثالثا التفكير بصوت عال**:

تعد استراتيجية التفكير بصوت عال إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهى عنصر أساسي في تعديل السلوك المعرفي للقراءة وحل المشكلات التي تصادف المتعلمين، وهي إستراتيجية تحليل ذاتي تقدم وسيلة للمتعلمين من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها أثناء أداء المهام التعليمية، كما تعد تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول المتعلم بصوت مرتفع كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما (منصور الصعيدى وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢٦)

كما تسمى هذه الاستراتيجية بالبروتوكولات الشفوية Thinking a loud حيث يطلب من الفرد أن يعبر عن عمليات تفكيره بصوت مسموع أثناء الأداء على المهمة (محمود فتحى، ايمان صلاح، ٢٠١٢)، وتعتمد هذه الطريقة على الرصد المتآني للعمليات ما وراء معرفية فى أثناء الأداء على المهمة حيث يتلفظ الفرد بكل ما يخطر على ذهنه أثناء الحل، ثم يحسب بعد ذلك عدد العبارات التي تعبر عن مهارات ما وراء المعرفة التي استخدمها مثل (التخطيط للحل، ومراقبة عمليات التقدم نحو الحل) (أيمن عامر، ٢٠٠٢، ص٧٧).

كذلك تعتبر عملية التحدث من العمليات المساعدة على توفير مجموعة من المفردات اللازمة لعملية التفكير؛ إذ تهيىء الفرد فى أثناء البدء بالتفكير وفى أثناء التخطيط لحل المشكلة، كما أن تدريب المتعلم على التحدث بصوت عال أمام مجموعة من زملائه يتيح للآخرين تقليده فى عملية تفكيره، فعملية نمذجة التفكير تساعد فى تطوير واكتساب المفردات التى يحتاجها المتعلمون لتطوير التفكير (صالح أبو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٦، ص ٣٥٦).

بالإضافة إلى أن الأسئلة والمناقشة بصوت مرتفع تثير تفكير الطلاب وتركز إنتباههم، وتنمي الفضول وحب الإستطلاع ، وتختبر مدى فهم الطلاب للمفاهيم ، وتنمية المهارات الإجتماعية، ومفهوم الذات وتساعد في أن يتعلم الطلاب من بعضهم البعض.

- **نمطى التفكير بصوت عال**:

وصف اريكسون وسايمون Ericsson&Simon طريقتين رئيسيتين تستخدمان للتعرف على العمليات المعرفية من خلال عملية التفكير بصوت عال وهما:

- **التعبيرات اللفظية المتزامنة Concurrent Verbalization** :

والتى يقوم فيها المشارك بالتعبير اللفظى عن المعلومات عند استحضارها، بمعنى أخر أن يتزامن التعبير اللفظى مع الأداء على المهمة.

فالمعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل فى قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات فى آن واحد فى أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعها فى مجموعات لذا يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات فى لحظة التجهيز فى شكل كلى، لذا فهى تحتاج لوقت أقل من العالجة المعرفية المتتابعة (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، ٢٠١٠، ص١٣٥).

وقد توصلت دراسة يوشيدا (Yoshida, 2008) على فاعلية التفكير بصوت عالى التزامنى فى تنمية مهارات القراءة.

و كذلك دراسة عبدالكريم خضر(٢٠١٣) التى اثبت فاعلية التفكير بصوتٍ عالٍ والمتزامن مع عملية اتخاذ القرار في أداء ودافعية المشاركين عند العمل على مهامٍ متفاعلة.

و يرى كل من أنطونيو وبدرو وفاليري (Antonio, Pedro& Valeria , 2011) أن مشكلة العبء المعرفى الزائد للمعلومات قدد يسبب مشاكل متعددة منها التوتر والارتباك، والميل للخطأ البشري بشكل كبير وهو ما يسببه التفكير بصوت عال الراجعى، حيث تعتبر إحدى مبادىء نظرية الحمل المعرفى أن الذاكرة العاملة سعتها محدودة جدا، مما يسبب فقد كثير من المعلومات التى يتم تعلمها إذا لم يتم إجراء المعالجات العقلية المناسبة (حسين محمد أبو رياش، ٢٠٠٧، ص٢٠١).

كما أن نمط التفكير بصوت عال بشكل رجعى يسبب تداخلاً معرفياً للمشاركين به، فالافتراض الرئيسي لنظرية التداخل هو أن ذاكرة التخزين بالرغم من أنها كامله لدى الفرد إلا أنه غير قادر على استرجاع المعلومات المخزنة بها، وذلك بسبب المنافسة التي أوجدتها المعلومات والأفكار المكتسبة حديثاً (Tomlinson, et al., 2009).

- **التعبيرات اللفظية الرجعية Retrospective Verbalization** :

والتى يقوم المشارك فيها بالتعبير لفظياً عن العمليات المعرفية التى حدثت معه فى وقت سابق، أى بعد الإنتهاء من المهمة (عبد الكريم خضر، ٢٠١٣، ص٧).

ولقد أثبتت نتائج دراسة مازمان، وألتون(Mazman& Altun, 2012) فاعلية التفكير بصوت عال الرجعى باستخدام تقنية تتبع حركة العين للمتعلمين خلال تعلمهم عبر مواقع الانترنت فى حل المشكلات المعقدة وتنمية مهارات التفكير المنطقى.

ومن النماذج التى ظهرت لتفسير السلوك المعرفى من وجهة نظر هذا الاتجاه نموذج التركيب المتزامن والمتتابع Simultaneous and successive syntheses Modelويفترض فيه أن المعلومات فى المخ تتكامل بطريقتين هما التآنى والتتابع حيث أكدت الدراسات العاملية التى تمت على هذا النموذج أن التجهيز المتزامن يرتبط بالقدرة المكانية والاستدلالية، بينما يرتبط كلا من التجهيز المتزامن والمتتابع بقدرات التذكر والتجهيز المتزامن يحتاج فيه المفحوص إلى ترتيب المدخلات فى صفوف آنية بينما التجهيز المتتابع يحتاج فيه إلى ترتيب المدخلات فى تتابع(عصام الطيب، ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦، ص٢٤).

- **مميزات استراتيجية التفكير بصوت عال**:

- توفر مناخاً تعاونياً يتطلب القيام بالعديد من الأنشطة التى يمارس خلالها الطلاب العديد من العمليات العقلية.
- تحقيق جو تعليمى مناسب للمتعلم لتنمية التفكير، وإتاحة الحرية للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم وفهم الواقع، وطرح العديد من الفروض واختبارها والتحقق منها تجريبيا.
- زيادة مستوى الاستيعاب واكتساب وتعميق المعرفة وصقلها ومن ثم استخدامها إستخداماً له معنى.
- مرونة التفكير والتنوع فى الأساليب والطرق للوصول إلى حل المشكلة، وتنمية مستويات عليا من التفكير من خلال إشراك المتعلمين فى مجموعات للتفكير بصوت عالى.
- تنمية قدرة المتعلمين على التوجيه الذاتى.
- استراتيجية فعالة فى زيادة النمو المعرفى وربط وتوحيد الجوانب المعرفية من التعلم بالجوانب الإجتماعية.
- تقلل من ظاهرة النسيان التى قد تحدث عندما يحاول المتعلم جمع المعلومات فى نهاية النشاط.
- تعطى مصداقية للمعلومات والبيانات والأفكار التى تم جمعها من التفكير بصوت عال أكبر من تلك التى تم الحصول عليها من التقارير(أحلام على حمود، ٢٠١٣، ص٤٨٥).

- **مستلزمات نجاح استراتيجية التفكير بصوت عال**:

يستلزم نجاح استراتيجية التفكير بصوت عال مايلى:

- تبصير المتعلمين بماهية هذه الاستراتيجية وإجراءاتها وجدواها فى عملية التعلم.
- تدريب المتعلمين على استخدام هذه الاستراتيجية فى التعلم.
- عدم رضا المعلم بالتعلم المبنى على الحفظ دون فهم المعنى.
- امتلاك المتعلم المفكر بصوت عال والمستمع مهارات معرفية، ومهارات تواصل تمكنه من تطبيق هذه الاستراتيجية.

- عدم سرعة المفكر المتحدث لكى يمنح المستمع فرصة للمتابعة والتحليل ورصد نقاط الخلل لأغراض تعديلها (خالد الصيداوى، ٢٠١٥، ص٢٧).

وفى هذا الاطار قدمت عديد من الدراسات أدلة تبين أهمية التفكير بصوت عال باعتباره استراتيجية تعليمية سواء استخدمت بمفردها أو بشكل تعاونى من هذه الدراسات: التى هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال (Pate& Miller, 2011) دراسة استراتيجية التفكير بصوت عالى واعتمدت الدراسة على منهجين هما المنهج الكمى والمنهج الكيفى، وأظهرت الدراسة فاعلية التفكير بصوت عالى فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وكذلك دراسة (Sukyadi&Hasanah,2009)هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام التفكير بصوت عال كنوع من أنواع الدعامات التعليمية في تدريس القراءة باللغة الانجليزية لطلبة السنة الأولى من المدرسة الثانوية العليا في إندونيسيا ، وكشفت نتائج الدراسة فاعلية التفكير بصوت عالى.

وتوصلت دراسة (Bruun, Stage, 2015) الى ان استخدام التفكير بصوت عال فى عملية تقييم وتطوير استخدام برمجيات الكمبيوتر اكثر فاعلية من التدريب وانشطة الاستماع لهذه الموضوعات.

ودراسة (Seng& Matrix, 2007) التى أهتمت بدراسة فاعلية التفكير بصوت عال الجماعى في تعزيز القراءة والفهم فى الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) لطلاب مرحلة التعليم العالي في ماليزيا، واثبتت فاعلية التفكير بصوت عالى الجماعى.

- **رابعًا مستويات المشاركة**:

إلى أن أنشطة التعلم عبر شبكة الانترنت تندرج وفق أربعة (Abdelaziz,2013) أشار مستويات للمشاركة فى أنشطة التعلم عبر الإنترنت وهم (المشاركة الفردية، المشاركة بين فرد وفرد، المشاركة بين فرد ومجموعة أفراد، المشاركة بين مجموعات ومجموعات).

بينما يتضمن البحث الحالى ثلاثة مستويات للمشاركة هى مستوى المشاركة الفردى ـ ومستوى المشاركة الثنائى ـ مستوى المشاركة الجماعى.

- **المشاركة الفردية**:

ففى المشاركة الفردية تتاح الفرصة للطالب بالقيام بالنشاط بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة وفي ضوء قدراته الخاصة ويتحدد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز التي حددت بشكل مسبق.

فالمشاركة الفردية شكل من أشكال المشاركة الذاتية ويعرفها (محمد خميس،٢٠٠٣، ص ص ١٧٧ ــ ١٧٨) بأنها أنشطة وتكليفات تعليمية محددة أو دراسة برنامج تعليمى متكامل معتمدا على ذاته وبشكل مستقل حسب قدرته وسرعته الخاصة فى التعلم ويكون مسؤلا عن تحقيق الأهدف التعليمية المحددة، ويتغير دور المعلم فيه ليكون مثيراً لدافعية التعلم وهذا النمط من التعلم مناسب لتحقيق الكثير من الأهداف التعليمية مثل تعلم الحقائق والمفاهيم والتطبيق وحل المشكلات.

كما يتميز استخدام التعلم الفردى فى الأنشطة التعليمية كما حددته دراسة (داليا أحمد ٢٠١٤) بأنه يسمح للمتعلم أن يسير فى تعلمة بالسرعة والمعدل المناسبين لقدراتة بعيداً عن تقديرات المعلم الذى يراعى الطالب المتوسط.

وفى هذا الإطار يعتقد باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعى والفاعلية الذاتية بأن عوامل الخطط والفاعلية الذاتية لها دور بارز فى الدافعية، فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعد بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء لفترات مختلفة، أما الفاعلية الذاتية فإنها تشير إلى اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية (محمد محمود يونس، ٢٠٠٦، ص ١٠٨).

ومن النظريات التى تؤيد هذا الاتجاه نظرية التقرير الذاتى، حيث تركز هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتى، فالأفراد يدفعوا داخليًا لتنمية كفاءتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلى بالأنشطة، إلا أنهم أضافو حاجة فطرية أخرى هى الحاجة لأن يتمتعوا بالتقرير الذاتى، حيث افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة فى الاعتقاد بأنهم يشتركون فى الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، وليس عن طريق فرض الاشتراك فى الأنشطة عليهم (سمير عطيه المعراج، ٢٠٠٥، ص ٧١).

- **خصائص التعلم القائم على المشاركة الفردية**:

- المسؤلية الذاتية للمتعلم فى حالة مشاركة المتعلم فى الأنشطة الايجابية.
- السير فى التعلم وفق معدل سرعة الفرد.
- الضبط والتحكم فى مستوى اتقان المادة.
- التوجيه الذاتى للمتعلم.
- تقديم التعزيز الفورى للمتعلم عن صحة استجابته بغرض دفعه للتعلم وثقته بنفسه وتقدمه إلى الخطوة التالية من البرنامج (رشدى كامل، زينب أمين،٢٠٠٢، ص ص ١٠٠-٩٩).

- **المشاركة الثنائية**:

تعد هذه المشاركة مفيدة للغاية في العملية التعليمية ، حيث أنها تساعد في توضيح عمليات التفكير لدى الطلبة وتطويرها وتحسينها، ومن الطرق التي تساعد الطلبة على التفكير بصوت مرتفع طريقة (حل المشكلات في أوضاع ثنائية) حيث يتحدث أحد الطلبة عن المشكلة ويصف عملياته في التفكير في حين أن زميله يستمع له ، ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته على توضيحها (أسماء عاطف،٢٠١٢، ص٦٠)، ويقسم المتعلمون أنفسهم أزواجاً ويقوم كل زوج منهم بالشرح للآخر ما فهمه حول الموضوع، وكيف سيقوم بحله أو يكشف أي غموض في الواجب المطلوب عمله ويساعد المتعلمون في التعرف على التفكير المنتج، حيث أن أحدهما يأخذ دور المفكر، والآخر يأخذ دور المستمع أو المحلل، وينطق المفكر بصوت عال كل الأفكار التي يمكن التوصل إليها بقراءته، ويصغي المستمع إلى كل ما يقوله القارئ، وهو يفحص بدقة ويشير إلى أخطائه التي ارتكبها أثناء تفكيره (مشتاق مجيد،٢٠١٢، ص٣٨).

وتؤكد دراسة سمردزجا،بباس (Samardzija& Bubas, 2014) على فاعلية المشاركة الثنائية فى الأنشطة الالكترونية، كما تشير نتائج دراسة باتى وجونسون (Pate, Wardlow& Johnson, 2004) إلى أن المشاركة الثنائية فى استخدام التفكير بصوت عال فى حل المشكلة خطوة مهمة في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب التكنولوجيا كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية المشاركة الثنائية فى استكشاف الأخطاء وإصلاحها، كما أنها آلية مناسبة لتعزيز المعرفة والوعي الذاتي ومفهوم الذات.

وفى هذا الاطار هدفت دراسة (منصور سعيد الصعيدى وأخرون، ٢٠١٢) إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الترابطات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كان من ضمن الاستراتيجيات المستخدمة استراتيجية التفكير بصوت عالى باستخدام المشاركة الثنائية وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,01)بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية فى اختبار الترابطات الرياضية ككل والمهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ، وهذا يشير إلى تحقق فرض البحث.

كما أشارت دراسة (داليا شوقى، ٢٠١٤) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى طلاب المجموعتين التجريبيتين (أحدهما يدرس بنمط المشاركة الفردية والأخرى تدرس بنمط المشاركة الثنائية) فى التحصيل المعرفى الفورى عند مراجعة المحتوى فى بيئة إلكترونية لصالح المشاركة الثنائية.

- **المشاركة الجماعية**:

أما فى المشاركة الجماعية يعد الطلاب بحيث يعملون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الاتقان، ويتم تقويم أداء مجموعة الطلاب وفق محكات موضوعة مسبقا.

فالنشاط القائم على الأقران يشير إلى تقييم عمل شخص ما من جانب واحد أو أكثر من أقرانهم المشابهين لهم فى التخصص، والغرض من هذا النشاط هو تزويد المتعلمين بفرصة لتحسين أوضاعهم فى مهارات القراءة، الكتابة، والتفكير النقدي والتعلم وكيفية التعاون الفعال مع الطلاب الآخرين من خلال إعطاء وتلقي ردود الفعل، وتعتبر القدرة على إنتاج نوعية التغذية المرتدة لتكون واحدة من المهارات الأساسية للطلاب المعلمين والتي يجب أن تتلقى اهتماما كبيرا في مجال التعليم العالي، كما أشارت دراسة (محمد زين، ٢٠٠٥) إلى أن أسلوب المناقشة الجماعية بشكل تزامنى من خلال نظم الحوار على الشبكة من أنظمة التفاعل الجيدة والتى تكون بين المعلم والمتعلمين أو المتعلمين مع بعضهم البعض.

فاستراتيجيات التعلم الجماعى المختلفة اشتقت من منظورين أحدهما هو المنظور أو المدخل الدافعى الذى يقوم على إفتراض أن علاقات المتعلم الإيجابية المتبادلة فى عملية التعلم تؤثر إيجابيا فى كل من دافعية الإنجاز الذاتى والتعلم الأكاديمى لدى المتعلمين، ويؤكد هذا المدخل على المكافأة التى تقدم على أساس تحديد درجة تقدم المجموعة فى التعلم (محمد الديب، ٢٠٠٣، ص٢٤٣).

ومن خصائص التعلم الجماعى أنه تعلم متمركز حول المتعلم لأنه يتضمن أنشطة جماعية يقوم بها المتعلمون مثل الواجبات والمشروعات ودراسة الحالة والعروض التقديمية أما دور المعلم فيقتصر على بناء أنشطة التعلم المختلفة وتوجيه التعلم وأنشطة التعلم الجماعى، كما أنه يزيد من دافعية التعلم وحب الاستطلاع وتحسين مهارات التفكير العليا، ومهارت التقويم الذاتى(محمد خميس، ٢٠٠٣، ص ص٢٧١: ٢٦٨)،(عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٠).

كما أثبتت دراسات عديدة فاعلية التعلم الجماعى فى التعلم كدراسة (Chou, 2004؛ دراسة (Lee& Kim, 2004 ؛ ودراسة سيد حمدان ، ٢٠٠٢ ؛ فوزية ابا الخليل٢٠٠١)

وقد استخدمت بعض الدراسات الأسلوب الإحصائى البعدى لأكثر من ١٠٠ دراسة أوضحت أن التعلم الجماعى يزيد الإنتاجية أكثر من التنافسى والفردي ككل فى جميع المجالات وجميع الأعمار، وجميع مفاهيم التعلم وحل المشكلات

والتصنيف والاحتفاظ والتذكر والأداء الحركى ومهام التنبؤ بالحكم الموجه (محمد الديب، ٢٠٠٣، ص٢٥٢).

ويؤيد هذا الإتجاه النظرية البنائية الاجتماعية التى ترى التعلم على أنه عملية نشطة تحدث فى كثير من الأحيان فى سياق إجتماعى، وتركز البنائية الإجتماعية على أن المتعلمون يبنون المعنى الخاص بهم من خلال وجهة نظرهم الخاصة للمعرفة، وأن المتعلمون نشيطون وليس سلبيون فى العملية التعليمية، فهم يبنون فهمهم، والمتعلم فيها فى حاجة مستمرة للتفاعل الاجتماعى لإيضاح فهمه للمعرفة والوصول للمعنى وتؤكد على أن المتعلم هو محور عمليات التعلم حيث يتفاعل مع أقرانه فى بناء معارفه وخبراته، وتصميم العملية التعليمية وفق الاتجاه البنائى يجعل المعلم يتبع أساليب تعليمية غير تقليدية مثل المناقشات التفاعلية والأنشطة التشاركية (Grant& Minis,2009, pp.343-360) وبذلك تؤكد هذا النظرية على فاعلية الأنشطة التشاركية فى بناء المعرفة واستيعابها، وعلى ذلك فهى تدعم التشارك الجماعى عن التشارك الفردى.

وتشير نتائج دراسة (Michael, George& Donald, 2004) إلى أن استخدام التفكير بصوت عال فى حل المشكلات بالتعاون مع الأقران خطوة هامة في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب حيث تمكنهم من استكشاف الأخطاء التكنولوجية وإصلاحها.

- **خامساً الدافعية للإنجاز**:

إن أحد التحديات التى يواجهها التعليم فى وقتنا الحاضر قلة دافعية الطلاب للتعلم مما يؤثر سلباً على تقدم العملية التعليمية بصورة خطيرة جداً، حيث تلعب الدافعية أهمية كبيرة من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها فى سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، فلا يكفى أن يكون محتوى الدرس مثيراً للانتباه لكى تتحقق أهداف التعليم ولكن يجب أن يكون إطار التعليم أيضاً جذاباً ومحدد الاهداف(نادية محمود شريف وأخرون، ٢٠١٤، ص٣).

هذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة تأكيد كون الدافعية هدفا تعليميا فى حد ذاتها حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين (عماد زغلول، ٢٠٠٢، ص٢٤١).

فقد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة فى بعض المواقف دون مواقف أخرى، وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك فى

هذه المواقف دون غيرها، ولذا تعد الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد فى موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية فى هذا الموقف، وهذه المتغيرات هى التى توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك فى الموقف، وفى ضوء ذلك يمكن أن نعرف مصطلح الدافعية كتكوين نفسى على أنها حالة تغير ناشئة فى نشاط الكائن الحى تتميز بالاستثارة والسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف (أنور الشرقاوى، ٢٠١٢، ص٢٣٤).

كما تعد الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعدده سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير أو تعلم المهارات أو فى تعلم حل المشكلات إلى أخر جميع أساليب السلوك التى تخضع لعوامل التدريب والممارسة.

- **أساليب إثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلاب**:

- الأساليب الداخلية: هى تلك التى توجد فى داخل النشاط أو الموضوع والتى تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة فى أداء النشاط دون وجود تعزيز خارجى ظاهر، فالتعزيز والثواب فى العمل نفسه أو فى النشاط نفسه هو الأفضل لعملية التعليم والتعلم.
- الأساليب الخارجية: هى تلك القوة الموجودة خارج النشاط أو الموضوع ولا علاقة تربطها به من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية، وتستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل أو الموضوعات المختلفة وتحفيزهم للقيام به أو الاهتمام به (سمير عطيه ، ٢٠٠٥، ص٧٦ -٧٧).

ومن النظريات الحديثة لدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمى، نظرية توجيه الأهداف، حيث تعد نظرية الأهداف إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمى وترى هذه النظرية أن الدافعية الأكاديمية هى مكون افتراضى يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والقيم الاجتماعية، والقيمة التى يضعها الفرد لأهدافه، كما تقرر نظرية الأهداف أيضاً تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذى يحدد درجة المجهود الذى يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفى الذاتية، ويقصد بها ذلك الانخراط الفعال للفرد فى الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسياً، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية (عطيه عطيه محمد، ٢٠٠٨، ص٢٦ -٢٧).

كما تشير نظرية أتكنسون لدافعية الانجاز إلى أن سلوك الإنجاز نتيجة لصراع إحساس الأمل فى النجاح والخوف من الفشل، والنزعة للإقتراب من

الهدف المرتبط بالنجاح هو ناتج لثلاثة عوامل هى:(الدافع للنجاح ـ إحتمالية النجاح فى المهمة ـ القيمة الباعثة للنجاح).

فالدافع للنجاح يمثل دافعية الإقتراب بنزعة ثابتة نسبياً أو مستمرة من أجل النجاح، واحتمالية النجاح فى المهمة تشير إلى توقع الهدف المعرفى أو توقع أن فعل مساعد سوف يقود إلى الهدف، حيث أنه عندما يتبع الثواب الاستجابة فإن احتمالات الثواب المرتبطٍ بالإستجابة أو التوقعات سوف تتشكل، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعوراً وتوصل بالإعتزاز فى التحصيل أو تحقيق الهدف.

وتشير (نادية محمود وآخرون، ٢٠١٤، ص١٢) أن الدافعية ومعتقدات التعلم تعتبر أحد العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمى، حيث أن التحصيل يرجع إلى ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التحصيل، وتوجد علاقة قوية وارتباط بين الدافع والتحصيل، أو الإنجاز والأداء، كما تؤكد على أهمية التشجيع على الإنجاز فى شتى المواقف، وعلى التدريب والممارسة والاستقلال، والاعتماد على الذات.

كما هدفت دراسة (أحمد فلاح، خالد العطيات، ٢٠١٠) إلى تقصى العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان بالأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل المتعلمين من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

ومن الدراسات التى أكدت على فاعلية التفكير بصوت عال فى فهم المشكلات وحلها وزيادة والدافعية نحو التعلم دراسة (Rozendaal, Buijzen& Valkenburg, 2012) (Henjes& Lincoln, 2007) التى أكدت على أن التفكير بصوت عالى والمتزامن مع الأداء يزيد من دافعية الأطفال لتخصيص المزيد من المصادر المعرفية لمعالجة الاعلانات التجارية.

- **الأجراءات المنهجية للبحث**:

- **أولاً: تصميم بيئة الفصول الإفتراضية وتطويرها**:

لتصميم الفصل الافتراضى وفقاً للمعالجات التجريبية للمتغيرين المستقلين موضع البحث تبنت الباحثتان نموذج ريان وآخرون للتصميم والتطوير التعليمى للمقررات الإلكترونية، وقد قامت الباحثتان بإدخال بعض التعديلات لبعض المراحل بما يتفق مع طبيعة الفصول الافتراضية وعناصرها ومتطلبات بنائها.

- **أولاً: النموذج المقترح لبناء المعامل الافتراضية :**

يتكون النموذج المقترح بعد التعديل من تسعة مراحل هى:

- مرحلة التحليل.
- مرحلة تحديد الأهداف التعليمية.
- مرحلة تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه.

- مرحلة تصميم الفصل الافتراضى.
- مرحلة تحديد استراتيجيات التعلم.
- مرحلة تحديد أساليب دعم الطالب.
- مرحلة تحديد إجراءات التقييم.
- مرحلة الانتاج.
- مرحلة التطبيق والتقويم

وسوف يتم عرض هذه المراحل على النحو التالى:

- **مرحلة التحليل** :

وتشمل هذه المرحلة الخطوات الفرعية التالية:

- **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات** :

تم تحديد المشكلة التى تتطلب استخدام الفصل الافتراضى ومستويات متعددة من المشاركة مع استخدام نمطى التفكير بصوت عال بالتفصيل فى الجزء الخاص بمشكلة البحث وهى وجود صعوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات فى دراسة مقرر الحاسب الآلى، وهذا ما أكدته نتائج التجربة الاستطلاعية التى أجرتها الباحثتان على الطلاب للتأكد من وجود مشكلة.

وهنا ترى الباحثتان (فى البحث الحالى) أنه قد يكون السبب فى هذه المشكلة عدم توافر البيئة المناسبة لتدريس هذا المقرر بصورة تختلف عن الطريقة التقليدية المملة، وعلى ذلك فإن توفير بيئة إلكترونية ملائمة لتدريس هذا المقرر قائمة على استخدام مستويات متعددة من المشاركة فى الانشطة الإلكترونية مع استخدام نمطى التفكير بصوت عال (الرجعى والتزامنى)، وبيئة الفصول الافتراضية قد تكون هى البيئة الملائمة لحل هذه المشكلة، وعلى ضوء ما سبق تأتى الدراسة الحالية كأحد البحوث القائمة على التصميم والتى تهدف إلى تحديد أنسب مستوى من مستويات المشاركة فى الأنشطة الالكترونية(فردية ـ ثنائية ـ جماعية) أفضل نمط من أنماط التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) فى بيئة الفصول الافتراضية، وذلك فيما يتعلق بمدى تأثيرهم فى تنمية التحصيل والدافعية نحو المادة.

- **تحليل خصائص المتعلمين**:

تعد هذه الخطوة من أهم مراحل تصميم النظم التعليمية، فالمتعلم هو المستفيد الوحيد من هذه النظم لذلك لابد أن تراعى حاجاته واهتماماته وميوله وقدراته. لذلك قامت الباحثتان فى هذه الخطوة بتحديد ووصف خصائص المتعلمين أفراد عينة البحث الحالى كما يلى:

- ينتمي أفراد عينة البحث الحالي إلى طلاب الفرق الجامعية الأولى برنامج معلم الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة حلوان.

- يبلغ عدد طلاب عينة البحث (١٥٠) طالب وطالبة.
- تتراوح أعمار الطلاب بين ١٧ـ ١٩عاما وتوجد فروق بين الطلاب من حيث مستوى التحصيل، ويختلف الطلاب فى المستوى الإجتماعى والثقافى، كما تختلف أساليب التعلم بين الطلاب.
- جميع الطلاب ـ عينة البحث ـ يمتلكون مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت حيث سبق لهم دراسة مقررات ترتبط باستخدام الكمبيوتر والإنترنت فى المراحل التعليمية المختلفة.

- **تحليل بيئة التعلم**:

قامت الباحثتان بتصميم الأنشطة من خلال الفصل الافتراضى Wiziq ، كذلك لم يكن لدى الطلاب مشكلة فى الاتصال بالشبكة والتفاعل من خلالها حيث يتوافر لدى معظم الطلاب أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الإنترنت، أما الطلاب الذين لا يمتلكون أجهزه كمبيوتر، فقد قامت الباحثتان بتحديد مواعيد خاصة ليقوموا بالتفاعل مع الفصل الافتراضى على الأجهزة الموجودة بمعامل كلية التربية، لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تأثير واضح على إجراء تجربة البحث.

- **تحديد الهدف العام**:

الهدف العام من تصميم موقع الفصل الافتراضى ـ موضوع البحث ـ على الشبكة هو تنمية التحصيل والدافعية نحو المادة لطلاب الفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة حلوان.

- **مرحلة تحديد الأهداف التعليمية** :

تم تحديد الأهداف التعليمية للفصل فى ضوء الهدف العام السابق تحديده، وقد روعى فى صياغة الأهداف الشروط الواجب مراعاتها فى صياغة الأهداف التعليمية، وقد أعدت الباحثتان قائمة بهذه الأهداف أنظر ملحق (٢)

- **تصميم وتنظيم محتوى المقرر**:

تم تحديد محتوى الفصل الافتراضى فى ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها والذى يغطى هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، وذلك بالإطلاع على بعض الكتب والمراجع العلمية والمواقع على الشبكة الخاصة بموضوع مقدمة فى الحاسب الآلى، وذلك لإختيار المحتوى العلمى الملائم لتغطية جميع جوانب هذا الموضوع، وقد روعى عند اختيار المحتوى أن يكون مرتبطا بالأهداف، ومناسبا للمتعلمين، وصحيحا من الناحية العلمية، وقابلا للتطبيق وكافيا لإعطاء فكرة واضحة ودقيقة عن المادة العلمية وقد تكون المحتوى فى صورته المبدئية من سبعة دروس تعليمية وهى:

- التعريف بالحاسب الآلى ومكوناته.
- النظام العشرى والنظام الثنائى وبعض العمليات الحسابية الخاصة بهم.

- اجراء مجموعة من العمليات الحسابية على النظام الثنائى والعشرى.
- توظيف الحاسب الآلى فى العملية التعليمية.
- شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) وتوظيفها في العملية التعليمية.
- فيروسات الحاس الآلى وكيفية الوقاية منها.
- صيانة الحاسب الآلى من بعض الاعطال.

- **تصميم الفصل الافتراضى**:

لتصميم فصل افتراضى على درجة عالية من الكفاءة، قامت الباحثتان بدراسة عديد من الفصول الافتراضية المتاحة وهى برنامج سنترا :(Centera)، وبرنامج :(Smart Meeting) ونظام الفصل الافتراضى لشركة سيسكو، وبرنامج Collb worx، برنامج Wiziq.

ولقد لاحظت الباحثتان من خلال دراستها للفصول السابقة أنها تتفق معاً فى معظم الخدمات والأدوات التعليمية المتاحة بكل منها، وعلى ضوء دراسة النماذج السابقة، قد اختارت الباحثتان الفصل الافتراضى Wiziq كمنصة أساسية لتصميم فصل افتراضى يقدم الأنشطة الذهنية لمقرر مقدمة فى الحاسب الآلى لطلاب الفرقة الاولى شعبة الرياضيات بكلية التربية، وذلك للأسباب التالية:

- جميع إمكانيات الفصل الافتراضى من أدوات وخدمات سهلة الاستخدام.
- يتمتع المعلم فى الفصل بالتحكم الكامل بحيث يستطيع اعطاء الحق فى التحدث الصوتى أو عرض الفيديو او رفع المحتوى لمن يريد من الطلاب كما يمكنه منع طالب بعينه من المحادثة النصية وهى ميزة هامة جداً فى تطبيق استراتيجية التفكير بصوت عال بنمطيها الرجعى والتزامنى.
- يساعد على التواصل التزامنى باستخدام الصوت، والفيديو، والمحادثة النصية، وكذلك السبورة البيضاء التفاعلية وتشارك المحتوى.
- يستطيع المشاركون فى الفصل التفاعل عبر المحادثة النصية سواء العامة او الخاصة كما يستطيع المعلم إيقاف أو تشغيل ميزة المحادثة النصية داخل الفصل فى الوقت الذى يريده.
- يستطيع الطلاب رؤية المعلم فى أثناء الفصل عن طريق الكاميرا الخاصة به ويمكن للمعلم نقل ميزة الرؤية لأحد الطلاب بحيث يستطيع الجميع مشاهدة الطالب الذى نقل إليه المعلم هذه الميزة.
- يستطيع المعلم مشاركة سطح المكتب الخاصة به مع الطلاب.
- يستطيع المعلم التحكم فى ميزة التسجيل التلقائى وذلك بتحديد ما يريد تسجيله بحيث يمكن أن يتحكم فى توقيت بداية التسجيل أو ايقاف التسجيل بشكل مؤقت أو نهائى والنتيجة تكون تسجيلا ذات جودة افضل.

متكاملة توضح كيفية تصميم الموقع بكل أجزائه وعناصره بشكل يعكس ما تم تحديده بالمراحل السابقة.

- **تصميم الإستراتيجية التعليمية**:

الاستراتيجية التعليمية هي خطة عامة تتكون من مجموعة من الإجراءات التعليمية مرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية معينة، وقد تم تصميم الاستراتيجية بشكل تفصيلي فى جدول (٢)، خطوات الاستراتيجية:

جدول (٢) خطوات تطبيق الانشطة الذهنية عبر الفصول الافتراضية التزامنية باستخدام التفكير بصوت عال لمجموعات البحث التجريبية الستة

مرحلة	أنشطة المعلم	الأنشطة الطلابية	الوقت المخصص للنشاط
المقدمة	- يشرح المعلم فكرة استراتيجية التفكير بصوت عال - يشرح المعلم أهمية هذه الاستراتيجية - يقرأ المعلم الانشطة المطروحة على الطلاب بصوت عال	- يجيب الطلاب أسئلة المعلم المتعلقة بكل نشاط	١٥ دقيقة
النمذجة (المعلم يفعل، والطلاب يشاهدون)	- المعلم يقرأ كل نشاط على الطلاب. - يوضح للطلاب المطلوب منهم فى النشاط المحدد. - يقدم للطلاب كيفية تصحيح المهمة السابقة - يعطى الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة	- يسمع الطلاب بصمت للمعلم	١٥دقيقة
الممارسة الموجهة (المعلم يعمل - الطلاب تلاحظ)	يقوم المعلم بالقيام باحدى الانشطة لمساعدة الطلاب على كيفية الحل ويلاحظة الطلاب اثناء ذلك	- يقوم الطلاب بمراجعة الخطوات التى قام بها المعلم أثناء القيام بالنشاط ويوجهون الاسئلة المعلم عن المشكلات التى تقف أمامهم أثناء التنفيذ	١٥دقيقة
المشاركة (فردية - ثنائية - جماعية (الطلاب تفكر والمعلم يلاحظ)	- يطلب المعلم من الطلاب القيام بالتفكير بصوت عال بشكل مستقل سواء كانت المشاركة فردية أو ثنائية أو جماعية. - يلاحظ المعلم أداء الطلاب اثناء التفكير بصوت عال. - يلاحظ المعلم كيف يعبر الطلاب عن تفكيرهم عند التنبؤ، التصور، والربط بالمعرفة المسبقة والرصد	- ممارسة الطلاب التفكير بصوت عال بشكل مستقل سواء كان بشكل رجعى أو تزامنى - يطلب الطلاب من المعلم المساعدة إذا لزم الامر.	١٥دقيقة
التقييم	- يقدم المعلم الاختبار للتأكد من مدى تحقق الأهداف.	يجيب الطلاب على الاسئلة	٤٥ دقائق

- **تصميم أساليب دعم الطالب**:

تعتمد عملية التعليم داخل الفصل الافتراضى على التوجيه والإرشاد وإدارة النقاش من قبل المعلم.

- **تصميم إجراءات التقييم**:

سوف تتعرض لها الباحثتان بالتفصيل فى الجزء الخاص بإعـداد أدوات القياس.

- **مرحلة الإنتاج**:

- انتـاج الفصـل الافتراضـى: تم انشـاء حسـاب معلـم علـى موقـع: https://live.wiziq.com/aliveext/LoginToSession.aspx?SessionCode=%2bSETncqXGQzi49dFeddkVw%3d%3d
- التقويم المبدئى للفصل الافتراضى: بالانتهاء من عملية إنشاء موقع الفصل الافتراضى تكون عملية الانتاج قد اكتملت فى صورتها النهائية.
- التعديل والاخراج النهائى للفصل الافتراضى: بذلك أصبحت الشبكة جاهزة للتطبيق بداية على المجموعة الاستطلاعية للبحث بداية من (٢٠١٥/٩/٣٠) والمجموعـة الأساسـية للبحـث بدايـه مـن (٢٠١٥/١٠/٢٠) علـى موقـع: ttps://live.wiziq.com/aliveext/LoginToSession.aspx?SessionCode=%2bSETncqXGQzi49dFeddkVw%3d%3d

- **تاسعاً**: **مرحلة التطبيق والتقويم**:

تم تصـميم الاسـتراتيجية التعليميـة المقترحـة للمقـرر علـى المجموعـة الاستطلاعية للبحـث بشـكل مكثـف بدايـة مـن ٢٠١٥/٩/٣٠ حتـى ٢٠١٥/١٠/٢٠، حيث تم تطبيقها على عينة قوامها ٢٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الاولى شـعبة الرياضـيات، وتم تنفيـذ التجربـة الاساسـية للبحـث علـى المجموعـات التجريبية الاساسية للبحث خلال الفترة من ٢٠١٥/١٠/٢٥ إلى٢٠١٦/١/٢٠.

أما فيما يتعلق بالتقويم سيتم عرضه بالتفصيل فى الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الاساسية للبحث ونتائج البحث.

- **ثانياً : بناء أدوات القياس وإجازتها**:

- **الاختبار التحصيلى**:

يهـدف هـذا الاختبـار إلى قيـاس التحصـيل، وقـد تم وضـع هـذا الاختبـار لاستخدامه فى القياس البعدى للتعرف على أثر المعالجات التجريبية.

- تصـميم مفـردات الاختبـار: تم صـياغة مفـردات الاختبـار فـى صـورة أسـئلة موضوعية، وتكون الاختبار من (٧٠) سؤلاً، موزعة علىٍ نوعين من الاسئلة، منها (٥٤) سؤالًا من أسئلة الصواب والخطأ و(١٦) سؤالًا من أسئلة الاختيار من متعدد، وقد تم اعطاء درجة واحدة لكل مفردة، وبالتالى تكون الدرجة الكلية للإختبار التحصيلى (٧٠) درجة.
- تحديد صدق الاختبار: تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم (أنظر ملحق١) لمعرفة آرائهم حول الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبة المفردات

للطلاب، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضوعات المحتوى، ودقة صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات، وقد قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون.

- **تحديد مواصفات الاختبار وخصائصه**:

- شكل الاختبار: وتضمن هذا العنصر إعداد جدول مواصفات يوضح توزيع مفردات الإختبار لكل درس من الدروس للتأكد من أن المفردات موزعة بالتساوى على الدروس.
- ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الاولى شعبة الرياضيات مكونة من (٢٠) طالب وطالبه وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى اسئلة فردية وزوجية وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان " Spearman " وبراون " Brown وإيجاد معامل الارتباط ثم إيجاد معامل الثبات (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨، ص١٧٨)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٨) وهى قيمة مقبولة لثبات الاختبار.
- معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الإختبار وجاءت جميع جميع أسئلة الإختبار مناسبة من حيث درجة سهولتها ؛ حيث تراوحت ما بين (٠.٥٣) و(٠.٨٠)، وتم إعادة ترتيب أسئلة الإختبار بناء على درجة سهولتها.
- معامل التمييز للمفردات: تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الإختبار، وجاءت جميع أسئلة الإختبار مناسبة من حيث درجة تميزها حيث تراوحت ما بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠).
- زمن الاختبار: تم حساب متوسط زمن الاجابة على الاختبار؛ حيث بلغ متوسط الزمن على الاختبار حوالى (٤٥) دقيقة.

- **إعداد استبيان لقياس الدافعية للانجاز**:

- الهدف من الاستبيان: يهدف الاستبيان إلى قياس مستوى الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات عام.
- صياغة مفردات الاستبيان: تم صياغة مفردات الاستبيان حيث أصبح عددٍ مفرداتٍ المقياس (٣٤ مفردة) وتقع الإجابات فى ثلاث مستويات وهى دائماً، أحياناً، نادرا وتقدر الاستجابة دائما بدرجتين، أحياناً بدرجة واحدة، نادرا بصفر.
- ثبات الاستبيان: طبق الاستبيان على عينة من طلاب الفرقة الأولى شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة حلوان، وبلغ حجم العينة(٢٠) طالبا وطالبة، تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وبراون، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٨) وهى قيمة مقبولة لثبات الاستبيان.

- **ثالثاً: إجراء التجربة الإستطلاعية**:

قامت الباحثتان بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من نفس طلاب شعبة الرياضيات بالفرقة الاولى بكلية التربية ـ جامعة حلوان مجتمع البحث

وعددهم ٢٠ طالب بشكل مكثف وذلك للتعرف على الصعوبات التى قد تواجه الباحثتان فى أثناء التجربة الاساسية .

- **رابعاً: التجربة الأساسية** :
- **تحديد عينة البحث** :

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة حلوان.

جدول(٣) تصنيف مجموعات البحث

المجموعات	مستويات مشاركة الأنشطة الالكترونية عبر الفصول الافتراضية التزامنية	عدد أفراد العينة
المجموعة التجريبية الأولى	المشاركة فردية ـ التفكير بصوت عال تزامنى	٢٥
المجموعة التجريبية الثانية	المشاركة فردية ـ التفكير بصوت عال رجعى	٢٥
المجموعة التجريبية الثالثة	المشاركة ثنائية ـ التفكير بصوت عال تزامنى	٢٥
المجموعة التجريبية الرابعة	المشاركة ثنائية ـ التفكير بصوت عال رجعى	٢٥
المجموعةالتجريبيةالخامسة	المشاركة جماعية ـ التفكير بصوت عال تزامنى	٢٥
المجموعةالتجريبيةالسادسة	المشاركة جماعية ـ التفكير بصوت عال رجعى	٢٥

- **إجراءات تنفيذ التجربة** :

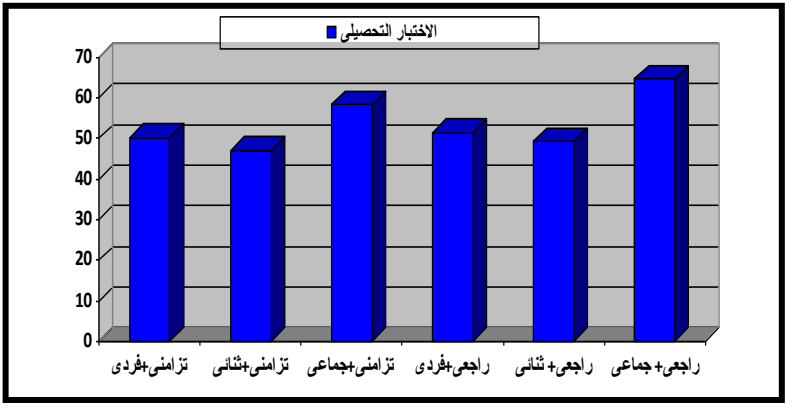
- تم تقسيم الطلاب على ست مجموعات وفق التصميم التجريبى للبحث.
- تم عقد لقاء مع طلاب المجموعات التجريبية وتقديم شرح تمهيدي مختصر يعبر عن فكرة الفصل الافتراضى، والهدف من استخدامه وكيفية الدخول عليه وكيفية التعامل مع الفصل الافتراضى وأدوات التفاعل المستخدمة.
- تم إعطاء كل مجموعة من الطلاب على حده موقع الفصل الافتراضى حتى يتسنى لكل مجموعة الدخول على الموقع ودراسة محتواه.
- بعد الإنتهاء من دراسة الأنشطة والمواقف، تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة فى اختبار تحصيلى لقياس الجانب المعرفى للمقرر، ومقياس لقياس دافعية المتعلمين نحو المادة على مجموعات البحث التجريبية، ثم رصد درجات أفراد المجموعات التجريبية الستة، وذلك تمهيداً للتعامل معها ومعالجتها إحصائياً.

- **نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات** :
- **عرض النتائج الخاصة بالتحصيل**:
- **الاحصاء الوصفي للتحصيل**:

تم تحليل نتائج المجموعات الستة بالنسبة للتحصيل، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٤)، وشكل(٤) يوضحان نتائج هذا التحليل.

جدول (٤) المتوسطات والإنحرافات المعيارية للاختبار التحصيلى

المجموعة		نمط التفكير		المجموع
		تزامنى	راجعى	
مستويات المشاركة	فردية	م=٥٠.٢٤ ع=٧.٤٢٩	م=٥١.٤٠ ع=٨.٦١٧	م=٥٠.٨٢ ع=٧.٩٨٤
	ثنائية	م=٤٧.٠٠ ع=٨.٨٦٩	م=٤٩.٢٨ ع=٨.٤٧٨	م=٤٨.١٤ ع=٨.٦٦٤
	جماعية	م=٥٨.٢٠ ع=٦.٧٢٧	م=٦٤.٦٠ ع=٤.٠٨٢	م=٦١.٤٠ ع=٦.٣٨٦
المجموع		م=٥١.٨١ ع=٨.٩٧٤	م=٥٥.٠٩ ع=٩.٩٦٨	م=٥٣.٤٥ ع=٩.٥٩٤



شكل (٤) متوسطات درجات الطلاب فى الاختبار التحصيلى

يوضح جدول (٤) وشكل (٤) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الست بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب الستة بالنسبة للتحصيل.

- **عرض النتائج الاستدلالية للتحصيل**:

يوضح الجدول(٥) نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب فى اختبار التحصيل.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين نمطى التفكير و مستويات المشاركة على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
(أ) نمطي التفكير	٤٠٣.٤٤٠	١	٤٠٣.٤٤٠	٧.٠٨٠	٠.٠٠٩	دال
(ب) مستويات المشاركة	٤٩١٥.٧٧٣	٢	٢٤٥٧.٨٨٧	٤٣.١٣٣	٠.٠٠٠	دال
(أ) × (ب)	١٩٠.٣٦٠	٢	٩٥.١٨٠	١.٦٧٠	٠.١٩٢	غير دال
الخطأ	٨٢٠٥.٦٠٠	١٤٤	٥٦.٩٨٣			
المجموع	١٣٧١٥.١٧٣	١٤٩				

وباستخدام نتائج جدول (٥) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض الثلاثة الأولى للبحث وهي كالتالي:

- **الفرض الأول**:

ينص على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (الفردية ــ الثنائية ــ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية لصالح المشاركة الجماعية.

وباستقراء النتائج في جدول (٤) ، يتضح أنه هناك فروقًا دالة إحصائيًا فيما بين متوسطات درجات التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى نتيجة الاختلاف في مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية.

وبالتالي تم قبول الفرض الأول، أي أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

ولتحديد موضع هذه الفروق، تم استخدام أسلوب المقارنات البعدية غير المخطط لها "Post Hoc Or Follow Up" وهى تستخدم للكشف عن مواضع الفروق بين المجموعات في ثنائيات ، وقد تم استخدام طريقة توكى للفرق الدال الصادق "Turkey's Honestly Significant Difference (H. S. D.)" لأن حجوم الخلايا متساوية، ولأنها تستطيع بدقة التوصل لأقل فرق بين أي متوسطين (زكريا الشربينى ١٩٩٥ ، ص ص. ٢٠٢ – ٢٠٥) وجدول (٦) يوضح المقارنة الثنائية للتعرف على موضع هذه الفروق بين المجموعات الثلاثة للبحث فى اختبار التحصيل المعرفى.

يتضح من متوسطات الفروق، ومستويات الدلالة فى جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا المجموعتين الاولى (المشاركة الفردية) والمجموعة الثانية (المشاركة الثنائية)، فى مقابل المجموعة الثالثة (المشاركة الجماعية)، في اختبار التحصيل المعرفى وذلك لصالح المجموعة الثالثة(المشاركة الجماعية).

جدول (٦) المقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات درجات التحصيل المعرفى لمجموعات البحث الثلاثة فيما يتعلق بمتغير مستويات المشاركة (الفردية - الثنائية - الجماعية)

النمط (I) مستوى المشاركة	النمط (J) مستوى المشاركة	متوسط الفرق (I - J)	مستوى الدلالة عند≤ (٠.٠٥)	حجم الأثر	قيمته
فردية	ثنائية	٢.٦٨	غير دال	-	-
	جماعية	١٠.٥٨	دال	١.٣٣	كبير
ثنائية	فردية	٢.٦٨	غير دال	-	-
	جماعية	١٣.٢٦	دال	١.٥٣	كبير

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر بين المجموعتين الثالثة(المشاركة الجماعية) والمجموعة الأولى (المشاركة الفردية) (١.٣٣)، وبلغت بين المجموعتين الثالثة (المشاركة الجماعية)، والمجموعة الثانية (المشاركة الثنائية) (١.٥٣)، وتدل هذه النتيجة على قوة تأثير المعالجة فى مجموعة (المشاركة الجماعية) مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية بالنسبة للتحصيل المعرفى.

يتضح كذلك من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠.٠٥ بين المجموعة المجموعتين الاولى (المشاركة الفردية) والمجموعة الثانية (المشاركة الثنائية) في اختبار التحصيل المعرفى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Goh Hock Seng, 2007) والتى أثبتت أن الجمع بين التفكير بصوت عال والتعاون في سياق الفصول الدراسية اثبت فاعليته حيث أنه يعزز القراءة والفهم باللغة الانجليزية كلغة ثانية فى مرحلة التعليم العالي في ماليزيا، كما تتفق مع دراسة (محمد على مرشد سيف،٢٠١٠ , Ghazi, 2003)

وفى هذا الاطار توصل كثير من الباحثين مثل (محمد داود، رائد المواجدة، ٢٠١٢؛ اكرامى مرسال، ٢٠٠٧؛ حامد العبادى،٢٠٠٤؛ محمد سيد،٢٠٠٤؛ بثينة هديب، ٢٠٠١؛ خالد الزغبى،٢٠٠٠؛ عايد محمد ومقداد القرش، ٢٠٠٠) الي أهمية السياق الاجتماعي التعاوني علي عمليات ومهارات الفرد في مستويات التفكير العليا، حيث يري البعض أن التفكير الجماعي أفضل من التفكير الفردى حيث تساهم الجماعة في إثراء الأفكار وتساعد على رؤية المشكلة من زوايا مختلفة، مما يؤثر على سرعة الحل وكفاءته.

كما يرى كلًا من (محمود عكاشة، إيمان صلاح ،٢٠١٢) أن فاعلية التعلم الجماعى ترجع إلى التفاعلات الداخلية التي تحدث داخل المجموعة الصغيرة خلال العمليات المعرفية والعمليات ما وراء المعرفية.

ويتفق ذلك مع ظاهرة التأثير الإجتماعىSocial influence والتى تشير إلى أن تأثير أداء الفرد إيجابا وسلبا بوجود الآخرين يسمى بالتأثير الاجتماعى

لوجود الآخرين، وتعرف هذه التفسيرات بنظرية التحفيز الخاصة بالتأثير الاجتماعى والتى يتلخص مضمونها فى أن ظهور الآخرين قد يؤدى إلى تحسين الأداء إذا كان المشارك يعرف عمله جيدا، وقد يتأثر الأداء سلباً بعكس ذلك.

ومن الدراسات التى اكدت على فاعلية التفكير الجماعى Stroebe et al., (2010 Nemeth, 2007 ؛Wilson, 2006 ؛Nijstad, etal., 2006 ؛Dugosh& Paulus, 2005)، بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة جكسن، ولاند &Gexun) Land, 2003) الذى توصلت نتائجه الكمية إلى أنه لم تكن لتفاعلات الأقران آثار دالة عليها جودة أداء الطلاب في التفكير، مع أن النتائج الكيفية كشفت بعض الآثارالإيجابية لتفاعلات الأقران في تسهيل التفكير المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية.

التحليل الكيفى لنتائج الفرض الاول حيث تم ترميز استجابات الطلاب بالمقابلة الأولى بثلاث أنواع من الترميز كما يلى: الترميز المفتوح ،الترميز المحورى، الترميز الانتقائي: وهى عملية الترميز الأخيرة، والتى تم من خلالها تلخيص الموضوعات واختيار الظاهرة المركزية والفئات الرئيسية المندرجة منها، حيث قارنت الباحثة بين الموضوعات التي تم الحصول عليها من عملية الترميز المحورية، والتحليل الشامل حول الأفكار الأساسية، والعلاقات المتبادلة فيما بينهم، حيث تم تنقيح الموضوعات في محاور رئيسية.

هذا وقد تم إجراء عملية التحليل عبر برنامج Atlas.ti 7 حيث قامت الباحثتان بادخال البيانات، وترميزها يدويًا، وقام البرنامج بحساب عدد التكرارات فى كل موضوع.

وقد تم الترميز الانتقائى فى هذه المقابلة عبر ثلاثة عشر محور رئيس وفقاً لآراء الطلاب كما فى جدول (٧).

- **نماذج مقتبسة من تعليقات الطلاب أثناء المقابلة**:

"تبادل الأفكار باستخدام أدوات مثل الفصول الافتراضية بشكل جماعى، يعطي مرونة لأنه لا يتطلب حضورنا الفعلى فى الجامعة". "عندما كنت أفكر لم أعلم إذا كنت أفكر بشكل صحيح أم لا ولكن كنت أتحدث بكل ما يجول بخاطرى". "تمكنت من التفاعل مع زملائى وتبادل المعلومات عن طريق الصوت والفيديو، والدردشة النصية المشتركة، عندما كانت تواجهنى بعض المشكلات الخاصة باستخدام المايك لبطء الانترنت فى بعض الأحيان" . " شعرت بالفوضى فى بعض الأحيان نتيجة محاولة التحدث مع الجميع، واتساءل لماذا لا يمكن للآخرين أن يستمعوا إلى"

باستقراء ما اسفرت عنه نتائج التحليل الكيفى للمقابلة الأولى حول مستويات المشاركة فى إجراء الأنشطة الذهنية عبر بيئة الفصول الإفتراضية

التزامنية وعلاقة ذلك بتنمية بعض المستويات المعرفية لدى مجموعات البحث التجريبية الستة، تشير النتائج إلى أن طلاب المجموعة السادسة والتى فكرت بصوت عال رجعى من خلال المشاركة الجماعية كانت نسبة استجاباتها على المقابلة أعلى من المجموعات الاخرى وذلك فى البنود الذى يوضحها جدول(٧).

جدول (٧) المقابلة الأولى حول مستويات المشاركة فى إجراء الأنشطة الذهنية عبر بيئة الفصول الإفتراضية التزامنية وعلاقة ذلك بتنمية بعض المستويات المعرفية لدى مجموعات البحث التجريبية الستة

مجموعات البحث / محاور المقابلة	م١ فردى تزامنى	م٢ فردى رجعى	م٣ ثنائى تزامنى	م٤ ثنائى رجعى	م٥ جماعى تزامنى	م٦ جماعى رجعى
التواصل الفعال	١٥	٢٢	٢٣	١٣	٢٢	٢٥
دعم الإنتماء لمجتمع التعلم	٢٠	٢٤	١٩	١٩	٢٠	٢٤
تقليل الشعور بالعزلة والإحباط والملل	٢٢	٢٠	١٥	١٨	١٩	٢٥
الشعور بالمسؤلية والإلتزام	٢٤	٢٤	٢٥	٢٢	٢٥	٢٥
توفير المساعدة	١٩	٢١	٢٢	٢٢	٢٢	٢٣
تكامل المعرفة	١٨	١٥	٢٠	١٨	٢٠	٢٣
عدم الاتكالية	٢٥	٢٢	٢٣	٢١	٢١	٢٤
الانخراط فى أداء الأنشطة	٢٥	١٩	١٤	١٩	٢٠	٢٥
تقديم التعلم من منظور جديد	٢٥	٢٤	٢٠	٢٢	٢٢	٢٥
الارتقاء بالتفكير ومخاطبة مستويات معرفية عليا	٢٥	٢٤	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
كسرحاجز الصمت و الخوف والقلق والتوتر	٢٥	٢٥	٢٠	٢٢	٢٤	٢٤
التزامنية فى التفكير ورد الفعل الفورى	٢٠	٢١	٢١	٢٠	٢٥	٢٥
مشكلات الاتصال التزامنى عند انقطاع الشبكة	٢٤	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥

وفى ضوء ملاحظات الباحثتان أثناء التطبيق وجدتا مايلى:

- اتضح أن وجود المتعلم في مجموعات صغيرة كان له دورا في تيسير تنمية المستويات المعرفية (التذكر - الفهم - التحليل - التركيب) لديه، كما ساعد الهدف المشترك الذى تم تحديدة فى الفصل الافتراضى علي اكتساب العديد من المهارات ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فكل شخص تعلم بالطريقة التى تناسبه.
- تفوق المشاركة الجماعية يرجع إلى أثّر التفكير بصوتٍ عال في عملية معالجة المعلومات داخل المجموعات فعملية معالجة المعلومات تتأثر إذا علم المشارك أنّ هناك شخص آخر سيقوم بسؤاله عن مجريات ما حدث معه، وما

يفكر فيه أثناء المشاركة الثنائية ممّا يجعل المشارك أكثر توترًا ممّا يؤثر على عملية المعالجة، أو قد تتأثر عملية معالجة المعلومات نتيجة لأخطاء في الذاكرة عند المشاركة فى التفكير بشكل فردى، إذ يفقد المشارك تركيزه، أو يتأثر نتيجة للتفسيرات الشخصية التي قد يضفيها المشارك على المهمة، ممّا يؤثر على عملية التفكير وأداء المهام المطلوبة منه، أونسيان بعض الأفكار أو تسجيل عمليات عقلية لم تحدث.

- كما أدى قيام الطلبة والطالبات بالعمل ضمن مجموعات، والتفاعل مع خطوات الإستراتيجية، والقيام بالأنشطة المختلفة، إلى تقوية روح المنافسة بين هذه المجموعات ، واجتهاد كل مجموعة في تنظيم أفكارها، وهذا انعكس بالإيجاب على نتائج الدراسة فيما بعد.
- التفكير الجماعى أفضل من التفكير الفردى لأن الجماعات تمتلك معلومات أكثر مما يمتلكه الفرد الواحد كما أن تبادل علاقات التعاون فى التفكير بين أفراد المجموعة الواحدة أدى إلى مرونة فى التفكير.
- شعور بعض الطلاب الذين عملوا بشكل فردى أنهم سيحصلون على درجات أقل إذا عملوا فى مجموعات مما دفعهم للتفكير بصوت عال بشكل فردى وحصلوا على درجات مقبولة.
- وبذلك فقد اتفقت نتائج الدراسة الكيفية مع نتائج الدراسة الكمية.

- **الفرض الثانى**:

ينص على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية).

وباستقراء النتائج في جدول(٦)، يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الطلاب فى الاختبار التحصيلى نتيجة للاختلاف في نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) .

ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم استقراء (جدول٥) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام نمط التفكير الرجعى حيث جاء متوسط درجاتها (٥٥.٠٩) أما المجموعات التي درست باستخدام نمط التفكير التزامنى جاء متوسط درجاتها (٥١.٨١).

وبالتالي تم رفض الفرض الثانى، أي أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة

للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية لصالح نمط التفكير الرجعى.

وتم استخدام معادلة هانتر لحساب حجم الاثر(على ماهر خطاب، ٢٠١٠، ص ٦٤٣)، وللحكم علي قيمة حجم الأثر حدد كوهين (١٩٨٨) ثلاثة مستويات لحجم التأثير، توفر للباحث دليلاً أو أساسًا أو قاعدة للحكم علي قيمة حجم الأثر الذي تكشف عنه نتائج احدي الدراسات، وقد يكون هذا الحجم كبيراً،أو متوسطا، أو صغيراً وقد أعتبر كوهين حجم الأثر الذي تصل قيمته (٠.٢٠) حجم تأثير صغير، وحجم التأثير الذي تصل قيمته (٠.٥٠) يعد حجم تأثير متوسط ، وحجم الأثر الذي تصل قيمته إلي (٠.٨٠) يعد حجم أثر كبير (علي ماهر خطاب، ٢٠١٠، ص٦٤٤).

وقد بلغت قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل (٠.٣٧) بذلك تدل هذه النتيجة علي وجود حجم أثر صغير للمتغير المستقل الأول وفقا لمستويات كوهين وذلك فيما يتعلق بتأثيره في التحصيل المعرفى مما يدل علي أن نمط التفكير ذو تأثير صغير في التحصيل المعرفى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mazman& Altun, 2012) والتى أثبتت فاعلية التفكير بصوت عالى الرجعى باستخدام تقنية تتبع حركة العين فى حل المشكلات المعقدة وتنمية مهارات التفكير المنطقى.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Yoshida, 2008) والتى أكدت على فاعلية التفكير بصوت عالى التزامنى فى تنمية مهارات القراءة.

كما تختلف مع دراسة عبدالكريم خضر(٢٠١٣) الذى اثبت فاعلية التفكير بصوتٍ عالٍ والمتزامن مع عملية اتخاذ القرار في أداء ودافعية المشاركين عند العمل على مهام متفاعلة.

وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع نظرية العبء المعرفى حيث يرى كل من أنطونيو وبدرو وفاليري (Antonio, Pedro& Valeria , 2011) أن مشكلة العبء المعرفى الزائد للمعلومات قدد يسبب مشاكل متعددة منها التوتر والارتباك، والميل للخطأ البشري بشكل كبير وهو ما يسببه التفكير بصوت عال الراجعى، حيث تعتبر إحدى مبادىء نظرية الحمل المعرفى أن الذاكرة العاملة سعتها محدودة جدا، مما يسبب فقد كثير من المعلومات التى يتم تعلمها إذا لم يتم إجراء المعالجات العقلية المناسبة (حسين محمد أبو رياش، ٢٠٠٧، ص٢٠١).

التحليل الكيفى لنتائج الفرض الثانى: إعتمدت الباحثتان فى تحليل نتائج هذا الفرض كيفيًا على الملاحظة فقط وذلك فى تفسير أداء الطلاب أثناء التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى)، حيث لاحظتا مايلى:

- ساعدت بيئة التعلم المتمثلة فى استخدام الفصول الافتراضية التزامنية فى تحقيق المشاركة الفعالة وظهر ذلك جلياً فى نمط التفكير الرجعى حيث شعر الطلاب بأنهم ليسوا تحت ضغط كبير يجعلهم يتحدثون بصوت مسموع حول كل مايجول بخاطرهم من أجل أداء الأنشطة المختلفة بل كانوا يقومون بالتفكير المتأنى والمتروى قبل التعبير عن أفكارهم المتتابعة مما جعلهم يحسنون التعبير، وإن كان البعض يتعرض لنسيان ما كان يفكر به أثناء أداء النشاط، فيتذكر بعض منه فقط.
- التفكير بصوت عال المتزامن كان يعيق من أداء بعض الطلاب فى الوقت المحدد للنشاط، وذلك لأنهم كانوا مطالبين بالتحدث عما يجول فى خاطرهم بالتفصيل.
- التفكير بصوت عال التزامنى كان يسبب الارتباك لبعض الطلاب نتيجة شعورهم بالضغط النفسى، وخاصة أن بعضهم كان ذو طبيعة إنطوائية فكان يريد تقديم الاجابة بدون سؤاله كيف كان يفكر أو فيما يفكر أثناء أداء النشاط.
- أنشطة التعلم التى كانت تحتاج إلى التفكير بصوت عال الرجعى والتى كانت تقيس المستوى المعرفى التطبيق، مثل مشكلات الحاسب الآلى وكيفية علاجها كانت تحل غالبًا بشكل جيد، لكن فى التفكير بصوت عال التزامنى كان بعض الطلاب يقدمون حلولا ضعيفة وغير منطقية.
- أنشطة التعلم التى كانت تحتاج إلى التفكير بصوت عال الرجعى والتى كانت تقيس المستوى المعرفى التحليل وخاصة حل المسائل الرياضية تساوت فى صحتها ودقتها مع نمط التفكير بصوت عال التزامنى.
- فى التفكير بصوت عال التزامنى كان يشعر الطلاب بعدم قدرتهم عن التعبير عما يجول فى تفكيرهم فى بعض الانشطة معللين ذلك بصعوبة وتعقد هذه الأنشطة.
- بعض المشاركين لم يكونوا على وعى كامل لعملياتهم العقلية فى نمط التفكير بصوت عال المتزامن، فالمشارك لا يستطيع التعبير عن الاستجابة الرئيسية التي تم إنتاجها بواسطة المعالجة، وحتى عندما تكون لديهم القدرة على ذلك فهم لا يستطيعون تحديد عملية التغيير التي حدثت.

- **الفرض الثالث**:

ينص على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (الفردية ــ الثنائية ــ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

وباستقراء النتائج (في جدول ٦) ، يتضح أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا فيما بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى نتيجة للتفاعل بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) ومستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية.

وبالتالي تم رفض الفرض الثالث، أي أنه: "لايوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى لقياس التحصيل لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى توصل إليها البحث كما يلى :

- المتغير المستقل الأول مستويات المشاركة (فردى ـ ثنائى ـ جماعى) كان له تأثير مستقل دون تفاعله مع المتغير المستقل الثانى نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).
- ترى الباحثتان أن سبب عدم وجود تأثير للتفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الإلكترونية ونمطى التفكير بصوت عال ربما يرجع إلى:
- الإدارة الجيدة لبيئة الفصل الافتراضى من قبل الباحثتان (بث ـ توجيه ـ مراقبة) وسهولة استخدام برنامج الفصل الافتراضى
- تلقائية الطلاب فى عملية التفكير بصوت عال.
- بيئة التعلم المتمثلة فى الفصول الافتراضية التزامنية والتى قدم من خلالها كل متغير مستقل بمفرده كان لها تأثير على نتائج الطلاب فى الاختبار التحصيلى لقياس المستويات المعرفية لديهم لأن التعليم تم في سياق بيئة تزامنيه فى أثناء ممارستهم للأنشطة وفهم المادة العلمية وتوسيع نطاق أفكارهم العلمية،

وهذا ما أكدته دراسات عديدة مثل : دراسة (حلمى خضر،٢٠٠٦) والتى توصلت أن الفرد فى الموقف الاتصالى فى غرف المحادثة يتمتع بحرية كبيرة ويشعر بالراحة بسبب غياب الضغوط النفسية والقيود الاجتماعية التى يتمثل له عادة فى مواقف التفاعل المباشر.

ودراسة(alstete& Beutell, 2004, Kevine Jepson,2005) والتى أكدت على فاعلية غرف المحادثة الصوتية مقارنة بغرف المحادثة النصية عل تعديل أنماط الحركات والمهارات اللغوية غير المتحدثين باللغة الانجليزية.

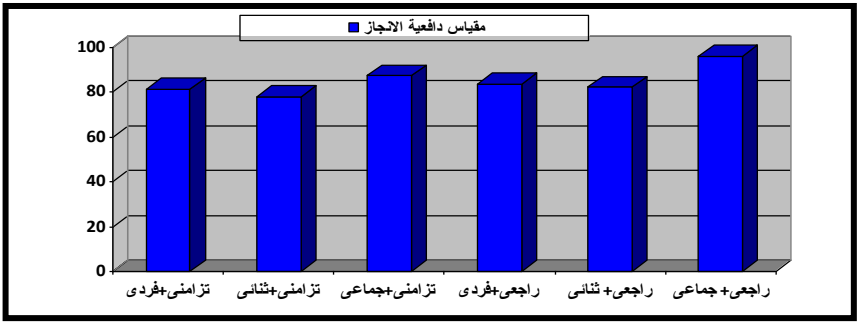
كما أن هناك عديد من الدراسات أثبتت فاعلية التخاطب الصوتى واضفاءه للتلقائية والايجابية والاندماج فى التعلم وزيادة الفهم من خلال تبادل المناقشات، مثل دراسة (فيكى Vicki,2006، وكيفين Kevin,2005 ودراسة شينسى Shinichi,2004 اسكوت Scott,2003 وروبرت Robert,2000 وفيليب، جانى (Philip Marriott, jane Hiscock,2002

- **عرض النتائج الخاصة بدافعية الانجاز:**
- **الاحصاء الوصفي لدافعية الانجاز:**

تم تحليل نتائج المجموعات الستة بالنسبة لدافعية الانجاز، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٨)، وشكل(٥) يوضحان نتائج هذا التحليل.

جدول (٨) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدافعية الانجاز

المجموعة		نمط التفكير		المجموع
		تزامنى	راجعى	
مستويات المشاركة	فردية	م=٨١.١٦ ع=١٧.٦٦٥	م=٨٣.٤٨ ع=١٤.٧٣١	م=٨٢.٣٢ ع=١٦.١٤٠
	ثنائية	م=٧٧.٩٦ ع=١٧.٤٨٠	م=٨٢.٢٤ ع=١٥.٥١٢	م=٨٠.١٠ ع=١٦.٤٩٨
	جماعية	م=٨٧.٢٤ ع=١١.٧٣٤	م=٩٥.٨٨ ع=٥.٨٥٥	م=٩١.٥٦ ع=١٠.١٦٢
المجموع		م=٨٢.١٢ ع=١٦.١٢٤	م=٨٧.٢٠ ع=١٤.٠٧٠	م=٨٤.٦٦ ع=١٥.٢٩٥



شكل (٥) متوسطات درجات الطلاب فى الاختبار التحصيلى

يوضح جدول (٨) وشكل (٥) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الستة بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب الستة بالنسبة لدافعية الانجاز.

- **عرض النتائج الاستدلالية لدافعية الانجاز:**

يوضح الجدول (٩) نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب فى استبيان دافعية الانجاز .

جدول (٩) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين نمطى التفكير و مستويات المشاركةعلى دافعية الانجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
(أ) نمطى التفكير	٩٦٧.٧٤٠	١	٩٦٧.٧٤٠	٤.٦٥٦	٠.٠٣٣	دال
(ب) مستويات المشاركة	٣٦٩٣.٩٦٠	٢	١٨٤٦.٩٨٠	٨.٨٨٦	٠.٠٠٠	دال
(أ) × (ب)	٢٦١.٦٤٠	٢	١٣٠.٨٢٠	٠.٦٢٩	٠.٥٣٤	غير دال
الخطأ	٢٩٩٣٢.٣٢٠	١٤٤	٢٠٧.٣٦٣			
المجموع	٣٤٨٥٥.٦٦٠	١٤٩				

وباستخدام نتائج جدول (٩) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض من الرابع حتى السادس وهي كالتالي:

- **الفرض الرابع**:

ينص على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) لصالح المشاركة الجماعية.

وباستقراء النتائج في جدول (٩)، يتضح أنه هناك فروقًا دالة إحصائيًا فيما بين متوسطات درجات التطبيق البعدى لاستبانة الدافعية للانجاز نتيجة الاختلاف في مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية.

وبالتالي تم قبول الفرض الرابع، أي أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

ولتحديد موضع هذه الفروق، تم استخدام أسلوب المقارنات البعدية غير المخطط لها أيضا وجدول (١٠) يوضح المقارنة الثنائية للتعرف على موضع هذه الفروق بين المجموعات الثلاث للبحث فى استبيانة الدافعية للانجاز.

جدول (١٠) المقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات درجاتدافعية الانجاز لمجموعات البحث الثلاثة فيما يتعلق بمتغيرمستويات المشاركة (الفردية – الثنائية – الجماعية)

النمط (ا) مستوى المشاركة	النمط (ل) مستوى المشاركة	متوسط الفرق (ا – ل)	مستوى الدلالة عند≤ (٠.٠٥)	حجم الأثر	قيمته
فردية	ثنائية	٢.٢٢	غير دال	-	-
	جماعية	٩.٢٤	دال	٠.٥٧	متوسط
ثنائية	فردية	٢.٢٢	غير دال	-	-
	جماعية	١١.٦٦	دال	٠.٦٩	متوسط

يتضح من متوسطات الفروق، ومستويات الدلالة فى جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا المجموعتين الاولى (المشاركة الفردية) والمجموعة الثالثة (المشاركة الثنائية)، فى مقابل المجموعة الثالثة (جماعية)، في استبيانة الدافعية للانجاز، وذلك لصالح المجموعة الثالثة (المشاركة الجماعية).

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر بين المجموعتين الثالثة (المشاركة الجماعية) والمجموعة الأولى (المشاركة الفردية) (٠.٥٧)، وبلغت بين المجموعتين الثالثة (المشاركة الجماعية) والمجموعة الثانية (المشاركة الثنائية) (٠.٦٩)، و تدل هذه النتيجة على قوة متوسطة لتأثير المعالجة فى مجموعة (المشاركة الجماعية) مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية بالنسبة للدافعية للانجاز.

يتضح كذلك من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠.٠٥ بين المجموعة المجموعتين الأولى(فردية) والمجموعة الثالثة (ثنائية) فى استبيانة الدافعية للانجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التى اكدت على فاعلية التعلم الجماعى وعلى ضرورة لاستفادة من الجمع بين مميزات استخدام شبكة الويب ومميزات استخدام نمط تفاعل الاقران فى تحقيق اهداف التعلم، كدراسة كلا (Yang,2010;Alessio&et.al,2009;Trahasch,2004;Ward,Sittiworachartan d Joy, 2004) وتختلف مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة شيماء الطنطاوى الشاذلى (٢٠١٦) فى أنه لا يوجد فرق دال احصائيًا بين المشاركة الجماعية والمشاركة الفردية فيما يتعلق بتأثيرهما على نواتج التعلم المختلفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية الحضور الإدركى والإجتماعى والتى قدمها وانج وكانج (Wang and Kang,2006) حيث شجع الطلاب على أن

يتولوا القيادة فى عملية تعلمهم الذاتى وان يتفاعلوا بصورة نشيطة مع بعضهم البعض عن طريق الحضور الادراكى والاجتماعى والعاطفى حيث كان الطلاب على وعى وادراك بالتفاعل مع بعضهم البعض وشعروا بالعلاقات الشخصية المتبادلة فيما بينهم ، كما أن المشاركة الجماعية حسنت من درجة الرضا والقناعة بأدائهم على المهام المختلفة.

التحليل الكيفى لنتائج الفرض الرابع حيث تم ترميز استجابات الطلاب بالمقابلة الثانية بثلاث أنواع من الترميز كما يلى: الترميز المفتوح ،الترميز المحورى، الترميز الانتقائي: وقد تم إجراء عملية التحليل عبر برنامج Atlas.ti 7 حيث قامت الباحثتان بادخال البيانات، وترميزها يدوياً، وقام البرنامج بحساب عدد التكرارات فى كل موضوع.

وقد تم الترميز الانتقائى فى هذه المقابلة عبر عشرة محاور رئيسية وفقاً لآراء الطلاب كمافى جدول (١١):

جدول (١١) المقابلة الثانية حول مستويات المشاركة فى إجراء الأنشطة الذهنية عبر بيئة الفصول الإفتراضية التزامنية وعلاقة ذلك بتنمية الدافعية للإنجاز لدى مجموعات البحث التجريبية الستة

مجموعات البحث / محاور المقابلة	م١ فردى تزامنى	م٢ فردى رجعى	م٣ ثنائى تزامنى	م٤ ثنائى رجعى	م٥ جماعى تزامنى	م٦ جماعى رجعى
المنافسة مع الآخرين	٢٢	٢٠	١٨	٢٤	٢٢	٢٥
التطوير المستمر لطريقة الدراسة	٢٣	٢٢	٢٠	٢٤	٢٠	٢٤
التحدى فى إنجاز الأنشطة الصعبة	١٦	٢٢	٢١	٢١	٢٢	٢٣
بذل الجهد والوقت للتفوق على الأقران	١٢	٢٠	١٨	٢٠	٢١	٢١
الإنهزامية وفقد روح الطموح	١٣	٢٠	١٨	١٤	١٣	٥
المسؤولية والإلتزام	٢٠	١٦	٢٠	١٩	١٩	٢٥
عدم الشعور بالانجاز	٥	٦	٤	٨	٦	٣
المثابرة على انجاز المهام	٢٤	٢٤	١٨	٢٣	٢٢	٢٥
المتعة فى أداء الانشطة والمهام الدراسية	١٩	٢٠	١٨	٣١	٢٤	٢٥
حب التميز الدائم	٢٥	٢٥	٢٤	٢٤	٢٢	٢٥

باستقراء ما اسفرت عنه نتائج التحليل الكيفى للمقابلة الثانية حول مستويات المشاركة فى إجراء الأنشطة الذهنية عبر بيئة الفصول الإفتراضية التزامنية وعلاقة ذلك بتنمية الدافعية للإنجاز لدى مجموعات البحث التجريبية الستة، تشير النتائج إلى أن طلاب المجموعة السادسة والتى فكرت بصوت عال رجعى من خلال المشاركة الجماعية كانت نسبة استجاباتها على المقابلة أعلى من المجموعات الاخرى وذلك فى البنود الذى يوضحها جدول (١١)

- **نماذج مقتبسة من تعليقات الطلاب أثناء المقابلة**:

"أحيانا أشعر بعدم رغبتى فى الدراسة "،"أسعى دائمًا للارتقاء بذاتى والتحسين من طرق تعلمى، وقد حققت المشاركة الجماعية لى ذلك"،"طالما اعمل فى مجموعة أشعر بالتحدى والمنافسة" .

وتفسر الباحثتان نتائج الفرض الرابع من خلال ملاحظتهما: أن استخدام مستوى المشاركة الجماعية ساعد الطلاب في تحمل مسئولية التعلم وجعلهم يعملون بشكل فعال ونشط، وساعدهم في تنظيم المعلومات بشكل جيد مما جعلهم يدركون أن ما يتعلموه أصبح ذو معنى؛ لذا زادت دافعيتهم للإنجاز وثقتهم بأنفسهم، وربما يعود ذلك إلى أن المشاركة الجماعية تأثيرها على دافعية الإنجاز يكاد يكون مباشرا، وبذلك فقد اتفقت نتائج الدراسة الكيفية مع نتائج الدراسة الكمية.

- **الفرض الخامس**:

ينص على أنه: " لايوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية المتتابعة بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية).

وباستقراء النتائج في جدول (٨) ، يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الطلاب استبيان نتيجة الاختلاف في نمط التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) .

ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم استقراء جدول(١٠) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام نمط التفكير الرجعى حيث جاء متوسط درجاتها (٨٧.٢٠) أما المجموعات التي درست باستخدام نمط التفكير التزامنى جاء متوسط درجاتها (٨٢.١٢).

وبالتالي تم رفض الفرض الخامس ، أي أنه: "يوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للانجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للاختلاف بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) للأنشطة الذهنية المتتابعة بالفصول الافتراضية التزامنية بصرف النظر عن مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية)، لصالح نمط التفكير الرجعى.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل(٠.٣٢) بذلك تدل هذه النتيجة علي وجود حجم أثر صغير للمتغير المستقل الأول وفقا لمستويات كوهين وذلك

فيما يتعلق بتأثيره في دافعية الانجاز مما يدل علي أن نمط التفكير ذو تأثير صغير في دافعية الانجاز.

هذه النتيجة اختلفت مع ما توصلت إليه ودراسة روزيندال وآخرين (Rozendaal, et al, 2012) والتى أشارتا إلى أنّ التفكير بصوتٍ عالٍ المتزامن يزيد من الدافعية ويسهل من الأداء.

التحليل الكيفى لنتائج الفرض الخامس: إعتمدت الباحثتان فى تحليل نتائج هذا الفرض كيفيًا على الملاحظة فقط وذلك فى تفسير أداء الطلاب أثناء التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى)، حيث لاحظتا مايلى:

- اعتبار الكثير من الطلاب أن الأنشطة المقدمه لهم هى أساس المقرر مما زاد من دافعيهم نحو التعلم.
- عدم إلتزام الطلاب فى نمط التفكير بصوت عال المتزامن مع الأداء بالوقت المحدد لهم فى التعبير عما يفكرون فيه مما ترتب عليه فقد دافعيتهم نحو الانجاز.
- فى نمط التفكير بصوت عال الرجعى شعر الطلاب بعدم وجود ضغط عليهم فى التعبير الخطى عما يفكرون فيه وبالتالى كانت دافعيتهم للانجاز أقوى وزادت ثقتهم بانفسهم ورغبتهم فى الإنجاز الأكاديمى لمادة مقدمة فى الحاسب الآلى.
- تقديم أنشطة بها مشكلات خاصة بالحاسب الآلى تدعو للتفكير بصوت عال مكن الطلاب من التفكير الرجعى المتأنى فى الحلول المختلفة وزاد من شغفهم واستطلاعهم نحو التعرف على المزيد من المشكلات التى يمكن مواجهتها وحلها بأنفسهم دون اللجوء لأحد المتخصصين فى الحاسب الآلى.

- **الفرض السادس**:

ينص على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للإنجاز لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

وباستقراء النتائج في جدول (٩) ، يتضح أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا فيما بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقون دراسيًا فى التطبيق البعدى لاستبيان الدافعية للإنجاز نتيجة للتفاعل بين نمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى) ومستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية.

وبالتالي تم رفض الفرض السادس، أي أنه: "لايوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب فى القياس البعدى لاستبيان الدافعية للإنجاز لقياس بعض المستويات المعرفية لدى الطالب المعلم بشعبة رياضيات نتيجة للتفاعل بين مستويات المشاركة (الفردية ـ الثنائية ـ الجماعية) للأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال (رجعى ـ تزامنى).

وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى: أن بيئة التعلم التفاعلية بما وفرته من تقنيات ساعدت على التواصل بالصوت والصورة والفيديو والكتابة النصية فى بعض الأحيان كان المسئول الرئيسى عن هذه النتيجة.

وقد أكد ذلك عديد من الدراسات فى ان الفصول الافتراضية التزامنية تزيد من دافعية الانجاز وتكوين اتجاهات ايجابية نحو التعلم من خلالها باستخدام التحادث الصوتى كدراسة(رمضان حشمت، ٢٠٠٨؛ Heesook, 2003؛ Robert,2000) كما لاحظت الباحثتان رغبة المشاركين فى إجراء المزيد من الأنشطة عبر بيئة الفصل الافتراضى وإلتزامهم باداء كافة الأنشطة بإيجابية.

- **توصيات البحث**:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض التوصيات التالية:

- توعية القائمين على التدريس بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية فى رفع الدافعية وتنمية المستويات المعرفية المختلفة.
- الإهتمام باستراتيجيات ماواء المعرفة والتى منها التفكير بصوت عال وخاصة نمطه الرجعى.
- الإهتمام بأنشطة التعلم الجماعية والعمل على تصميمها بما يناسب خصائص المتعلمين وخاصة فى المرحلة الجامعية.
- تطوير بيئات التعلم الإلكترونية المعتمدة على المحادثات الصوتيه وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة بها.

- **مقترحات ببحوث مستقبلية**:

- تم تطبيق البحث الحالى على عينة من الطلاب المعلمون بشعبة الرياضيات، وبالتالى يمكن اجراء البحث على عينة أخرى فى مرحلة تعليمية مختلفة، وكذلك إمكانية تطبيقه على مادة أخرى غير مادة الحاسب الآلى.
- توظيف استراتيجيات ماواء المعرفة المختلفة ببيئة الفصول الافتراضية التزامنية وقياس أثر ذلك على تحسين الأداء والكفاءة الاكاديمية، والتقبل التكنولوجى لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

- المقارنة بين أثر طريقة التفكير بصوت عال من خلال كلاً من الكتابة النصية والشفهية أثناء التفكير بصوت عال فى إطار تفاعلها مع بعض الأساليب المعرفية (الاندفاع /التروى) لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.

- **المراجع** :

- ابتسام بنت سعيد بن حسن القحطانى (٢٠٠٥). واقع استخدام الفصول الافتراضية فى برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ابراهيم الفار(٢٠٠٢)، فاعلية استخدام الانترنت فى تحصيل طلاب لجامة للاحصاء الوصفى وبقاء اثر التعلم وعلاقة ذلك بالجنس، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٥، كلية التربية ببنها.
- أحمد المبارك (٢٠٠٤). "اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية"الانترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
- أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان فى الاردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة العلوم الانسانية)، ١٨(٢)، ص٦٨٣ - ٧١٧
- أحلام على حمود (٢٠١٣).استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة فى تنمية الاستدلال العلمى للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية، مجلة الاستاذ، ١(٢٠٦).
- أنور محمد الشرقاوى (٢٠١٢). التعلم تطبيقات ونظريات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أسماء عاطف أبو بشير(٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- إكرامي محمد مرسال (2007). "استخدام مدخل ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الهندسي وخفض قلق حل المشكلة الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- السعيد السعيد محمد عبد الرازق (٢٠١٠). تصميم برنامج مقترح قائم على الاحتياجات التعليمية لاكساب الطلاب معلمى الحاسب الآلى مهارات إعداد الفصول الافتراضية لمقررات الحاسب على شبكة الانترنت وأثره فى تنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الالكترونى الافتراضى، مجلة تكنولوجيا التعليم ،٢٠(٣)، يوليو، ص ص٩٧ -١٩٦
- الشحات سعد محمد عتمان (٢٠٠٦). فاعلية إستراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني فى تحصيل طلاب آلية التربية واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الويب، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ، ١٦(١)، ص ص٦٢-٥.
- إيهاب محمد عبد العظيم حمزة (٢٠١٠). أثر التعليم الفردى والجماعى فى التحصيل واكتساب مهارات إنتاج المحتوى التعليمى الإلكترونى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث، ٢١(٣) ، ١٢٧-٩٧، يوليو.
- عايد محمد، مقدادي القرش (٢٠٠٠). "دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم بالمجموعات والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها". المجلة التربوية، الكويت، ١٥(٥٧)، ص ص٧١ - ١١٤
- بدرية الكندرية (٢٠٠٨). أثر استخدام الأنشطة الالكترونية فى التعلم المدمج على التحصيل الدراسى ورضا المتعلمين عن مقرر التربية البيئية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربى، مملكة البحرين.

- تامر احمد محمود عبدالحافظ (٢٠٠٧). أثر اختلاف نمطى التعلم التعاونى على تصميم واجهات تفاعل صفحات شبكات المعلومات الدولية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠١٢). تفريد التعليم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). "طرائق التدريس العامة"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جابر عبد الحميد جابر، أشرف أحمد أبو حليمة، منى حسن السيد (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثانى، الجزء الثانى، أبريل.
- جمال الدين محمد إلشامى، أحمد محمد نوبى، مريم سامى أحمد (٢٠١٣). تصميم أنشطة الكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة فى مقرر تربية الموهوبين وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب جامعة الخليج العربى، المؤتمر الدولى الثالث للتعليم الالكترونى والتعليم عن بعد.
- جودة سعادة، عادل فايز السرطاوي (٢٠٠٧). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. رام الله، دار الشروق.
- حامد مبارك العبادي (٢٠٠٤). "دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، البحرين، ٥(٤)، ص83-٦٣
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٦). التعليم الالكتروني. الرياض، الدار الصولتية.
- حسن عبد العزيز محمد(٢٠٠٥). فاعلية موقع تعليمى اثرائى عبر الانترنت فى زيادة تحصيل الصف الاول الاعدادى لبعض المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧). التعلم المعرفى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خالد بن فهد الحذيفي (٢٠٠٥). "تصور مقترح لإنشاء فصل علوم افتراضي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود". مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ع ٢٨، ص ص١٠٠ – ١٢٩.
- حلمى خضر سارى (٢٠٠٦). سلوك الافراد (التحادث) عبر الانترنت: دراسة فى الابعاد النفسية والاجتماعية من منظور التفاعلية الرمزية، مجلة العلوم التربوية، كليةالتربية، جامعة قطر، عدد ١٠، يونيو
- حليمه يوسف المنتشرى (٢٠١١). برنامج تدريبى مقترح قائم على الفصول الافتراضية فى تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز ال سعود.
- خالد الزعبي (٢٠٠٠). "أثر استخدام استراتيجية التعلّم بالمجموعات في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي لمحتوى برنامج الحاسوب التعليمي واتجاهاتهم نحو الحاسوب"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خالد يس عيسى الصيداوى (٢٠١٥). أثر استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الأساسى، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- داليا أحمد شوقي كامل عطية (٢٠١٤). أثر التفاعل بين إستراتيجيتين للمراجعة الإلكترونية)التلخيص/الأسئلة) ونمطي المراجعة (الفردي/التشاركي) على التحصيل المعرفي الفوري والمرجأ وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية،مجلة التربية آلية التربية – جامعة الأزهر، العدد١٥٧، يناير.
- رشدى فتحى كامل، زينب محمد امين(٢٠٠٠). اشكاليات حول تكنولوجيا لتعليم،المنيا، دار الهدى للنشر والتوزيع.
- رمضان حشمت محمد (٢٠٠٨). فعالية التخاطب الصوتى والنصى بالفصول الافتراضية التزامنية على رفع مستوى الانجاز لطلاب المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- رنيا ابو بكر سالم(٢٠٠٨). فاعلية استخدام الانترنت كوسيلة تعليمية لاداء الوجبات المنزلية واثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسى لدى طالبات الصف الاول الثانوى فى الكيمياء بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- ريما سعد الجرف (٢٠٠١). "متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني". بحث مقدم للمؤتمر الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول، ٢٤ -٢٥ يوليو، ص ص١٥٥ -١٧٠.
- سامح جميل العجرمى (٢٠١٣). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية ellumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، مجلة المنارة، ١٩(٣).
- سامى محمد ملحم (٢٠٠١). سيكلوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سالم همام على النباهين (٢٠٠٥). أثر برنامج (web ct)على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه والاحتفاظ به، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- سحر محمود عبد الفتاح سمور (٢٠١١). "أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الاسلامي لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
- سعاد أحمد شاهين(٢٠٠٥)، تقييم مشروع التعليم الالكترونى بوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمى العاشر لتكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس، ٥ -٧ يوليو.
- سمير عطية المعراج (٢٠٠٥). الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، القاهرة، المكتب العربى للمعارف.
- سيد السايح حمدان(٢٠٠٢). اثر استخدام التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائى وادائهم فى مادة الفقه ،المؤتمر العلمى الرابع عشر "مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء" ، الجمعية المصرية للمنهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مج٢، ٢٤ - ٢٥ يوليو ص ص ٥٦١ -٥٩١
- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (٢٠١٠). علم النفس العصبى المعرفى cOGNITIVE: nEUROPSYCHOLOGY رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية،القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- شيماء الطنطاوى الشاذلى (٢٠١٦) تطوير الألعاب التشاركية و الفردية عبر شبكات الويب الإجتماعية و أثرها فى تنمية مهارات التحليل الإعرابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة متجستير، كلية التربية– جامعة الاسكندرية.
- صالح محمد على أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٦). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- طريفة عبد الرحمن خليفة (٢٠١٠). فاعلية رنامج كمبيوتر قائم على الانشطة لتدريس الجغرافيا فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الاساسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الرازق عبد القادر مختار(٢٠٠٨). " فاعلية برنامج الكتروني مقترح باستخدام نظام مودل(MOODLE) في تنمية الثقة في التعليم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية". مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٨٥، ص١١٢ - ١٨٠.
- عبد العال عبد الله السيد(٢٠١١). تطوير الفصول الالكترونية وادارتها لتنمية مهارات تطبيق الانشطة الالكترونية لدى معلمى المدارس الذكية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عبد اللطيف بن صفى الجزار(٢٠٠٠).اثر تغيير عدد الطالبات المعلمات فى مجموعة التعلم التعانى وتأمل نمط التعلم على اكتساب اسس التصميم التعليمى وتطبيقها فى تطوير الدروس متعددة الوسائط تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، مج٥ ،ص ص ٢٤٧ -٢٨
- عبدالله بن عبد العزيز الموسى، أحمد بن عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥). التعليم الإلكترونى: (الأسس والتطبيقات)، السعودية، مؤسسه شبكة البيانات.
- عبد العال عبد الله السيد(٢٠١١). تطوير الفصول الالكترونية وادارتها لتنمية مهارات تطبيق الانشطة الالكترونية لدى معلمى المدارس الذكية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الرحمن عبد المنعم ، ٢٠٠٨، ص٨٣ (أهمية البيئة المنزلية في تعزيز التعلم عند الطلبة) مركز تدريب المعلمين في الأمانة العامة للمؤسسات التربوية. الأردن. عمّان
- عصام على الطيب، ربيع عبدة رشوان (٢٠٠٦). علم النفس المعرفى" الذاكرة وتشفير المعلومات"، القاهرة، عالم الكتب.
- عطيه عطيه محمد سيد أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة.WWW.GULFKIDS.COM
- على بن شرف الموسوى (٢٠١١). الانشطة التعليمية وتطورها باستخدام تقنيات التعليم والمعلومات ووسائطهما، مجلة التعليم الالكترونى، جامعة المنصورة،ع٧.
- على عبد القادر على محمد الشوربجى (٢٠١٥). اختلاف انماط التفاعل فى استراتيجية الرمجة التشاركية (أقران - أزواج) ببيئة التعلم الالكترونى وأثره على تنمية بعض كفايات برمجة المواقع التعليمية والتفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية البنات للاداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- عمرو محمد محمد درويش (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض أنماط التعلم فى بيئة شبكات الويب الإجتماعية فى تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا، واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الشبكات، رسالة دآتوراه، كلية التربية – جامعة حلوان.
- فاطمة مصطفى رزق (٢٠٠٩). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٩٠، ص ٢١٢ - ٢٥٧.
- فهد بن عبد الكريم البكر (٢٠١٠)التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط(حقيبة المتدرب)،كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، ورزاة التربية والتعليم.
- فوزية بنت محمد ابا الخليل (٢٠٠١)، فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى فى اكتساب مهارات مجال تصميم وانتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه لدى طالبات الفرقة الثالثة فى كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة مستقبل التربية، المركز العربى للتعليم والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٧(٧)، يناير.
- فوقية عبد الفتاح، جابر عبد الحميد (٢٠٠٥). علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربى.
- لطفى الخطيب (٢٠١١). استخدام الإنترنت فى الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كاية الطب فى جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الاستخدام، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٧(٣).
- لي آيرز شلوسر و مايكل سيمونسن، ترجمة نبيل جاد عزمى (٢٠١٤). نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكترونى، مسقط، مكتبة بيروت.
- ماجد محمود مطر(٢٠١٠). " مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات التدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات"، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد ١٠٤.
- ماجدة الباوي (٢٠٠٦). فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوترعلى تحصيل الطالبات لمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحو استخدام الكمبيوتر في التعلم والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

- مجدى على زامل (٢٠١٦). مقررات الأنشطة الإلكترونية أداة فاعلة في التعلم والتعليم، المعرفة، مجلة متخصصة فى التعليم الالكترونى، جامعة القدس، مركز التعليم المفتوح.
- HTTP://WWW.QOU.EDU/NEWSLETTER/ACTIVITIES.JSP
- محمد إسماعيل نافع عاشور (٢٠٠٩). " فاعلية برنامج mOODLE في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية - غزة –فلسطين.
- محمد حسين على (٢٠٠٢). فعالية استخدام شبكة الانترنت فى اكساب طلاب كلية التربية بنزوى الرياضيات المدرسية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٨(٤)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد داود المجالى (٢٠١٢). أثر التعلّم المحوسب الفردي والتعلّم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السابع في مبحث الجغرافيا في الأردن، مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤).
- محمد محمود زين الدين (٢٠٠٥). تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برنامج التعليم عبر الشبكات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد سيد رمضان مرسي (٢٠٠٤) : "دور المهارات الميتامعرفية والتأمل التعاوني في تنمية حل المشكلات العلمية والتحصيل الدراسي"، رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد علي مرشد سيف(٢٠١٠) أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارت حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن،رسالة دكتوراه . كلية تربية، جامعة أسيوط . متاح على:
- HTTP://WWW.YEMEN.INFO/DB/STUDIES/STUDIES/DETAIL.PHP?id =29259& PRINT
- محمد شوقى (٢٠٠٦). موقع نشاط الكترونى لتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث لتربوية، جامعة القاهرة.
- محمد الباتع عبد العاطي، حسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩). " فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة "موودل mOODLE" لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها". مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩(٣).
- محمد فخري أحمد العشري (٢٠٠٧) . " فاعلية إستراتيجية الأنشطة المعملية التعاونية والفردية فى تنمية التحصيل والإبداع فى الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " رسالة ماجستير ، آلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس
- محمد محمد (٢٠٠٤). تفريد التعليم والتعليم المستمر ،عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس(٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة، دار السحب للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكترونى، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- محمد محمود زين الدين (٢٠٠٧). كفايات التعليم الالكتروني. جدة: دار خوارزم العلمية للنشر.
- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣). علم نفس التعلم التعاونى، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد محمود بنى يوسف (٢٠٠٦). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مشتاق مجيد صباح المكدمي (٢٠١٢). أثر استراتيجية التناقض المعرفي في تنمية التفكير الناقد لدى طالب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، رسالة الماجستير، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى، العراق.
- موفق عبد العزيز الحسناوي (٢٠٠٦). أثر استخدام كل من الانترنت والحاسوب في تدريس الكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوهما، مجلة علوم انسانية، ٢(٣٢).
- منال ابراهيم نجم (٢٠١٠). "فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة الأزهر.
- منال عبد العال مبارز، ايمان على متولى (٢٠١٠). اثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية التقليدية و الالكترونية على تنمية دفعية الالنجاز والتحصيل الدراسى فى مادة مبادئ إدارة الاعمال لطلاب الصف الاول الثانوى التجارى، مجلة تكنولجيا التعليم، ٢٠(٣)، يوليو، ص ص٤٩ - ٩٦
- منصور سمير السيد الصعيدى، عزيز عبد العزيز قنديل، العزب محمد زهران، عبد الله السيد عزب (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد ١٥، يوليو
- نادية محمود شريف، دينا خالد أحمد الفلمبانى، أسماء توفيق مبروك (٢٠١٤). الفروق بين ذوى دافعية الإتقان المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة فى كل من التحصيل الأكاديمى واستخدام نصفى الدماغ، مجلة العلوم التربوية، العدد الثانى، الجزء الثانى أبريل.
- نجلاء محمد فارس(٢٠١٥). فاعلية الأنشطة الالكترونية القائمة على الشبكات الاجتماعية (الفيسبوك والمدونات) فى تنمية التفكير التأملى لدى الطلاب ذوى الأسلوب المعرفى المندفع، المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٨ -٢٩ أكتوبر.
- ولاء أحمد عباس مرسي رشوان(٢٠١٦). أثر التفاعل بين بيئتي التعلم الالكترونية (التشاركية والفردية) وأسلوب التعلم علي التفكير الناقد والدافعية للانجاز والانغماس في التعلم لدي الطلاب المتفوقين دراسيا، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس.
- ياسر بن محمد الغريبي (٢٠٠٩). "أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي - تعاوني - تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى - كلية التربية.

- Abdelaziz Hamdy AHMED (2013) . From Physical Benchmarks to Mental Benchmarks: A Four Dimensions Dynamic Model to Assure the Quality of Instructional Activities in Electronic and Virtual Learning Environments, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, April 2013 ISSN 1302-6488 , 14(2)
- Abdous, M., & Yoshimura, M. (2010). Learner outcomes and satisfaction: A comparison of live video-streamed instruction, satellite broadcast instruction, and face-to-face instruction. Computers & Education, 55(2), 733-741.
- Aktas Mine, Bulut Mehmet, Yuksel Tugba(2011).the effect of using computer animations and activities about teaching patterns in

primary mathematics. The Turkish online journal of educational technology

- Alotaibi Khaled Nahes, Almutairy Sultan (2012). The Effect of Training Program for Staff Members to Develop Their Skills of Using Virtual Classrooms at King Saud University, Psychology Research, ISSN 2159-5542 May, 2(5), pp. 267-278.
- Alstete Jefrey, W. & Beutell Nicholas,j. (2004). performance indicators in online distance learning courses: a study of manegment education, Quality assurance in education,12 (1), pp6-14.
- Antonio Ferreira, Pedro Antunes(2007). Tackling Information Overload in Electronic Brainstorming, Department of Informatics, University of Lisbon Campo Grande, Portugal.
- Alessio,G.,Sarah,l.,Naomi,B.,William,A. (2009),Student activity focus in online asynchronous peer learning forums.informatics in education,2010,9(1),19-36.
- Aufschnaiter,C Von & Aufschnaiter,S. Von (2007). activates thinking and learning during laboratory work, European journal of physics, 28 (3), S21-S6
- Aydin Belgin, Yuzer T. Volkan (2006). Building a Synchronous Virtual Classroom in a Distance English Language Teacher Training (DELTT) Program in Turkey, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April, 7(2).
- Baker, R(2010) Pedagogies and Digital Content in the Australian School Sector, Sydney,Education Services Australia.
- Barker Jenny & Gossman Peter(2013). The Learning Impact of A Virtual Learning Environment: Student's Views, Teacher Education Advancement Network Journal, University of Cumbria Vol 5 (2) pages 19-38.
- Bipp,T., Lepper,A.,Schmedding,D (2008). Pair Programming in software Development teams: an Empirical study of its benefits, journal of information and software technology.50(3), pp.231-240.
- Caplan S. E. (2005) A social skill account of problematic Internet use, Journal of Communication, 55, 721-36.
- Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of problematic Internet use on Turkish university students, CyberPsychology & Behavior, 11(3), 363-366.
- Chou,C.(2004),amodel of learner-centered coputer –mediated interaction for collaborative distance learning,international journal on E-learning 3(1),11-18.

- Daniels, M. (2008). Middle school content teachers and multiple intelligences activities: Acase study. Ed.D., Walden University.
- Davis, R. A., Flett, G .L. & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening, CyberPsychology& Behavior, 5(4), 331-345.
- Frangos, C.C. Frangos, C C. & Sotiropoulos, I. (2010). Problematic Internet use among Greek university students: An ordinal logistic regression with risk factors of negative6 psychological beliefs, pornographic sites, and online games. Cyberpsychology,Behavior, and Social Networking. doi:10.1089/cyber.
- Gedera Dilani S. P.(2014). Students' experiences of learning in a virtual classroom, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, (IJEDICT), 10(4), pp. 93-101.
- Gexun, X.,& Land, S.M. (2003) . "Scaffolding Student's Problem-Solving Processes in an Ill- Structured Task Using Question Prompts and Peer Interactions", Educational Technology Research & Development. 51 (1), pp.21– 38.
- Ghazi, G. (2003). Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as foreign language reading
- achievement ،Academic Self-Steem ،and Feeling of School
- Alienation. Bilingual Research. ProQuest Education Journal (45).
- Grant, M M.& Minis, C (2009). Web 2.0 in Teacher Education:
- Characteristics, Implications and Limitations, In Wired for Learning: An Educator's Guide to Web 2.0, (available at:
- http://clifmims.com/site/documents/Web2.0-iivTchrEd.pdf)
- Guichon, N. (2010). Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching, Computer Assisted Language Learning, 23(2), 169-182.
- Guo, Q (2008): Implement Individual Web-Based Learning Environment, DEXA 2008: Nineteenth International Workshop on Database and Expert Systems Applications, Turin, Italy, 1-5 September, pp. 639 – 643.
- Henjes Lisa M. and Lincoln, NE (2007). The Use of Think-Aloud Strategies to Solve Word Problems, Summative Projects for MA Degree by an authorized administrator of Digital Commons, University of Nebraska - Lincoln.

- Horton, W. (2008). Knowledge management: From the graveyard of good ideas. In S. Carliner & P. Shank (Eds.), The e-learning handbook: Past promises, present challenges (p. 105). CA: Pfeiffer.
- Hurme.Tarja-riitta;Jarvela.Sanna(2005). students actevaies in computer-supported collaborative problem solving. International journal of computr for mathematicial learning,10(1),p49-73(EJ748718) .
- Kamel.S(2000). The web as alearning Environment for Kids, distance learning technologies Issues, trends and opporties .edited by linda lau,idea group puplication.
- Kevin Jepson(2005). conversation and negotiated interaction in text and voic chat rooms, language learning& technology, 9(3),september,pp79-98.
- Kidd R.S., & Stamatakis, M. K. (2006). Comparison of students' performance in and satisfaction with a clinical pharmacokinetics course delivered live and by interactive videoconferencing. American Journal of Pharmaceutical Education, 70(1).
- Lavolette Elizabeth, Venable Melissa A., Gose Eddie, and Huang Eric (2010). Comparing Synchronous Virtual Classrooms: Student, Instructor and Course Designer Perspectives, Volume 54, Issue 5, pp 54-61http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-010-0437-9
- Lee, M.,& Kim,D(2004). the effects of the collaborative representation supporting tool on problem – solving process and outcomes in web based collaborative problem based learning (pbl)environments. journal of interactive learning research.16(3),pp.273-293.
- Marriott Philip, hiscock jane (2002). building synchronous voice – based 3D learning spaces, school of communication ,in formation and new media ,university of south Australia ,proceeding of the international conference on computers in education(ICCE02). Kathy Michael, (2012) "Virtual classroom: reflections of online learning", Campus-Wide Information Systems, Vol. 29 Iss: 3, pp.156 – 165. http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10650741211243175
- Martin Florence, Michele A. Parker, and Deborah F. (2012).Examining Interactivity in Synchronous Virtual Classrooms, the international reviews of research in open. and distance learning, 13(3) June.

- Martin, F, Parker , M and Allred, B.(2012). "A Case Study on the Adoption and use of Synchronous Virtual Classrooms" The Electronic Journal of e-Learning ,11(2), pp124-138.
- Mazman Sacide Güzin and Altun Arif (2012). Modeling Cognitive Strategies during Complex Task Performing Process, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, October, 3(4).
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. Computers in Human Behavior, 16, 13-29.
- Neo Mai, Neo Tse-Kian and Tan Gillian Xiao-Lian (2007). A constructivist approach to learning an interactive multimedia course: Malaysian students' perspectives, Australasian Journal of Educational Technology, 23(4), 470-489
- Muller,M.M.,Padberg,F.(2004),An Empirical study about the feelgood factor in pair programming, proceedings of the 10th international symposium on valume,Issue,14-16 sep., pp.151-158
- Muller,M.M.(2005),Two controlled Experiments concerning the comparison of pair programming to peer review, journal of system and softwear78(3),pp.166-179 Learning. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading , English, IN 47408-2698.
- Newman, C., Martin, E., McGarry, D. E., & Cashin, A. (2009). Survey of a videoconference community of professional development for rural and urban nurses. Rural Remote Health Journal, 9(2), 1134.
- Adewale Olumide S., NigeriaI Akure,. Ibam Emmanuel O., Kano, Nigria B.K. Alese (2012). A Web-Based Virtual Classroom System Model, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, January, V.13.
- Özgen Kemal and Alkan Hüseyin (2014). An Investigation of Pre-service Mathematics Teachers' Skills in the Development of Activities, Educational Sciences: Theory & Practice, Educational Consultancy and Research Center, 14(3), pp. 1193-1201
- Pate Michael L., Wardlow George W., Johnson Donald M. (2004). Eefect of Thinking Aloud Pair Problem Solving on the Troubleshooting Performance of Undergraduate Agriculture Students in A Power Technology Course, Journal of Agricultural Education,45(4),pp.1-11.
  Pate Michael L.and Miller Greg (2011). A Descriptive Interpretive Analysis of Students' Oral Verbalization During the Use of Think–

Aloud Pair Problem Solving While Troubleshooting, Journal of Agricultural Education, 52(1), pp. 107–119.

- Park, Hija (2003). The effects of divergent production activities with math inquiry and think aloud of students with math difficulty. Doctoral dissertation, Texas A&M University. Available electronically from http : / /hdl .handle .net /1969 .1 /2228.
- Park Yangjoo (2015) .Understanding Synchronous Computer-Mediated Classroom Discussion through Cultural-Historical Activity Theory, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – April 2015, volume 14 issue 2.
- Richards. F, (2005). The Impact of The Virtual classroom ON Teaching and Learning in Education as Perceived by Teacher, Library Media Specialists and Students. ERIC Document Reproduction Service, No ED 410943.
- Romanov,K& Nevgi.A.(2008). student activity and learning outcomes in avirtual learning environment. Learning environment research, (2).pp.153-162.
- Robert blake(2000). computer mediated communication : a window on Spanish interlanguage, university of California , davis, language learning& technology,4(1), may.pp120-136.
- Rozendaal, E. Buijzen, M. & Valkenburg, P. M. (2012). "Think-aloud process superior to thought-listing in increasing children's critical processing of advertising". Human Communication Research. 38(2). 199-221.
- Ruckpaul Anne, Furstenh€ofer Thomas, and Matthiesen Sven (2015). Combination of Eye Tracking and Think- Aloud Methods in Engineering Design Research, Springer International Publishing Switzerland, J.S. Gero, S. Hanna (eds.), Design Computing and Cognition '14.
- Richards. F, (2005). The Impact of The Virtual classroom ON Teaching and Learning in Education as Perceived by Teacher, Library Media Specialists and Students. ERIC Document Reproduction Service, No ED 410943.
- Sittiworachart ,J.and Joy,M.S.(2004).Using Web-based Peer Assesment in fostering Deep learning in Computer programming in : international conference on education and information system,technologies and applications (EISTA),21-24JUL,Orlando
- Sadovaya Victoriya V., Khakhlova Olga N., Reznikov Aleksandr A.(2015). The Formation of Professional Readiness of a Social

Teacher to Organization of Children's Leisure Time Activities, International Journal of Environmental & Science Education, 10(4), 595-602

- Samardzija Ana Coric and Bubas Goran(2014).The Use of ELGG Social Networking Tool for Students' Project Peer-Review Activity, International Conference e-Learning.
- Şerbănescu Laura and Chircu Sorina (2014). The Efficiency of E-Learning Activities in Traning Mentor Teacher, Splaiul Independentei, Nr.313, Sector 6, Bucuresti.
- Seng Goh Hock and Matrix The Reading (2007). The Effects of Think-Aloud in a Collaborative Environment to Improve Comprhension of L2 Texets, , Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia, 7(2) m August
- Scharfenberg, Franz-josef: Bogner ,Franz x, Klautke. Siegfried (2008). Acategory Based Video analysis of student activaties in an out of school hands-on grne technology lesson", international journal of science eduction.30(4),p451-467(Ej786002)
- Salmon, G. (2002). E-activities, The key to active online learning.
- Shauna, Schullo (2007). Sellcting a virtul classroom system,Elluminte Live vs Macromedia Breeze,Merlot Journal of online learning and teaching,3(4),December.
- Sukyadi Didi and Hasanah Eneng Uswatun (2009). Scaffolding Students'' Reading Comprehnsion with Think-Aloud Strategy, Jakarta The Language Center, Indonesia University of Education, INDONESIA
- Tomlinson, T. D.; Huber, D. E.; Rieth, C. A.; Davelaar, E. J. (2009). An Interference Account of cue-Independent Forgetting in the No-Think Paradigm, Proceedings of the National Academy of Sciences, 106 (37).Vries Fred J. de , Kester Liesbeth, Sloep Peter, Rosmalen Peter van, Pannekeet Kees and Koper Rob (2005). Identification of critical timeconsuming student support activities in e-learning, ALT-J, Research in Learning Technology, 13(3), October, pp. 219–229.
- Wang, M.& Kang (2006). Cypergogy of engaged learning through information and communication technology: a framework for creating leaner engagement, Engaged learning with emerging technologies, Netherlands: springer.
- Wang, Q& Wooh, H(2010) supporting collaborative learning by using web 2.0 tools, Nan yang Technological University: National Institute of Eduction Learning Sciences and Technologies Academic Group.

- Williams,L.A, Kessler,R.R(2000). All I relly need to know about pair programming I learned in Kindergarten.communication of the Association for Computing Machinery,43(5), pp109-114
- Tekinarslan, E., Gurer, M. D. (2011). Problematic Internet use among Turkish university students: A multidimensional investigation based on demographics and Internet activities. International Journal of Human Sciences [Online]. 8:1. Available: http://www.InsanBilimleri.com/En
- Tipton, P. H., Pulliam, M., Allen, S. H., & Sherwood, C. (2011). Lessons learned: Pointers for successfully teaching via videoconferencing. Teaching and Learning in Nursing, 6(1), 27-30.
- Yang, Y.F.(2010),Student reflection on online self-correction and peer review to improve writing, journal of science direct,vol.55,pp1202-1210
- Yenika Vivian(2010). Teaching Children's Literature Online: Modern Technology and Virtual Classroom Communities, New Horizons in Education, Vol.58, No.3, Dec .
- Yoshida Mami (2008). Think-Aloud Protocols and Type of Reading Task: The Issue of Reactivity in L2 Reading Research, Second Language Research Forum, ed. Melissa Bowles et al., 199-209. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Yun Lu,(2011).Using a Virtual Classroom to Teach Online Mathematics May 18, available online at
- http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519767.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي

إعداد :

د /غرم الله بن دخيل الله سابر العلياني

أستاذ الادارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية التربية جامعة بيشة

" خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي"

د/ غرم الله بن دخيل الله سابر العلياني

• **مستخلص الدراسة**:

هدفت الدراسة تقديم خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي و للتوصل إلى هذه الخريطة والتي من خلالها يستطيع الباحثون إنجازها خلال المرحلة القادمة والتي ترتبط بالأحتياجات وخطة التنمية التاسعة للمجتمع السعودي استخدم الباحث الدراسة التحليلية من خلال استخدم المنهج الوصفي التحليلي " والذي يتمثل في أعداد استبانة لرصد التوجهات والآراء الخاصة بالعينة المختارة حول مجالات التنمية وما متطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي و الاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ومن خلال الدراسة التحليلية والتي تضمنت عينة الدراسة وهي بعض الرسائل العلمية مجال أهتمام البحث الحالي والتي بلغت (٧) رسائل ، وخطة التنمية التاسعة الصادرة من وزارة الأقتصاد والتخطيط : بهدف تحديد مجالات خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي لبحوث الأدارة والتخطيط التربوي اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، أمكن تحديد أربعة مجالات خاصة لكل من الاحتياجات التعليمية للمجتمع وهم (تعليم عالي أم جامعي ، تعليم ما قبل الجامعي جميع المراحل، تعليم محو الأمية وتعليم الكبار ، التنمية التاسعة) ، وفى ضوء ذلك تم صياغة (٤٠) مفردة ؛ وقد وزعت المفردات على المجالات الأربعة السابقة، لأعداد القائمة بالاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية و في ضوء تحليل الدراسات السابقة وخطة التنمية التاسعة تم وضع خريطة بحثية لكل مجال من المجالات الأربعة التي تم تحديدها سابقا كابحاث مستقبلية في مجال الأدارة والتخطيط التربوي وعرضها على مجموعة من المحكمين في صورتها الأولية وقد حظيت الخريطة البحثية بموافقة أكثر من (٧٥٪) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها وتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء نتائج الدراسة .

A Suggested Research Map for Educational Management and Planning Research in the Light of the Ninth Plan of Development and the Saudi Society's Educational Needs

Abstract:

This study aimed at introducing a suggested research map for educational management and planning research in the light of the ninth plan of development and the Saudi society's educational needs. The researcher used the analytical descriptive method. A questionnaire for identifying the selected sample's directions and opinions concerning areas of development and their requirements in educational management and planning research, and the Saudi society's educational needs was prepared. The analytic study included analyzing some scientific studies related to current the area of concern (n= 7 studies) and the ninth plan of development prepared by the Ministry of Economy and Planning. The analysis aimed at identifying the areas of the ninth plan of development and the Saudi society's educational needs in the educational management and planning research based on review of related literature and studies. Four areas of the society's

educational needs were identified: higher or university education, pre-university education in all stages, literacy and adult education, and the ninth development. In the light of this, 40 items were formulated and distributed to the previous four areas to prepare a list of the Saudi society's and the ninth plan of development's educational needs.In the light of the results of analyzing the previous studies and the ninth plan of development, a research map for each area of the previously identified four areas was suggested for future research in the area of educational management and planning. The plan in its initial form was submitted to a panel of jury members. The research map, its areas and items were accepted by 75% of the jury members. A group of recommendations and suggestions were presented.

- **المقدمة**:

تميزت العقود الماضية من هذا القرن بظاهرة جديدة لم تكن ذات أهمية فيما سبق وهي ظاهرة الاهتمام بالبحث العلمي في شتى مجالات المعرفة وقد ازداد ذلك الاهتمام بالبحث مؤخرا إلى درجة كبيرة بعد أن اقتنع الكثيرون بعلاقة البحث بالتنمية ودورها المهم في التطور العلمي والتقني الذي يعتبر الأساس لأي تطور اقتصادي واجتماعي فالبحث العلمي يعد من أهم الأدوات لتحقيق التنمية في عالمنا المعاصر إن لم يكن أهمها جميعا فلقد استطاعت بعض الدول النامية إن تحقق تقدما كبيرا فتنتقل من الواقع المختلف الذي كانت تعيش فيه إلى مصاف الدول المتقدمة بفضل اهتمامها وعنايتها بالبحث العلمي ودعمه وممارسته على أوسع نطاق بشكل جدي ومنظم (العنقري١٤١٩هـ،٩). وأولت الدول المتقدمة البحث العلمي الاهتمام والرعاية لأنه يعتبر ركيزة أساسية للتقدم والازدهار في الذي تنشده جميع الدول في مختلف المجالات ،ويؤدي البحث العلمي دورا كبيرا في حل قضايا المجتمع ومشكلاته ،وحيث أن البحث هو "عبارة عن تنقيب مستمر عن المعرفة بطريقة علمية ، فهو من أهم دعامات العلم ،(السواط ١٤٣١هـ ،٢)، ويحتل البحث التربوي موقعا مهما في تطوير العملية التربوية والعلمية من حيث رصد المشكلات والسلبيات المختلفة والعمل على إصلاحها من خلال مناهج وطرق البحث العلمية المناسبة(الحبيب١٩٩٥ ، ٢٢٦) ،والمتابع لحركة التربية في البلاد العربية يلاحظ اهتماما واضحا بالبحث العلمي التربوي وينعكس هذا الاهتمام في إنشاء مراكز للبحث التربوي في جميع البلاد العربية والاهتمام بالدراسات العليا في كليات التربية وإنشاء إدارة متخصصة في البحث التربوي بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وبمكتب التربية العربي لدول الخليج كما أن الندوات والدورات التدريبية الخاصة بالبحث التربوي تكاثرت في الآونة الأخيرة وأصبحت الدعوة إلى الاهتمام بالبحث التربوي مستجابة في كل اجتماع تربوي وعلى كل المستويات إلا أن هذا الاهتمام قد بدا واضحا خلال السنوات الأخيرة فمعظم مراكز البحث التربوي في البلاد قد أنشئت في النصف الثاني من السبعينيات وهي بذلك تلتمس

الطريق وتحث إليه الخطى فقد تجد ثغرات أو تصطدم بمشكلات (كريم الدين،١٩٨٧، ١٨)، وتعد برامج الدراسات العليا من روافد البحث العلمي في الجامعات ،وتزخر الجامعات في المملكة العربية السعودية بالعديد منها ،وتنمو بشكل سريع خاصة بعد التوسع في السنوات الأخيرة بإنشاء العديد من الجامعات ،وتحويل بعض فروع الجامعات في المدن الأخرى إلى جامعات جديدة ،مما أسهم في زيادة أعداد الجامعات لتصبح(٣٢جامعة) منها (٢٤جامعة حكومية ،و٨جامعات أهلية (وزارة التعليم العالي (١٤٣٢هـ) مما سيؤدي إلى التوسع في برامج الدراسات العليا وزيادة الطلاب المسجلين فيها وبالتالي زيادة مخرجاتها من الأبحاث العلمية .

- **مشكلة الدراسة** :

أهتمت الجامعات السعودية بتطوير برامج الدراسات العليا واستمرا لتوسع في برامجها منذ عام ١٣٨٥ هـ والذي يعتبر البداية بافتتاح المعهد العالي للقضاء في الرياض التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الزهراني ١٤٢٨هـ ،٥)، والدراسات العليا وبحوثها في الجامعات ينظر إلى أهميتها من خلال ربطها بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكافة مجالات الأنشطة التنموية ،وحتى تتمكن من تحقيق الأهداف التنموية لن يكون ذلك إلا من خلال رسم السياسات ووضع الاستراتيجيات والخرائط البحثية المناسبة والتي يستفيد منها الباحثون لاختيار ما يتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته، وعلى الرغم من الجهد المبذول في قضية البحث التربوي إلا أن أكثر ما يلاحظ عليه أنه يفتقد إلى مقومات مهمة وأساسية ؛ منها الخريطة البحثية التي توجه الباحثين في مجال ما ، والتي يمكن من خلالها التغلب على بعض المشكلات القائمة والمتمثلة في تكرار كثير من موضوعات هذه البحوث حتى في المجال الواحد وفي القسم الواحد ؛ مما جعل البعض يثير السؤال حول مدى علم الأساتذة والمشرفين على هذه البحوث عن مدى التشابه بينهما وعلى الرغم من الاهتمام الكبير ببرامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الا انها تعاني من عدم وضوح الرؤية تجاه الموضوعات التي تمت إجازتها وكذلك صعوبة اختيار المواضيع المناسبة ، وينتج عن ذلك تكرار اختيار عدد من الموضوعات التي سبق دراستها (السواط ،١٤٣١،٥) وحيث أن من الأهمية أن تكون بحوث الإدارة التربوية ترتبط ارتباطا مباشرا بقضايا التنمية الاجتماعية والأقتصادية والحاجة ماسة إلى تحديد مجالات التنمية ثم حصر احتياجاتها من البحوث (حسن ،١٤٢٣هـ) ومما سبق تتضح الحاجة الى اجراء دراسة حول وضع خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء احتياجات المجتمع السعودي وخطة التنمية التاسعة ليستفيد منها الباحثون في اختيار موضوعات ابحاثهم ودراساتهم ليسهموا في دراسة قضايا المجتمع والوصول الى نتائج تسهم في حل قضايا

ومشكلات المجتمع السعودي ، وقد أكدت دراسة (إبراهيم،٣٦،١٩٨٠) عدم وجود خريطة للبحوث التربوية التي تقوم بإعدادها كليات التربية والاعتماد على الاختيار الشخصي للباحثين .واقترح غنايم (١٩٨٦ ،٤٥) إنشاء رابطة للبحث التربوي وإعداد إستراتيجية بحثية تربوية ،كما أن كريم الدين (١٩٨٧ ،١٨)أوضح أن الحاجة ماسة إلى جميع أنواع البحوث في المجالات المتعددة للتربية وان درجة الإلحاح تتوقف على الأولويات والاحتياجات ،وتحديد هذه الأولويات يساعد على تحديد وتخطيط الجهود على استمرارية البحوث .ومن ناحية أخرى أوضح اوهساكو (١٩٩٠ ،٩٠) أن الأفضل لأي بحث تربوي أن يحدد أولوياته بطريقة جماعية تعاونية . وكنتيجة للنقاش والتشاور مع فئات مختلفة من الأشخاص ، وقد أكد السدحان (١٤٠٩،٥٤) على أهمية وضع سياسة وإستراتيجية للبحث التربوي على أن تتصف بالشمول والمرونة، وأهمية وضع خريطة للبحوث التربوية لكي تقوم الجمعيات والمؤسسات التربوية بإجراء البحوث وفقا لها ،كما أوضح الحبيب (١٩٩٦،٢٢٨)أن المشكلة تتضح في مجال البحث التربوي عندما يتأكد غياب إستراتيجية البحث التربوي للموضوعات والمشكلات التي يجب أن تكون من الأولويات وأكد الخياط (١٩٩٨ ،١٧٦) أن كثيرا من الجامعات و مراكز البحث التربوي تفتقد إلى وجود إستراتيجية بحثية واضحة ومحددة لأولويات البحث التربوي .كما أشار النعيمي وآخرون (٢٠٠٠،٨٨)إلى ضرورة تحديد أولويات العلم في مجالات البحوث العلمية ، والى ضرورة وضع إستراتيجية للبحث العلمي وتحديد أولوياته . كما ذكر بيومي (٢٠٠٢ ،٢٦) أن عدم وجود إستراتيجية واضحة المعالم للبحوث التربوية تعد أهم معوقات البحث التربوي.،كما أوضح بيومي (٢٠٠٢ ،٩٣) أن من العوامل التي تعوق التطبيق في البحوث :١/عدم وجود إستراتيجية مدروسة وخطط واضحة للبحوث ٢ /وعدم تحديد أولويات البحوث وان ما يتم من بحوث يتم وفق اجتهادات فردية وليس من سياسة بحثية شاملة. وقد أوضح السالم (١٤٢٤هـ) أن من أهم المأخذ على برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية وجود تكرار واضح في موضوعات الرسائل المجازة والمسجلة نتيجة عدم وضوح الرؤية تجاه الموضوعات التي تم إجازتها وعدم وجود ضبط بيلوجرافي للرسائل على المستوى الوطني،وذكر الشايع (١٤٢٨،١٦) أن الباحثين يواجهون صعوبة في اختيار المواضيع المناسبة لرسائلهم ونتج عن ذلك تكرار اختيار عدد من الموضوعات التي سبق دراستها ، كما أكد مركز التميز البحثي لتطوير العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود (١٤٣٠)على ضرورة تحديد أولويات البحث العلمي وكذلك تحديد المشاريع البحثية الوطنية الملحة ، كما أوصت آل عثمان (١٤٣٠) بأهمية إيجاد خريطة بحثية لأولويات بحوث التعليم. (في السواط)(١٤٣٢ ،٢٦). وقد أكد الزهراني (١٤٢٨،٢٥)على أهمية ربط بحوث طلبة الدراسات العليا بالاحتياجات الفعلية لخطط التنمية مع وضع خطط

إستراتيجية للدراسات العليا تحقق أهدافها، كما أكدت الخطة الإستراتيجية للبحث العلمي التي اعتمدها مجلس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبقراره رقم (٢١٣٩/١٤٣٠/١٤٣١)المتخذ في الجلسة الأولى للمجلس للعام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١ه المنعقدة بتاريخ ١٤٣٠/٠١/٢٣هـ على أهمية تحديد أولويات البحث العلمي، وطالبت عمادة الدراسات العليا بالجامعة وجميع الكليات والمعاهد بالعمل على وضع أولوياتها البحثية واعتمادها من مجلس الكلية ، وقد أوضح القرار أن في تحديد ذلك عائدا مهما على تطور البنية المؤسسية للبحث العلمي في الجامعة ويرفع معدلات الإنتاج (تعميم رقم ٣٥١ / ث في ١٤٣٢/٤/٢٣هـ) .ومن خلال ما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحالية بأهمية وضع خريطة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي ذات الأولوية وفق خطة التنمية التاسعة ووفق احتياجات المجتمع ليسترشد بها الباحثون والمهتمون بالبحث التربوي ولتختصر الطريق على طلاب الدراسات العليا في أقسام الإدارة والتخطيط التربوي لاختيار دراساتهم وأبحاثهم وفق خطط التنمية ووفق احتياجات المجتمع و بناءً على نتائج هذه الدراسة.

- **أسئلة الدراسة** :

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن بناء خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ؟**

وتتفرع عنه الأسئلة التالية :

- ما مجالات خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ؟
- ما التصور المقترح للخريطة البحثية لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدف البحث الحالي إلى مايلي :

- تحديد مجالات خطة التنمية التاسعة ومتطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي التي قد تسهم في تحقيق أهدافها٠
- التعرف على خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي ٠
- تصميم خريطة بحثية مقترحة تراعي مجالات التنمية واحتياجات المجتمع السعودي التعليمية من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي .

- **أهمية الدراسة** :

تتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي :

- تهتم هذه الدراسة بمجال البحوث في الإدارة والتخطيط التربوي التي تربط بين الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة الذي يقدم أبحاث حقيقية لتطوير المجتمع وتقدمه .
- تأتي هذه الدراسة تلبية لتوصيات الكثير من الدراسات والبحوث والمؤتمرات من ضرورة وضع خريطة بحثية لكل قسم، تسهم في حل مشكلات المجتمع بطريقة علمية ٠
- الاطلاع على مجالات التنمية التاسعة ومتطلباتها من لأعداد البحوث المناسبة في الإدارة والتخطيط التربوي ٠
- التيسير على الباحثين عند اختيار موضوعات بحوثهم، والمساهمة في عدم تكرار الموضوعات المبحوثة ٠
- تعريف الباحثين بالموضوعات البحثية التي لم تتم دراستها والتي تتوافق مع احتياجات المجتمع السعودي وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية ٠
- المساهمة في إبراز دور المؤسسات البحثية في خدمة المجتمع وحل مشكلاته بطريقة علمية ٠

- **حدود الدراسة**:

أقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على بناء خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء الاحتياجات التعليمية وخطة التنمية التاسعة للمجتمع السعودي .
- الحدود المكانية: يقتصر هذا البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية بجامعتي الملك خالد وبيشة
- الحدود الزمانية: يقتصر هذا البحث على خطة التنمية التاسعة من عام ٢٠٠٩-٢٠١٤م في مجال التعليم .

والاحتياجات التعليمية الخاصة في المراحل التالية :

- تعليم عالي أم جامعي.
- تعليم ما قبل الجامعي (جميع المراحل).
- تعليم محو الأمية وتعليم الكبار.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الخريطة البحثية**:

عرفها محمود (١٩٩٢ ، ٢٢٥) بأنها " مخطط نظري موضوع بطريقة علمية يشمل أهم القضايا والمشكلات التي يجب على البحث التربوي أن يتوجه إليها بالدراسة والبحث ومرتبة في صورة أولويات وموزعة على مجالاتها المختلفة".

و عرفها حسن (٢٠٠٢، ١٠) بأنها "أداة تخطيطية لتشخيص الواقع البحثي في مجال محدد واستثمار الموارد المتاحة بهذا المجال لتلبية احتياجات القطاعات التنموية المختلفة في المجتمع في الحاضر والمستقبل، بصورة تحقق تنمية شاملة ومتكاملة "

وفي دراسة (عبدالشافي، ٢٠٠٦،٢٠٧) بأنها "عدد من الموضوعات لمجال محدد يراد بحثها ودراستها ، وتكون هذه الموضوعات نابعة من قضايا ومشكلات هذا المجال ، ثم تقدير أوزانها وتأثيرها ".

ويعرفها الباحث اجرائياً في البحث الحالي : بانها مخطط نظري به عدد من الموضوعات موزعة على مجالاتها المختلفة و المراد بحثها ويتوجب القيام بها ومرتبة حسب الأولوية بصورة علمية وموضوعية لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء الاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي وخطة التنمية التاسعة في مجال التعليم .

- **خطة التنمية التاسعة**:

تهدف في اتجاهاتها العامة، الى زيادة النمو الاقتصادي، ورفع المستوى المعيشة وتحسين نوعية الحياة للمواطنين، وتحقيق التنمية المتوازنة بين مناطق المملكة، وتنمية الموارد البشرية، وتنويع القاعدة الاقتصادية من حيث مصادر الإنتاج والدخل، ودعم القطاع الخاص. وخطة التنمية التاسعة تمثل الحلقة الثانية في إطار الاستراتيجية الراهنة بعيدة المدى للاقتصاد السعودي التي يمتد أفقها الزمني إلى خمسة عشر عاما قادمة، وأن من اهتمامات الخطة الرئيسة مواكبة التطورات التقنية والاقتصادية المتسارعة التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر، وذلك من خلال إعطاء عناية خاصة للسياسات والبرامج والمشاريع المتعلقة بإدخال التقنيات الحديثة والابتكار ووسائل المعرفة الجديدة مستهدفة تحسين الإنتاجية وزيادة الإنتاج في الفعاليات الصناعية والاقتصادية المختلفة، وتطوير وتنمية مهارات القوى العاملة الوطنية، وتوسيع آفاق الثقافة والمعرفة العامة بين المواطنين. وخطة التنمية التاسعة تضمنت التأكيد على أهمية مواصلة التوسع في الاستثمار في مشاريع تطوير البنية الأساسية وصيانتها، وتنمية الموارد البشرية، وتنمية الموارد الطبيعية، وبخاصة الموارد المائية وفي مشاريع حماية البيئة وتطوير أنظمتها، والاستمرار في تعزيز جهود الإصلاح الاقتصادي والتطوير المؤسسي والإداري .

- **الاطار النظري :**

- **أولاً :خطط التنمية في المملكة العربية السعودية**:

نفذت المملكة حتى الآن ثمان خطط تنموية حققت من خلالها تجربة متميزة في برمجة المشروعات الإنمائية بأهدافها وطموحاتها الكبرى مواكبة كافة

المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية ومتغلبة على ظروف الاقتصاد العالمي المتقلبة. لقد استطاعت المملكة على مدى اثنين وعشرين عاما من مسيرة التنمية تحقيق العديد من المنجزات في سباق حضاري متوازن شملت البنية الأساسية والقطاعات الخدمية والإنتاجية، وقبل ذلك وبعده بناء المواطن.

- **خطة التنمية الأولى**: (١٣٩٠ ـ ١٣٩٥) :

لقد بدأت الانطلاقة الأولى للتنمية بأول خطة خمسية للتنمية (١٣٩٠ ـ ١٣٩٥هـ (وكان التركيز في هذه الخطة على بناء التجهيزات الأساسية من خدمات الهاتف والمياه والكهرباء والخدمات الصحية. وقد أنفق على هذه الخطة ما يقارب (٧٨ (بليون ريال، ٥٠٪ من هذا المبلغ أنفق على التجهيزات الأساسية. .

- **خطة التنمية الثانية** (:١٣٩٥ ـ ١٤٠٠هـ) :

فقد وسعت أهدافها نتيجة لزيادة موارد البلاد من البترول حث بلغت تسعة أضعاف الخطة الأولى. وصرف على هذه الخطة (٦٥٠) بليون ريال ، 49%من هذا المبلغ وجه للتجهيزات الأساسية لاستكمال ما تم في الخطة الأولى .وقد شهدت هذه الخطة إجراء العديد من الدراسات لاحتياجات البلاد والتي تم بناء على نتائجها إنشاء بضع المرافق الحكومية الجديدة، مثل : وزارة الأشغال العامة والإسكان، وصناديق التنمية، والهيئة الملكية العليا للجبيل وينبع التي تعتبر أساساً لصناعة البتروكيماويات السعودية.

- **خطة التنمية الثالثة**: (١٤٠٠ ـ ١٤٠٥) :

ونتيجة لنجاح الخطتين الأولى والثانية في إنشاء البنية الأساسية، بدأ التفكير في الجانب الإنتاجي مع الاستمرار في استكمال تجهيزات البنية الأساسية. ولذلك فقد تضمنت استراتيجية خطة التنمية الثالثة (١٤٠٠ ـ ١٤٠٥هـ) التوجه نحو إحداث تغيرات في بنية الاقتصاد الوطني بهدف تنمية القطاعات الإنتاجية غير البترولية وزيادة إسهام المواطنين في التنمية وزيادة الفاعلية الاقتصادية والإدارية. وقد شملت إنجازات هذه الخطة تطوير الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية والبلدية ومرافق تحلية المياه المالحة وإقامة السدود وشق الطرق ومرافق الطيران المدني، إضافة إلى البدء في الإنتاج من مصانع البتروكيماويات. كما شملت الإنجازات التوسع في إنشاء مصافي البترول وصوامع الغلال والصناعات الوطنية ونشاط صناديق التنمية المختلفة. كما بدأت الاستراتيجية الزراعية تعطي ثمارها بارتفاع الإنتاج الزراعي، مما يترتب عليه البدء في تصدير بعض المنتجات الزراعية. وقد بلغ إجمالي الاستثمار في الخطة الثالثة (١٢٠٠) بليون ريال صرفت للتنمية عامة، خصص منها ٣٧٪ للقطاعات الإنتاجية مثل الصناعة والزراعة.

- **خطة التنمية الرابعة** (١٤٠٥- ١٤١٠هـ) :

وتضمنت الأهداف العامة لخطة التنمية الرابعة أهدافاً جديدة لم ترد في الخطط الثلاثة الماضية، وشملت تنمية القوى البشرية، وتخفيض الاعتماد على

إنتاج وتصدير النفط الخام كمصدر رئيسي للدخل القومي، والاستمرار في إحداث تغيير حقيقي في البيئة الاقتصادية بالتحول نحو تنويع القاعدة الإنتاجية بالتركيز على نشاطي الزراعة والصناعة وتنمية مكامن الثروات المعدنية وتحقيق التكامل الاقتصادي بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي إضافة إلى استكمال البنية التحتية. وقد خصص لهذه الخطة حوالي (١٠٠٠) بليون ريال، وحققت جل أهدافها في ظروف بالغة الصعوبة نتيجة لتقلبات أسعار البترول في الأسواق العالمية وانتهاج المملكة سياسة الدولة المرجحة بين الدول المصدرة للبترول)أوبك) لتحقيق التوازن المطلوب، مما ترتب عليه انخفاض عائدات المملكة من البترول إلى الثلث. ولكن المملكة عمدت إلى استخدام الاحتياطي العام لتغطية نفقات الخطة.

- **خطة التنمية الخامسة** (١٤١٠ ـ ١٤١٥هـ) :

وقد ولدت في ظروف دولية غير عادية، وجاءت أهدافها العامة ومرتكزاتها الاستراتيجية مستجيبة لكافة المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمملكة. وتضمن أسسها الاستراتيجية العامة مؤثرات اقتصادية أو اجتماعية غير مرغوبة، والتركيز على رفع كفاءة الأداء في الأجهزة الحكومية وبالشكل الذي يؤدي إلى خفض الإنفاق الحكومي دون التأثير على مستوى الخامات العامة، وزيادة دور القطاع الأهلي في الاقتصاد الوطني، وتحقيق التنمية المتوازنة بين مناطق المملكة وربطها بالاحتياجات السكانية، واتخاذ الوسائل المناسبة لدفع القطاع الأهلي على إتاحة فرص العمل للمواطنين وإحلال القوى العاملة السعودية محل غير السعودية

- **خطة التنمية السادسة**: (١٤١٥ ـ ١٤٢٠هـ) :

إن ما تتميز به كل خطط التنمية في أهدافها العامة وأسسها الإستراتيجية يرجع إلى تأثير بالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية المحيطة بها. وخطة التنمية السادسة (١٤١٥ ـ ١٤٢٠هـ) جاءت مستجيبة للمتغيرات السياسية والاقتصادية التي تمر بها بلادنا. فمن ناحية نعرف أن حرب الخليج قد أوجدت ظروفاً سياسية وأمنية متميزة تؤثر تأثيراً واضحاً على كافة دول هذه المنطقة، ومن ناحية أخرى فإن تناقص عائدات النفط منذ منتصف الثمانينيات قد أوجد معطيات اقتصادية جديدة لها تأثيرها على دخل الدول الذي ما زال يعتمد إلى حد كبير على هذا المورد الأساسي. ولكن بانتهاء معظم مشروعات البنية التحتية، فإن الأهداف العامة لهذه الخطة قد تميزت بالتركيز على رفع الكفاءة الاقتصادية والإدارية النوعية لمختلف القطاعات الحكومية والأهلية عن طريق العمل على تحقيق مزيد من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة . بالإضافة إلى ذلك فإن الأهداف العامة تؤكد على أهمية البحث عن مصادر إيرادات مالية أخرى غير عائدات النفط لسد جزء من النقص المتوقع في الإيرادات البترولية(شرقاوي،١٤٢٤هـ: ٥ -١٠) .

- **خطة التنمية السابعة (١٤٢٠-١٤٢٥هـ) :**

ونهجت خطة التنمية السابعة (١٤٢٠ -١٤٢٥هـ) النهج نفسه، لتحدد توجهات التنمية الوطنية. وقد تضمنت هذه التوجهات ثلاثة محاور رئيسة: محور دعم الخدمات، ومحور تحسين الكفاءة الحكومية، ومحور التعاون في قضايا التطوير الوطني. ففي محور دعم الخدمات ركزت الخطة على خدمات الدفاع والأمن، والتعليم، والخدمات الاجتماعية والصحية، والخدمات العلمية والتقنية، بما في ذلك خدمات الاتصالات والمعلومات. وفي محور الكفاءة الحكومية اهتمت الخطة بتحسين أداء الخدمات الحكومية، والترشيد، وخفض النفقات، وتطوير كفاءة تشغيل التجهيزات وصيانتها، وتحسين الاستفادة منها، وغير ذلك من الإجراءات. وفي محور التعاون، رأت الخطة ضرورة التعاون في قضايا دعم دور القطاع الخاص في التنمية، والتوجه نحو سعودة الوظائف، وإعادة تأهيل اليد العاملة بما يؤدي إلى تحسين كفاءتها .وقد أوردت الخطة الوطنية السابعة ثلاثة أهداف لإعداد خطة وطنية معلوماتية ضمن محور الكفاءات البشرية. يؤكد أول هذه الأهداف على أهمية توظيف الاتصالات وتقنية المعلومات لدعم التنمية الاقتصادية، ودعم العلوم والتقنية. ويهتم الهدف الثاني بإعداد البنية الأساسية للاتصالات وتقنية المعلومات، بما فيها شبكات الاتصال والمحتوى المعلوماتي. في حين يرتبط الهدف الثالث بنشر خدمات الاتصالات وتقنية المعلومات وجعلها متوفرة للجميع من أجل تعميم الاستفادة منها .

- **خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥هـ - ١٤٣٠هـ)**

وركزت على عدد من الأولويات من أهمها رفع مستوى المعيشة وتحسين نوعية الحياة وتوفير فرص العمل للمواطنين والتوسع الكمي والنوعي في الخدمات التعليمية والتدريبية والصحية والاجتماعية، والتوسع في العلوم التطبيقية والتقنية، وتشجيع المبادرات والابتكار، وشمل هذا التركيز أيضا مواكبة التطورات الاقتصادية والتقنية العالمية السريعة، وتنويع القاعدة الاقتصادية، وتحسين إنتاجية الاقتصاد الوطني وتعزيز قدراته التنافسية، والاهتمام بالمجالات الواعدة كالصناعات الاستراتيجية والتحويلية، وخاصة الصناعات كثيفة الاستخدام للطاقة ومشتقاتها، وصناعة الغاز الطبيعي، والتعدين، والسياحة، وتقنية المعلومات، كما أولت الخطة اهتماما بمساهمة القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك بالاستمرار في تطوير النظم والقواعد والإجراءات ذات العلاقة بالاستثمار، والإسراع بتنفيذ استراتيجية التخصيص، ومواصلة تحسين كفاءة أداء الخدمات المالية، وتكثيف المعونات الفنية لدعم القدرات التنافسية للمنتجات الوطنية، كما شمل هذا الاهتمام تطوير منظومة العلوم والتقنية والمعلوماتية، ودعم البحث العلمي وتشجيعه، والتوجه نحو اقتصاد المعرفة، باعتبارها من العوامل الأساسية في زيادة الإنتاج والإنتاجية وتوسيع آفاق الاستثمار، وراعت الخطة تحقيق التوسع المستمر

في التجهيزات الأساسية وصيانتها بما يتلاءم مع نمو الطلب عليها ويسهم في تعزيز نمو كافة القطاعات الإنتاجية والخدمية، وتحسين كفاءتها وأعطت الخطة اهتماما خاصا بزيادة مشاركة المرأة، وتعضيد دور الأسرة في المجتمع من خلال تطوير قدرات المرأة السعودية، وإزالة المعوقات أمام توسيع مشاركتها في النشاطات الاقتصادية والإنمائية .

- **خطة التنمية التاسعة** (١٤٣٠- ١٤٣٥هـ) :

تهدف في اتجاهاتها العامة، الى زيادة النمو الاقتصادي، ورفع المستوى المعيشة وتحسين نوعية الحياة للمواطنين، وتحقيق التنمية المتوازنة بين مناطق المملكة، وتنمية الموارد البشرية، وتنويع القاعدة الاقتصادية من حيث مصادر الإنتاج والدخل، ودعم القطاع الخاص. وكانت نتائج تنفيذ برامج ومشاريع التنمية، وتطبيق السياسات الاقتصادية الكلية، في زيادة معدلات النمو وتحقيق الاستقرار الاقتصادي، خلال سنوات خطة التنمية الثامنة، قد عززت أهداف وسياسات وبرامج ومشاريع خطة التنمية التاسعة. وتعكس الأهداف العامة للخطة وتفاصيلها القطاعية والتوجيهات السامية بالإسراع في تنفيذ الاستثمارات والبرامج التنموية والمشاريع الاستراتيجية، والتكيف مع التطورات الاقتصادية العالمية. ومن السمات الرئيسية التي تتميز بهاه هذه الخطة اهتمامها بمعالجة موضوعات تلقى اهتماما عالميا واسعاً لكونها وثيقة الصلة بترسيخ واستدامة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، تتمثل في قضايا الثقافة، تعزيز القدرة التنافسية، تحول الاقتصاد إلى اقتصاد معرفي، وقضايا الشباب والتنمية.

وخطة التنمية التاسعة تمثل الحلقة الثانية في إطار الاستراتيجية الراهنة بعيدة المدى للاقتصاد السعودي التي يمتد أفقها الزمني إلى خمسة عشر عاما قادمة، وأن من اهتمامات الخطة الرئيسة مواكبة التطورات التقنية والاقتصادية المتسارعة التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر، وذلك من خلال إعطاء عناية خاصة للسياسات والبرامج والمشاريع المتعلقة بإدخال التقنيات الحديثة والابتكار ووسائل المعرفة الجديدة مستهدفة تحسين الإنتاجية وزيادة الإنتاج في الفعاليات الصناعية والاقتصادية المختلفة، وتطوير وتنمية مهارات القوى العاملة الوطنية، وتوسيع آفاق الثقافة والمعرفة العامة بين المواطنين. وخطة التنمية التاسعة تضمنت التأكيد على أهمية مواصلة التوسع في الاستثمار في مشاريع تطوير البنية الأساسية وصيانتها، وتنمية الموارد البشرية، وتنمية الموارد الطبيعية، وبخاصة الموارد المائية وفي مشاريع حماية البيئة وتطوير أنظمتها، والاستمرار في تعزيز جهود الإصلاح الاقتصادي والتطوير المؤسسي والإداري. لقد رصدت الخطة نحو (١٤٤٤,٦) بليون ريال للقطاعات التنموية، وهوما يزيد بنحو (٦٧٪) على ما رصد خلال خطة التنمية الثامنة. واستأثر قطاع تنمية الموارد البشرية بالنصيب الأكبر (٥٠,٦٪) من إجمالي المخصصات

المعتمدة، وجاء قطاع التنمية الاجتماعية والصحة في المرتبة الثانية إذ حظي بنحو (١٩٪) من إجمالي المخصصات. وبلغت مخصصات كل من قطاع تنمية الموارد الاقتصادية، وقطاع النقل والاتصالات، وقطاع الخدمات البلدية والإسكان نحو (١٥,٧٪) و(٧,٧ % و (٧,٠٪) على التوالي من إجمالي مخصصات الخطة وبالرغم من الأوضاع الاستثنائية التي أفرزتها الأزمة المالية العالمية، فإن الخطة تنطلق من أرضية راسخة حققتها المنجزات التنموية المرموقة خلال الحقبة الماضية، والتي أرست بدورها أسساً اقتصادية وإدارية متينة وفّرت منطلقاً قوياً وبيئة تنموية مواتية، عكست توجيهات القيادة بمواصلة الزخم في مسيرة التنمية وتعزيزها وتكثيف الجهود المتصلة بها، مما رفع سقف طموحات برنامجها التنموي، والآمال المعقودة على استجابة القطاع الخاص لمؤشرات الخطة وتوجهاتها وسياساتها وبرامجها، وتفاعله معها بإيجابية، من خلال تحقيق أهدافها الاستثمارية، وحشد الموارد الاقتصادية المادية والبشرية، وتوجيهها نحو الاستخدامات التي تتواءم مع توجهات الخطة وتسهم في تحقيق أهدافها .

- **مفهوم الخريطة التربوية** :

يرتبط مفهوم الخريطة البحثية بمفهوم الخرائط بصفة عامة والخرائط التربوية بصفة خاصة، حيث يوجد حد أدنى من العناصر المشتركة بين الخريطة البحثية وكل من الخريطة بمفهومها العام والخريطة التربوية وتعرف الخريطة التربوية بأنها ""مجموعة من الخرائط تعد من أجل تشخيص الواقع التربوي من أبعاده المختلفة داخل المدرسة وخارجها وذلك للكشف عن نواحي القوة والضعف في هذا الواقع وفق المعايير ومؤثرات معينة ". (عبد الحي ٢٠٠٦ ص ١٥٤.)

يقصد بالخريطة التعليمية "خطة متكاملة للنمو التعليمي لإقليم أو منطقة أو مدينة وعادة ما تكون خطة طويلة المدى لمدة خمسة عشرة عاما أو أكثر بحيث تتضمن هذه الخريطة تحديدا لعدد المدارس وأنواعها والعوامل التي تنتمي إليها ومواقع هذه المدارس بما يحقق أهداف الخطة التعليمية على مدى سنوات الخطة". (فهمي ٢٠٠٠ ص ١٧٥.)

والخطة التعليمية مجسدة للتطور المستقبلي المستهدف للتعليم على مستوى اقليم أو مجتمع محلي يتم تحضيرها في إطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وفي إطار الخطة التربوية القومية الشاملة للنمو التعليمي. (قاسم، ٢٠١١)

- **دوافع تبني أسلوب الخريطة التربوية** :

بدأ استخدام أسلوب الخريطة التربوية في عدد محدود من الدول وسرعان ما أثبت جدارة مما ساهم في انتشارها وصولا إلى الدول العربية ومن أسباب تبني هذا الأسلوب ما يلي:

- تعطي الخريطة التربوية صورة واضحة عن الواقع التعليمي في المنطقة أو الإقليم واحتياجاته المستقبلية وتوائم هذه الاحتياجات مع الإمكانات المتاحة.
- تؤكد الخريطة التربوية على مبدأ تكافؤ الفرص من خلال التوزيع العادل للخدمات التربوية بين مناطق وأقاليم الدولة.

عادة ما تكون الخطط التربوية مركزية الإعداد وتقع تنفيذها على عاتق المسؤولين عن التخطيط على المستوى المحلي وربما اتضح أن هذه الخطط لا يحقق المتطلبات والآمال المرغوبة أو إنهما غير قابلة للتنفيذ على أرض الواقع، ونظرا لهذه المركزية فإن إدارة التخطيط على المستوى المحلي لا تستطيع اتخاذ الإجراءات المناسبة وتعديل مسار الخطة. تحقق الخريطة التربوية مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات لأن إعدادها يحتاج الى اشراك فريق ذو تخصصات مختلفة على مستوى المنطقة أو الإقليم. (قاسم، ٢٠١١)

- **أهمية الخريطة التربوية** :

تتبع أهمية الخريطة التربوية من الحاجة الضرورية والماسة للمعلومات والبيانات التي توفرها بالنسبة للخططتين التربويتين بين والقائمين على أمر النظام التعليمي في أي دولة من الدول إذ نجد أن الخريطة التربوية تعالج جوانب القصور والضعف في المعلومات الأساسية والأولية التي توفرها الإحصاءات وذلك لأن الإحصاءات تهتم بعموميات الأمور وبياناتها غير دقيقة ونجد أن مسألة الحصر وجمع المعلومات والبيانات والتشخيص اللازمة للخريطة المدرسية تعتبر نظاما مكملاً للمعلومات عن طريق دراسات المسح التربوي التي تجري كل خمس سنوات ومن هنا تأتي أهمية الخريطة التربوية التي تتمثل في معالجة نواحي القصور في المعلومات والبيانات والإحصاءات التعليمية وقد أوضح (مطاوع، ٢٠٠٢: ١٩٢ – ١٩٣) أن الخريطة التربوية مهمة بالنسبة للمخطط التربوي وذلك لعلاج القصور في الإحصاءات التعليمية وخاصة بالنسبة لعدد من الظواهر التي تتميز بها الدول النامية. (آدم، ٢٠٠٦، ٨٦ – ٨٧).

- **أهداف الخريطة التربوية** :

- تحسين الخدمات التربوية المقدمة
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم.
- ربط النمو التعليمي بمختلف جوانب التنمية الإقتصادية والإجتماعية.
- استغلال الإمكانات التعليمية المتاحة والإستغلال الأمثل.
- حصر الموارد والإمكانات البشرية والمادية.
- التنسيق بين التخطيط التربوي والعمراني.
- وضع خطة واقعية لتنمية التربية. (عبد الحي، ٢٠٠٦، ١٥٤).
- تحقيق مبدأ المشاركة في إعداد وتنفيذ الخطط.

توفير قاعدة بيانات معلوماتية أو إحصائية للمناطق يمكن الاستعانة بها عند إعداد خطة تربوية على مستوى الدولة وعند إعداد خطة تنموية شاملة. (قاسم، ٢٠١١)

- **متطلبات الخريطة التربوية** :
- **أولا: مرحلة جمع المعلومات**:

إن العمل بالخريطة التربوية يتطلب العمل بعده متطلبات أهمها:

- اللوائح والتشريعات: وتتضمن القرارات والقوانين واللوائح المتعلقة بالتعليم والتي تنظم سسير عملية الخريطة السكانية.
- المعلومات السكانية: وهذه المعلومات ضرورية في موضوع التخطيط بصفة عامة والخريطة التربوية على وجه الخصوص وتشمل هذه المعلومات حجم السكان من ناحية فئة السن والهرم السكاني والكثافة السكانية وتوزيع السكان بين مناطق البلد الواحد ومعدل النمو السكاني ومعدل الزواج والطلاق والهجرة الداخلية والخارجية وغير ذلك من معلومات تتعلق بالتركيبة السكانية. (عبد الحي، ٢٠٠٦ ، ١٥٤ ــ ١٥٥). ويستفاد من هذه البيانات في استخراج الكثير بين البيانات المرتبطة بالحالة التعليمية في المنطقة أو الإقليم مثل معدلات التسجيل أو القيد وفي وضع الخطط التي تتضمن توزيع الكثافات السكانية في المناطق المختلفة خلال سنوات الخطة التي تغطيها الخريطة التعليمية، (صهيبي، ٢٠٠٠ ، ١٧٧).
- المعلومات الاقتصادية والاجتماعية: وتشمل المعلومات الاقتصادية والموارد الاقتصادية والطبيعية والنمو الاقتصادي في المجتمع وخاصة في المنطقة المراد عمل الخريطة التربوية بها ومواقع المؤسسات الاقتصادية وعدد العاملين بها والنشاط الذي تزاوله.أما عن المعلومات الإجتماعية المختلفة كالنوادي والجمعيات الثقافية والمكتبات والقوى العاملة موزعة تبعا للنشاط الاقتصادي و وشبكة الطرق والمواصلات بالمنطقة المقصودة وكل ما يتعلق بالنشاط الاقتصادي والاجتماعي الذي من شأنه أن يخدم الخريطة التربوية. (عبد الحي، ٢٠٠٦، ١٥٥).
- بيانات تعليمية: تستهدف هذه البيانات وصف الحالة التعليمية في المنطقة أو الإقليم الذي تغطيه الخريطة التربوية التعليمية وصفا شاملا وتشمل هذه البيانات المعلومات التالية:
  - ✓ تطور أعداد الطلاب العقدين بالمراحل التعليمية المختلفة وتوزيعهم تبعا لمتغيرات الجنس ونوع ونوع التعليم (عام أو تقني) ونوعية المدراس داخلية أو خارجية وحالة القيد (صباحي أم مسائي) ونوع الدوام (دوام كامل أو جزئي).
  - ✓ معدلات المشاركة لكل مرحلة تعليمية وهي نسبة الطلاب المسجلين في مرحلة تعليمية الى الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة.

- ✓ معدلات القبول وهي نسبة عدد التلاميذ المستجدين أو المقبولين في الصف الأول لمرحلة تعليمية إلى عدد الخريجين في مرحلة تعليمية سابقة.
- ✓ معدلات النجاح والرسوب وهي عبارة عن نسبة عدد التلاميذ الناجحين في صف دراسي إلى عدد التلاميذ المقيدين في هذا الصف في عام معين
- ✓ معدلات التسرب: وهي عبارة عن الطلاب المتسربين في صف دراسي أو مرحلة تعليمية خلال عام دراسي منسوبا الى عدد التلاميذ المسجلين في هذا الصف أو تلك المرحلة في نفس العام الدراسي.
- ✓ نقل التلاميذ: إن وضع الخريطة التعليمية على أسس عقلانية يتطلب تحليل النمط القائم لكيفية انتقال التلاميذ من محل إقامتهم إلى المدراس بحيث يراعي وضع مواقع المدراس في الخريطة التعليمية. (فهمي، ٢٠٠ ، ١٧٨ ـ ١٧٩).
- ✓ شبكة المداس بالمنطقة: وتشمل هذه الشبكة عدد من المدراس بالمنطقة المراد العمل بها في الخريطة التربوية وكيفية توزيع هذه المدراس من حيث المرحلة والجنس ونوع التقييم وموقع المدراس المختلفة وشبكة المواصلات بها ومجموعة الخدمات التي توجد بها وحالة كل مدرسة من حيث المبنى والإدارة والعمل بها وحالة الفصول والمكتبات والملاعب والحدائق وغير ذلك.
- ✓ التجهيزات: ويقصد بها نوع الأثاث الموجود بالمدرسة والأدوات والتجهيزات الموجودة كالوسائل السمعية والبصرية والإذاعة والكمبيوتر والإنترنت ومعامل اللغة والحاسوب وكل ما يتعلق بالعملية التربوية والتعليمية بالمدرسة.

- ◄◄ التمويل والنفقات: وتشمل الجهات التي تمول الخريطة التربوية في المنطقة المستهدفة والتقديرات اللازمة عن تكلفة هذه الخريطة وتكلفة الخطة والأموال التي يجب أت ترصد لها من الميزانية وكذلك يجب معروفة تكلفة المتعليم ومصادر تمويلية وتوزيع الإنفاق على التعليم على بنود الصرف والتجهيزات وكذلك التكلفة للوحدات التعليمية مثل المدراس والفصول وتحديد مصادر التمويل والنفقات.
- ◄◄ الخرائط: وتتضمن خرائط المنطقة أو الإقليم المراد العمل فيه عن طريق الخريطة التربوية وهذه الخرائط يجب أن تكون مصممة بمواصفات ومقاييس معينة حسب المنطقة المراد وضع خريطة تربوية لها فالمقياس العام عادة ما يكون ١/ ٢٥٠٠٠٠ أما بالنسبة للمدينة فإن الحاجة تظل ماسة إلى خرائط تتضح فيها الشوارع والمعالم الرئيسية للمدينة من خدمات ومدارس ومؤسسات اجتماعية أخرى وهذا يتطلب أن يكون المقياس الرسم المناسب هو ١/ ١٠٠٠٠ .

- **مراحل الخريطة التربوية**:

أجمع العديد من المهتمين أن مراحل الخريطة التربوية تتلخص في الآتي :

- **المرحلة الأولى تشخيص الوضع الراهن** :

إن تشخيص الوضع الراهن بعد من أهم المرتكزات الأساسية التي يحتاجها المخطط التربوي ويرى هالوك Hallak عرض التشخيص الذي يتطلبه إعداد الخريطة التربوية هو إظهار الحالات الشاذة خلال سنة الأساس بمعنى أن الغرض إظهار التباين في اخدمات والأبنية والقوى البشرية حتى يمكن العمل على تلافيها.

وتشخيص الوضع الراهن يعني معرفة إعداد المدارس والإطلاع على واقعها من حيث إعداد المعليف والموظفين ومدى فاعليتها في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ هل هي موزعة بالشكل الملائم وبيانات الطلاب وتشمل القيد المدرسي ومعدلات الإستيعاب ومقارنتها بواقع السكان في سن التعليم كما يشمل التشخيص الحصول على الخرائط اللازمة وتحديد موقع كل مدرسة على الخريطة التربوية وكذلك تحليل البيانات الاقتصادية وتوزيع مؤسسات الإنتاج وحجم العمالة وبالإضافة الى المعلومات الجغرافية ووسائل المواصلات والمعلومات الإدارية عن التظيم الإداري في المنطقة وصلته بالإدارات التعليم وأخيرا المعلةومات السياسية عن سياسة الدولة (قاسم، ٢٠١١)

- **المرحلة الثانية الإسقاطات والتنبؤ**:

بإعداد السكان من التعليم الأولي وبقية مراحل التعليم بحسب النوع والعمر في فترة زمنية محددة (آدم، ٢٠٠٦ ، ٨٩) ولذلك فمن الضروري الإلتزام بالأهداف الموضوعة في الخطة من حيث النمو الكمي والتطور الكيفي للتعليم وربط هذا النمو والتطور بأهداف التنمية الإقتصادية والإجتماعية وتتضمن هذه الخطة الإجراءات التالية:

- دراسة خطة التنمية الشاملة.
- تقديرات النمو لالسكاني

وفي حالة عدم وجود اسقاطات سكانية جاهزة يمكن وضع تقديرات بناء المعادلة التالية:

- السكان في السنة المرتقبة (سنة الهدف) = السكان في سنة الأساس + التقديرات الخاصة بعدد الولادات حتى السنة المرتقبة + الهجرة الى المنطقة ـ التقديرات الخاصة بعدد الوفيات حتى السنة المرتقبة + الهجرة من المنطقة.
- التنبؤ بأعداد المسجلين ويمكن أن تبنى تقديرات لأعداد المسجلين في المراحل التعليمية خلال سنوات الخطة التي يغطيها الخريطة التعليمية وذلك باتباع طرقتين.

- ✓ الأولى: وتقوم على أساس معدلات التسجيل أو المشاركة القائمة في سنة الأساس بالوضع المستهدف في سنوات الخطة كمقيم التعليم الابتدائي أو قد الإلزام حتى نهاية المرحلة المتوسطة أو رفع معدلات المشاركة أو التسجيل في التعليم الثانوي أو زيارة نصيب البنت من فرص التعليم في مراحله المختلفة.
- ✓ الثانية: وتقوم على أساس وضع أهداف معينة للتنمية بمعدلات القبول بالصف الأول الابتدائي بالنظام التعليمي ثم استخدام معدلات التدفق للوصول الى تقديرات لأعداد الطلاب والطالبات المنتظر قيدهم فيب المراحل المختلفة مستعينا في ذلك (فهمي، ٢٠٠٠، ١٨٤.)

- **المرحلة الثالثة** :

القيام بالموازنات بين الواقع وما ينتجه المستقبل ومتطلباته أو المقابلة بين الموارد والإمكانات المتاحة في الوحدة الجغرافية ومن هذه المقابلة تتحدد نواحي القصور ومصادر الوفاء محليا ةمركزيا واستنباط الوسائل للإستغلال الأمثل لما هو متاح (الحاج ، ٢٠٠٠، ٢٠٤).

- **المرحلة الرابعة مرحلة التشخيص** :

وهي مرحلة يتم فيها تشخيص الخطة التربوية وفق الاهداف المرسومة والتي تسعى المجتمع الى تحقيقها في المنطقة موضع الدراسة حيث يتم تحديد المشكلات واستكشاف الاحتياجات كما يتم عمل مقارنة بين الإمكانات الموجودة والتطلعات المستهدفة كما تهدف هذه المرحلة إلى التوفيق بين الاحتياجات التربوية من الخطة الموضوعة سواء في التعليم النظامي أو غير النظامي ، فالخطة التربوية تهتم بالتربية إجمالا سواء ما يتعلق بالتعليم المدرسي الرسمي أو اللارسمي الذي يتم بطرق غير مباشرة من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة ، كما تهتم هذه المرحلة بوضع الأهداف لكل مرحلة تعليمية وكل ما يتعلق بالمباني والتجهيزات والمناهج وطرق التعليم وتوزيع الطلاب على المناطق الجغرافية في المنطقة غير المستهدفة.

أما في التعليم غير النظامي فيتم معرفة مدى كفاية الخدمات التربوية والأنشطة ومدى كفاية الاحتياجات والتجهيزات اللازمة في العملية التربوية سواء ما تعلق بالتربية وطرقها ووسائلها أو ما يتعلق بالمختبرات والمكتبات وكل ما يتعلق بهذه العملية.

- **المرحلة الخامسة مرحلة وضع تصور**:

وتعد هذه المرحلة خلاصة المراحل السابقة ونتيجة نهائية لكل ما تقدم ، وفي هذه المرحلة يتم بلورة خريطة تربوية أو تصور لخريطة تربوية مستقبلية تكون شاملة ومتكاملة لكل عناصر النجاح سواء ما تعلق بالعملية التعليمية أو

العملية التربوية إجمالا وإذا ما تحققت المرحلة التصور فإنه يتحقق معها نجاح التخطيط التربوي ونجاح الخريطة التربوية.

ويعتمد نجاح الخريطة التربوية على مدى كفاءة وقدرة القائمين على تنفيذها من فريق العمل وعلى مدى توافر الإمكانات المادية والاجتماعية المتوفرة ومدى استغلال الموارد المحلية وعلى الاستفادة من إمكانات المنطقة المستهدفة (عبد الحي ، ٢٠٠٦ ، ١٥٩).

بعد انتهاء فريق العمل من المراحل السابقة وبعد المقارنة في الأوضاع القائمة وما يجب أن تكون عليه العملية التربوية في المنطقة مستقبلا واستخلاص الفروق بينهما ثم وضع الخريطة بشكلها النهائي وفق التسلسل التالي:

- تدرج جميع العناصر السابقة بالتفصيل.
- توضع هذه العناصر في جداول منظمة حسب حاجات التنفيذ .
- يستعان بالرسومات البيانية والخرائط لتوضيح عناصر الخريطة كاملة.

- **حدود استخدام الخريطة التربوية**:

ويمكن ايجادها هنا كالتالي:

- مركزيا: تستخدم على المستوى المركزي لشتى الدول التي يخضع تعليمها إلى نظم تعليمية مركزية بهدف توزيع الإمكانات على جميع انحاء البلاد بطريقة عادلة ومنسقة .
- محليا: تستخدم على المستوى اللامركزي بحيث يكون تمركز الخريطة هنا على تنمية التعليم للمناطق والأقاليم كل على حده وفق إمكانات الإدارة المحلية.
- على المستوى النظم التعليمية ككل : حيث شاع استخدام الخريطة على مستوى التعليم ما قبل الجامعي إلا أن هذا لا يمنع من استخدامها في شتى النظم التعليمية سواء أكانت :
  - ✓ تعليم عالي أم جامعي .
  - ✓ تعليم ما قبل الجامعي (جميع المراحل).
  - ✓ تعليم محو الأمية وتعليم الكبار.
  - ✓ شتى الأنظمة التعليمية التي تحت مظلة الخريطة التربوية.

- **الدراسات والبحوث السابقة**:

تم عرض الدراسات والبحوث السابقة في محورين اساسين هما:

- **المحور الأول**:**دراسات وبحوث تناولت متطلبات تنمية المجتمع واحتياجاته**:

١- دراسة (مرسي ، ١٩٨٥) :

استهدفت إبراز بعض الانتقادات الموجهة للجامعات الخليجية مثل الانفصال بين هيئة التدريس والمؤسسات والشركات من خلال البحث في ترشيد جهود

اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي وتوصلت الدراسة أن هناك العديد من الانتقادات منها أن الروتين والبيروقراطية وضيق الأفق مسيطر في بعض العمال الجامعية .

٢- دراسة (أبو عرايس ، ١٩٨٩) :

استهدفت التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية في معالجة مشكلات التعليم وتطور بعض جوانبه وتوصلت الى العديد من النتائج من اهمها ضعف الصلة بين كليات التربية والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية .

٣- دراسة (حسان ، ١٩٩٠):

أهتمت بتقويم برامج الإعداد التربوي للمعلم الجامعي بجامعة المنصورة من خلال استبانة لخريجي دورات إعداد المعلم الجامعي للتعرف على مدى استفادتهم من البرنامج ورأيهم في تطوير البرنامج وقدمت مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة التنبيه إلة أهمية إجراء تقويم دوري لبرنامج الاعداد التربوي للمعلم الجامعي على فترات زمنية متلائمة في كافة جوانب البرنامج .

٤- دراسة كلارك (Clark ,1997):

استهدفت توضيح العلاقة بين النشاط المدرسي وانشاط البحثي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج من اهمها توجد فجوة وانفصال بينهما حيث معظم أعضاء هيئة التدريس لا يوازنون بينهما بصورة متساوية .

٥- دراسة تيتوس (Titus,1998):

التي اهتمت باستكشاف تأثير التنمية المهنية على البحث والتدريس لدى أساتذة الجامعة من خلال مدي تأتي الخبرة المهنية لدى عينة من أساتذة الجامعة بلغت قوامها(٥٤) عضوا من خلال المقابلة الشخصية واسفرت عن العديد من النتائج من أهمها أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة الدريس الصغر سنا تسير ببطء ويجب تقوية الاهتمام بالأبحاث المشتركة بين اعضاء هيئة التدريس .

٦- دراسة (متولى ، ١٩٨٥) :

أهتمت ببحث العائد الاقتصادي للتعليم دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في جمهورية مصر العربية من خلال تحليل أربع رسائل في موضوع العائد الاقتصادي للتعليم وتوصلت الدراسة الى ان أنه لم تحاول الدراسات التجديد في معالجة الموضوع من حيث الطريقة .

٧ - دراسة (حربي، ١٩٩٨) :

أهتمت بتطوير الأداء الجامعي بالدراسات العليا في ضوء مفهوم الجودة الشاملة من خلال التعرف على واقع الدراسات العليا بجامعة طنطا ومشكلاتها

وتوصلت الدراسة الى أن هناك غياب خريطة بحثية للدراسات العليا ، وانفصالها عن قضايا المجتمع ومشكلاته وغياب المعايير التي تحقق الجودة في برامج الدراسات العليا بالجامعة .

٨- دراسة (أحمد ، ٢٠٠١):

أهتمت بتحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي والتعرف على واقع جودة كليات التربية من خلال تطبيق بعض مؤشرات الجودة وتحديد متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي وكليات التربية وكانت العينة التي طبقت عليها الدراسة من خلال الاستبيانات من طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس بالسنة الرابعة بكليات التربية(أربع كليات) وطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بذات الكليات وتوصلت الدراسة الى غياب فلسفة واضحة تقود العمل الجامعي في قنواته المختلفة وقصور النظم الإدارية القائمة عن الوفاء بمتطلبات التطوير

٩- دراسة (هلالي ، ٢٠٠٢):

أهتمت بالتعرف على الواقع الحالي لبعض متطلبات تطوير الدراسات العليا في كليات التربية بمصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة والوقوف على بعض المشكلات التي تعوق الدراسات العليا في كليات التربية بمصر عن تحقيق أهدافها ووضع تصور مقترح لتطوير الدراسات العليا في كليات التربية بمصر ، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) بثلاث كليات وبلغ عددها (٢٥٧) وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية وتوصلت الدراسة الى الافتقار الى وجود سياسة بحثية مخططة ومنظمة للبحوث التربوية في مصر .

١٠- دراسة (طراق ، ٢٠٠٣) :

والتي هدفت الوقوف على المشكلات التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا في الجامعات السورية من خلال آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس المشرفين على طلاب الدراسات العليا من خلال مقابلات للإداريين العلميين في الجامعات السورية بغية الارتقاء بواقع الدراسات العليا وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المشرفين على بحوث لطلاب الدراسات العليا في اربع جامعات بلغت (٤٩٦) عضواً ومن طلاب الدراسات العليا في الأربع جامعات بلغت قوامها (٣٨٥) مسجلين لدرجتي الماجستير والدكتوراه ومن خلال تطبيق الاستبيانات وتوصلت الدراسة الى ربط بحوث الدراسات العليا لتكون مسئولية المجتمع بأكمله وبحاجات المجتمع .

١١- دراسة (العجمي ،٢٠٠٣):

التي هدفت تحديد آليات الإعداد للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الأنظمة المعاصرة للتعليم الجامعي لمواجهة تحديات ومتطلبات التدويل

من خلال استخدام استبانة لأعضاء هيئة التدريس بتسع كليات بثلاث جامعات وتوصلت الدراسة الى حتمية تطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية وبأسلوب يساعد على تلبية احتياجات المجتمع المصري الآتية والمستقبلية من خلال مراجعة أهداف الدراسات العليا في ضوء تحديات العولمة والوفاء بمتطلبات تدويل التعليم الجامعي .

- **المحور الثاني دراسات وبحوث تناولت الخرائط البحثية وأهميتهافي تنميةالمجتمع واحتياجاته**

١ـ دراسة (محمود ،١٩٨٤):

التي أهتمت بوضع خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام ٢٠٠٠م ومعرفة أهم القضايا والمشكلات التي واجهت وتواجه أو التي من المتوقع أن تواجها مصر ن وتكونت العينة من أبحاث من المركز القومي للبحوث التربوية والمجلس القومي للتعليم وأبحاث الماجستير والدكتوراه بأربع كليات للتربية من المدة من (١٩٧٠ـ ١٩٨٣) وفي مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية ومن خلال اسلوب دلفاي الأنتوجرافي (E,D,T) توصلت الدراسة الى وضع خريطة بحثية مقترحة توضح أولويات دراسة كل منها والمجالات التي يمكن أن تدرس من خلالها ، والهيكل العام للخريطة تمثل في بعدين هما خاص بمجالات البحوث والآخر برتب أولوية الدراسة .

٢ـ دراسة (زهران ، ١٩٩٩) :

التى هدفت دراسة دور البحث التربوي في مواجهة المشكلات التعليمية من خلال خريطة بحثية لتوجيه الباحثين الجدد لأهم المشكلات التي يجب أن تكون موضوعا للبحث في مجال اصول التربية فيما يتصل بالدراسات العليا الموجهة للتعليم الثانوي العام وتوصلت الدراسة من خلال تحليل الإنتاج البحثي التربوي للقسم وكلية التربية جامعة المنصورة خلال الفترة (١٩٩٠ـ ١٩٩٦م) وجود ارتباط ضعيف بين الأولوية الحالية لتوصيات الانتاج البحثي وواقعيتها الذي استلزم وجود خريطة بحثية للمشكلات التعليمية لمرحلة التعليم الثانوي العام .

٣ـ دراسة (القرشي ، ١٤٢٥هـ):

اهتمت بالتخطيط المستقبلي للاحتياجات التعليمية بمراحل التعليم العام باستخدام السلاسل الزمنية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة ما بين عامي (١٤٠٠ـ١٤٤٩هـ) وأوصت الدراسة في ضوء النتائج وضع خريطة جغرافية توضح توزيع هذه الاحتياجات بالنسبة للمناطق التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة لكل سنة من السنوات الخمس والعشرين القادمة

٤ـ دراسة (حسن ، ٢٠٠٢) :

استهدفت وضع خريطة للبحوث التي ينبغي على الباحثين في مجال اصول التربية القيام بها خلال سنوات الخطط الخمسية الأربع (من أول يوليو

٢٠٠٢حتى ٢٠٢٢) ومن خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي والأسلوب المنظومي واستخدام استطلاع رأي التعرف على البحوث التي ينبغي اجراؤها في مجالات أصول التربية المرتبطة بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبحوث المستقبلية المرتبطة بقطاعات التنمية وأظهرت النتائج ضرورة قيام الباحثين التربويين ببحوث تخدم مجالات التنمية .

٥- دراسة (عبد الشافي ، ٢٠٠٦):

استهدفت البحث في تعليم الكبار من خلال رؤية مستقبلية لخريطة بحثية والتوجهات العالمية لهذا المجال وطبقت الدراسة على رسائل الماجستير والدكتوراه في كليات التربية بالجامعات المصرية ومن خلال تحليلها التي بينت ضرورة تصميم خريطة بحثية لمجال تعليم الكبار من خلال شكل سيناريوهات تمثلت في السيناريو الأول الاستمراري ، السيناريو الثاني الوسط والسيناريو الثالث التقدمي .

٦- دراسة (أحمد ، ٢٠٠٨) :

والتي استهدفت كيف يمكن وضع خريطة بحثية تخدم الميدان التربوي وتساعد الباحثون الجدد في أختيار موضوعات رسائلهم العلمية والتي تسهم في حل المشكلات التربوية التي تعاني منها المدارس بمحافظة الدقهلية أحدى محافظات جمهورية مصر العربية من خلال استبانة مقدمة للمعلمين وللمديرين ولموجهي المدارس لرصد المشكلات التربوية والفنية التي تواجههم وبغت العينة الأجمالية (٥٣٤) معلم و(٩٠) موجه و(٦٩) مدير وأظهرت النتائج العديد من المشكلات التربوية والفنية من خلال الواقع والتي في ضوءها أقترح الباحث عددا من الموضوعات للدراسة لمواجهة هذه المشكلات وتم تصنيفها في تسع مجالات في صورة خريطة بحثية بكل الأقسام بكلية التربية .

٧- دراسة (السميح ، ٢٠٠٩):

التي أهتمت بتسليط الضوء على العديد من التجارب العالمية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل الإفادة منها في التعليم العالي السعودي وأوصت الدراسة بأعداد خريطة بحثية تشتمل على البحوث ذات الصلة بمشاكل المجتمع المحلي أو الإقليمي ، وذلك من خلال طرق موضوعات بحثية جديدة تتعلق بتقنية المعلومات والأنترنت وغيرها من الموضوعات المهمة والملحة في نفس الوقت . وتحديد أولويات البحث العلمي في التخصصات العلمية المختلفة وترتيبها بحسب أهميتها عناية بها ومن ثم العمل على تنفيذها .

٨- دراسة (الدرويش ورحمة ، ٢٠٠٨) :

اهتمت برسم واقع التعليم في مركز ناحية هجين منطقة البوكمال بمحافظة دير الزور وكشف مشكلاته التعليمية المتنوعة كتسرب التلاميذ والأعداد الكبيرة من المعلمين الوكلاء وغيرها وفي ضوء ذلك من خلال إعداد

خريطة مدرسية لمرحلة التعليم الأساسي تتضمن رصد خصائص الأوضاع التعليمية القائمة ونوعية الخدمات التعليمة والعدد المتوقع من التلاميذ وغيرها.

٩- دراسة (السيد ، ٢٠١٠) :

أهتمت بوضع خريطة مدرسية لعلاج المشكلات التعليمية التي يعاني منها مركز المنزلة بمحافظة الدقهلية في مرحلة التعليم الأساسي ومنها (عدم القدرة على الأستيعاب الكامل ، كثافة الفصول ، التسرب ، الرسوب) ومن خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي تم رصد الواقع وتحليله بالدراسة المسحية كشفت الدراسة عن العديد من المشكلات ووضع خريطة متوقعة حتى عام ٢٠١٠م .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- معظم الدراسات والبحوث في المحور الأول جاءت متنوعة في الموضوعات التي تناولتها فنجد مثلا دراسة (مرسي ، ١٩٨٥) استهدفت إبراز بعض الانتقادات الموجهة للجامعات الخليجية مثل الانفصال بين هيئة التدريس والمؤسسات والشركات من خلال البحث ودراسة (أبو عرايس ، ١٩٨٩) استهدفت التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية في معالجة مشكلات التعليم وتطور بعض جوانبه دراسة (حسان ، ١٩٩٠) أهتمت بتقويم برامج الإعداد التربوي للمعلم الجامعي دراسة كلارك (Clark,1997) استهدفت توضيح العلاقة بين النشاط المدرسي وانشاط البحثي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي دراسة تيتوس (Titus,1998) التي اهتمت باستكشاف تأثير التنمية المهنية على البحث والتدريس لدى أساتذة الجامعة و دراسة (متولى ، ١٩٨٥) أهتمت ببحث العائد الاقتصادي للتعليم دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه ودراسة (حربي، ١٩٩٨) أهتمت بتطوير الأداء الجامعي بالدراسات العليا في ضوء مفهوم الجودة الشاملة ودراسة (أحمد ، ٢٠٠١) أهتمت بتحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي والتعرف على واقع جودة كليات التربية من خلال تطبيق بعض مؤشرات الجودة وتحديد متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي وكليات التربية ودراسة (هلالي ، ٢٠٠٢) أهتمت بالتعرف على الواقع الحالي لبعض متطلبات تطوير الدراسات العليا في كليات التربية و دراسة (طراق ، ٢٠٠٣) والتي هدفت الوقوف على المشكلات التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا في الجامعات و دراسة (العجمي ،٢٠٠٣) التي هدفت تحديد آليات الإعداد للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الأنظمة المعاصرة للتعليم الجامعي لمواجهة تحديات ومتطلبات التدويل.

- رغم تباين أهداف البحوث والدراسات في المحور الأول إلا أن معظمها تتفق مع هدف الدراسة الحالية وهو الاهتمام باحتياجات المجتمع من خلال البحوث العلمية وما يسعى إليه الباحث في هذه الدراسة هو تحديد مجالات التنمية وما متطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي و الاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي ولم تظهر دراسة واحدة تحدد مجالات التنمية ومتطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط على وجه الخصوص وكذلك الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية لأعداد الخريطة البحثية المقترحة .
- اتفقت معظم البحوث والدراسات في المحور الثاني على ضرورة وضع خريطة بحثية كمتطلب من متطلبات القرن الواحد والعشرين مثل دراسة (محمود ،١٩٨٤) التي أهتمت بوضع خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام ٢٠٠٠م و دراسة (زهران ، ١٩٩٩) التى هدفت دراسة دور البحث التربوي في مواجهة المشكلات التعليمية من خلال خريطة بحثية لتوجيه الباحثين الجدد لأهم المشكلات التي يجب أن تكون موضوعا للبحث في مجال اصول التربية و دراسة (القرشي ، ١٤٢٥هـ) اهتمت بالتخطيط المستقبلي للاحتياجات التعليمية بمراحل التعليم العام باستخدام السلاسل الزمنية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة ما بين عامي (١٤٠٠-١٤٤٩هـ) ودراسة دراسة (حسن ، ٢٠٠٢) استهدفت وضع خريطة للبحوث التي ينبغي على الباحثين في مجال اصول التربية القيام بها خلال سنوات الخطط الخمسية الأربع (من أول يوليو ٢٠٠٢حتى ٢٠٢٢) ودراسة (عبد الشافي ،٢٠٠٦) استهدفت البحث في تعليم الكبار من خلال رؤية مستقبلية لخريطة بحثية والتوجهات العالمية لهذا المجال ودراسة (أحمد ، ٢٠٠٨) دراسة والتي استهدفت كيف يمكن وضع خريطة بحثية تخدم الميدان التربوي وتساعد الباحثون الجدد في اختيار موضوعات رسائلهم العلمية والتي تسهم في حل المشكلات التربوية التي تعاني منها المدارس بمحافظة الدقهلية أحدى محافظات جمهورية مصر العربية من خلال استبانة مقدمة للمعلمين وللمديرين ولموجهي المدارس لرصد المشكلات التربوية والفنية التي تواجههم و دراسة (السميح ، ٢٠٠٩) التي أهتمت بتسليط الضوء على العديد من التجارب العالمية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل الإفادة منها في التعليم العالي السعودي وأوصت الدراسة بأعداد خريطة بحثية تشتمل على البحوث ذات الصلة بمشاكل المجتمع المحلي أو الإقليمي أولويات البحث العلمي في التخصصات العلمية المختلفة وترتيبها بحسب أهميتها عناية بها ومن ثم العمل على تنفيذها ودراسة (الدرويش ورحمة ، ٢٠٠٨) اهتمت برسم واقع التعليم من خلال إعداد خريطة مدرسية لمرحلة التعليم

الأساسي تتضمن رصد خصائص الأوضاع التعليمية القائمة ونوعية الخدمات التعليمة والعدد المتوقع من التلاميذ وغيرها. ودراسة(السيد ، ٢٠١٠) أهتمت بوضع خريطة مدرسية لعلاج المشكلات التعليمية التي يعاني منها مركز المنزلة بمحافظة الدقهلية في مرحلة التعليم الأساسي ومنها (عدم القدرة على الأستيعاب الكامل ، كثافة الفصول ، التسرب ، الرسوب) .

- أوصت معظم البحوث والدراسات في المحور الثاني على اعداد خريطة بحثية في مجالات متعددة لم توجد دراسة ـ في حدود علم الباحث ـ تناولت خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية وهذا ما سوف يميز البحث الحالي.

ولذلك ان الباحث هنا استخدم المنهج المستقبلي أو اساليب دراسة المستقبل وذلك للوقوف على مشكلات الواقع التعليمي وترتيبها حسب الأولوية في ضوء الاحتياجات التعليمية وخطة التنمية التاسعة .

بشكل عام يمكن القول أن البحث الحالي قد استفاد من البحوث والدراسات السابقة في الآتي:

- ساعدت على صياغة أسئلة البحث.
- قدمت تصوراً شاملاً للإطار النظري، والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بفلسفة البحث
- أكدت على ضرورة بناء خريطة بحثية للتطوير والتقدم في كافة المجالات .
- أفادت في الدراسة الميدانية .
- أسهمت في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل استجابات العينة.
- ساعدت في وضع تصور شامل للخريطة البحثية المقترحة.

- **أجراءات البحث ومنهجه** :

للتوصل إلى خريطة بحثية مقترحة لبحوث الأدارة والتخطيط التربوي يستطيع الباحثون إنجازها خلال المرحلة القادمة والتي ترتبط بالأحتياجات وخطة التنمية التاسعة للمجتمع السعودي حيث استخدم الباحث الدراسة التحليلية ولذلك سار البحث وفق الإجراءات التالية :

- **أولاً** : **منهج البحث** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي " وهو ذلك النوع من البحوث الذي يهدف الى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط والذي يتمثل في أعداد استبانة لرصد التوجهات والآراء الخاصة بالعينة المختارة حول مجالات التنمية وما متطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي و الاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي وفي نطاق هذا المنهج استخدمت

بعض الأساليب الإحصائية والتي عن طريقها تم تحليل البيانات وتفسير نتائجها بهدف تحليل الاستجابات والآراء والوصول لخريطة بحثية مقترحة

- **ثانياً عينة الدراسة التحليلية** :

تضمنت عينة الدراسة التحليلية الرسائل العلمية مجال أهتمام البحث الحالي والتي بلغت (٧) رسالة وخطة التنمية التاسعة الصادرة من وزارة الأقتصاد والتخطيط : بهدف تحديد مجالات خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي لبحوث الأدارة والتخطيط التربوي

- **ثالثاً الدراسة التحليلية والخريطة المقترحة** :

سارت الدراسة التحليليلة وفق الخطوات والأجراءات التالية :

- **تحديد مجالات خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي** :

أعد الباحث قائمة بمجالات الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية بصورتها الأولية ومن ثم تحديد صدق القائمة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق (١) للوصل إلى الصورة النهائية لها وفي ما يلي عرض لذلك.

- **الصورة الأولية للاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة السعودية** ؟

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، أمكن تحديد أربعة مجالات خاصة لكل من الاحتياجات التعليمية للمجتمع وهم (تعليم عالي أم جامعي ، تعليم ما قبل الجامعي جميع المراحل، تعليم محو الأمية وتعليم الكبار ، التنمية التاسعة) بالمملكة العربية السعودية ، وفى ضوء ذلك تم صياغة (٤٠) عبارة؛ وقد وزعت المفردات على المجالات الأربعة السابقة، ملحق (٢) كما بجدول (١)

جدول (١) مجالات الاحتياجات التعليمية للمجتمع (تعليم عالي ، تعليم ما قبل الجامعي جميع المراحل، تعليم محو الأمية وتعليم الكبار) وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية

م	المجال	عدد العبارات
٠١	تعليم عالي أم جامعي	١٠
٠٢	تعليم ما قبل الجامعي في جميع المراحل	١٠
٠٣	تعليم محو الأمية وتعليم الكبار	١٠
٠٤	خطة التنمية التاسعة في مجال التعليم	١٠

- **تحديدصدق قائمة الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطةالتنمية التاسعة بالمملكةالسعودية**؟

للتأكد من صدق قائمة مجالات الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية ؟ قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية والإدارة والتخطيط التربوي ، وقد حظيت قائمة مجالات تحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية ؟ بموافقة أكثر من (٧٥٪) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها، وكانت لديهم العديد من الملاحظات حول

مجالات قائمة متطلبات تحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية ؟ وفقراتها من حذف أو إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وكان الغرض من التحكيم إبداء الرأي حول:

- مدى مناسبة مجالات القائمة لموضوع البحث.
- مدى مناسبة العبارة المندرجة تحت كل مجال.
- مدى وضوح العبارة المندرجة تحت كل مجال.

- **الصورة النهائية لمجالات تحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة في مجال التعليم** .

طبقا لآراء المحكمين أُجريت التعديلات وتوصل الباحث إلى قائمة الاحتياجات التعليمية للمجتمع وخطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية ؟ حيث أحتوت على (٤٠) عبارة؛ وقد وزعت المفردات على الأبعاد الأربعة السابقة، كما يلي :

المجال الأول: التعليم العالى أو الجامعى	
١	تخطيط التعليم الجامعي في ضوء احتياجات سوق العمل
٢	تصميم البرامج التدريبية المرتبطة بتنمية المهارات الإبداعية .
٣	تنمية الموارد البشرية في ضوء مهارات القرن الحداي والعشرين
٤	التعليم المفتوح والتعليم عن بعد
٥	انخراط الشباب الجامعي في الأعمال التطوعية .
٦	الأمن الفكري وتحصين الشباب من الأنحرافات
٧	مهارات حل المشكلات بصورة ابداعية واتخاذ القرار.
٨	مهارات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة .
٩	أدراك طلاب الجامعة للمتغيرات في ضوء تحديات العولمة
١٠	مهارات ثقافة الحوار لدى طلاب الجامعة .
المجال الثانى: تعليم ما قبل الجامعى (جميع المراحل)	
١	الأهداف التعليمية ووضوحها وفق المناهج التعليمية المطورة
٢	تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في التدريس بصورة تكاملية
٣	الأنشطة الأثرائية للطلاب المتفوقين والموهبين
٤	مقروئية النصوص لدى الطلاب في جميع التخصصات
٥	الوعي الديني وتحصين الطلاب من الأنحرافات الفكرية
٦	تطوير الأمتحانات وتقويم الطلاب بصورة موضوعية وشاملة .
٧	المعالجات التدريسية وفق الأستعدادات العقلية للطلاب .
٨	القيم الأخلاقية والدينية لدى الطلاب
٩	الموهوبين وبرامج خاصة لتعليم ذوي الأحتياجات الخاصة .
١٠	التقويم الأصيل وأنواعه المختلفة لتقويم نواتج التعلم .
المجال الثالث: تعليم محو الأمية وتعليم الكبار)	
١	فلسفات تعليم الكبار الأسلامية والعالمية .

٢	نظريات واساليب تعليم الكبارومحو الأمية .
٣	تعليم الكبار وأهميته اجتماعيا واقتصاديا .
٤	المهارات الأجتماعية لدى الكبار ومحو الأمية .
٥	تخطيط برامج تعليم الكبار وحو الأمية .
٦	التعلم عن بعد في تعليم الكبار ومحو الأمية .
٧	تكافؤ الفرص التعليمية في محو الأمية
٨	حاجات المرأة البيئية والصحية والأجتماعية .
٩	برامج محو الأمية وتعليم الكبار وفق الأتجاهات الحديثة .
١٠	الكفايات والحاجات التدريبية معلم الكبار .
المجال الرابع : خطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية في مجال التعليم	
١	تحسين نوعية الحياة للمواطنين من خلال التقدم العلمي .
٢	تنمية الموارد البشرية .
٣	التطورات التقنية والاقتصادية المتسارعة التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر
٤	السياسات والبرامج والمشاريع المتعلقة بإدخال التقنيات الحديثة والابتكار ووسائل المعرفة الجديدة
٥	تطوير وتنمية مهارات القوى العاملة الوطنية.
٦	توسيع آفاق الثقافة والمعرفة العامة بين المواطنين.
٧	التوسع في الاستثمار في مشاريع تطوير البنية الأساسية وصيانتها
٨	الموارد المائية مشاريع حماية البيئة وتطوير أنظمتها .
٩	الإصلاح الاقتصادي والتطوير المؤسسي والإداري .
١٠	زيادة الإنتاج في الفعاليات الصناعية والاقتصادية المختلفة .

- **الخريطة البحثية وملامحها** :

أن هدف الدراسة الحالية هو وضع خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي ، ولتصميم هذه الخريطة تم تحليل بعض الرسائل التي اهتمت بوضع وتصميم الخرائط التربوية وتحليل خطة التنمية التاسعة وما قبلها من خطط تنمية وتم ذلك من خلال :

- **عينة الدراسة التحليلية** :

تضمنت عينة الدراسة التحليلية ملامح خطة التنمية التاسعة واحتياجات المجتمع السعودي ، و سبعة دراسات استطاع الباحث الحصول عليها هي .

- دراسة (محمود ،١٩٨٤) التي أهتمت بوضع خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام ٢٠٠٠م
- دراسة (زهران ، ١٩٩٩) التى هدفت دراسة دور البحث التربوي في مواجهة المشكلات التعليمية من خلال خريطة بحثية لتوجيه الباحثين الجدد لأهم المشكلات التي يجب أن تكون موضوعاً للبحث في مجال اصول التربية

- دراسة (القرشي ، ١٤٢٥هـ) اهتمت بالتخطيط المستقبلي للاحتياجات التعليمية بمراحل التعليم العام باستخدام السلاسل الزمنية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة ما بين عامي (١٤٠٠ -١٤٤٩هـ)
- دراسة (حسن ، ٢٠٠٢) استهدفت وضع خريطة للبحوث التي ينبغي على الباحثين في مجال اصول التربية القيام بها خلال سنوات الخطط الخمسية الأربع (من أول يوليو ٢٠٠٢حتى ٢٠٢٢)
- دراسة (عبد الشافي ، ٢٠٠٦) استهدفت البحث في تعليم الكبار من خلال رؤية مستقبلية لخريطة بحثية والتوجهات العالمية لهذا المجال وطبقت الدراسة على رسائل الماجستير والدكتوراه في كليات التربية بالجامعات المصرية .
- دراسة (أحمد ، ٢٠٠٨) والتي استهدفت كيف يمكن وضع خريطة بحثية تخدم الميدان التربوي وتساعد الباحثون الجدد في أختيار موضوعات رسائلهم العلمية والتي تسهم في حل المشكلات التربوية التي تعاني منها المدارس بمحافظة الدقهلية أحدى محافظات جمهورية مصر العربية
- دراسة (الدرويش ورحمة ، ٢٠٠٨) اهتمت بإعداد خريطة مدرسية لمرحلة التعليم الأساسي تتضمن رصد خصائص الأوضاع التعليمية القائمة ونوعية الخدمات التعليمة والعدد المتوقع من التلاميذ وغيرها .
- دراسة (السيد ، ٢٠١٠) أهتمت بوضع خريطة مدرسية لعلاج المشكلات التعليمية التي يعاني منها مركز المنزلة بمحافظة الدقهلية في مرحلة التعليم الأساسي .

- **أجراءات الدراسة التحليلية** :

باعتبار أن هذه الدراسة تعد من الدراسات المستقبلية في تسعى إلى وضع رؤية باستخدام السيناريوهات كاسلوب لأبراز ملامح تلك الرؤية ، وأعتمادا على مجموعة من الركائز من أهمها :

- الدرسات والبجوث التي أهتمت باعداد خرائط بحثية بصفة عامة وقد تم تحديد سبعة دراسات .
- ملامح خطة التنمية التاسعة وأحتياجات المجتمع السعودي
- الأتجاهات الحديثة في دراسات وبحوث الأدارة والتخطيط التربوي .

قام الباحث في ضوء تحليل الدراسات السابقة وخطة التنمية التاسعة بوضع خريطة بحثية لكل مجال من المجالات الأربعة التي تم تحديدها سابقاً كابحاث مستقبلية في مجال الأدارة والتخطيط التربوي وعرضها على مجموعة من المحكمين في صورتها الأولية وقد حظيت الخريطة البحثية بموافقة أكثر من (٧٥٪) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها، وكانت لديهم بعض الملاحظات وتم اجراء التعديلات وأصبحت في صورتها النهائية كما يلي :

الخريطة البحثية المقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي

المجال	الأحتياجات	البحوث المقترحة
المجال الأول: التعليم العالي أو الجامعي	١ - تخطيط التعليم الجامعي في ضوء احتياجات سوق العمل ٢ - تصميم البرامج التدريبية المرتبطة بتنمية المهارات الإبداعية . ٣ - تنمية الموارد البشرية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ٤ - التعليم المفتوح والتعليم عن بعد ٥ - انخراط الشباب الجامعي في الأعمال التطوعية. ٦ - الأمن الفكري وتحصين الشباب من الأنحرافات. ٧ - مهارات حل المشكلات بصورة ابداعية واتخاذ القرار. ٨ - مهارات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة . ٩ - أدراك طلاب الجامعة للمتغيرات في ضوء تحديات العولمة. ١٠ -مهارات ثقافة الحوار لدى طلاب الجامعة	-المعايير العالمية في تخطيط التعليم الجامعي وعلاقته باحتياجات سوق العمل بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية مستقبلية) - البرامج التدريبية بالكليات الجامعية وعلاقتة بتنمية المهارات الابداعية لدى الطلاب (دراسة مسحية) - خطط تنمية الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (رؤية مستقبلية) - التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وعلاقته بتطور التنمية في المجتمعات العربية (السعودية نموذجاً) - أنخراط الشباب الجامعي في الأعمال التطوعية وعلاقته بتنمية روح الأنتماء لديهم - دور المؤسسات التعليمية في غرس لأمن الفكري وتحصين الشباب الجامعي من الأنحرافات . - دور البرامج التوعوية بالجامعات السعودية في تنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار لدي الطلاب الجامعيين . - مدي تخطيط البرامج التعليمية بالكليات العملية لتعليم اللغة الأنجليزية لأغراض خاصة (دراسة مسحية) . - طلاب الجامعة وتحديات العولمة (دراسة تحليلية) - تخطيط برامج أعداد الطلاب الجامعيين لتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
المجال الثاني: تعليم ما قبل الجامعي (جميع	١ - الأهداف التعليمية ووضوحها وفق المناهج التعليمية المطورة ٢ - تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في التدريس	-الأهداف التعليمية وفق المناهج المطور من وجهة نظر مديري المدارس

المراحل)	بصورة تكاملية ٣ - الأنشطة الأثرائية للطلاب المتفوقين والموهبين ٤ - مقروئية النصوص لدى الطلاب في جميع التخصصات ٥ - الوعي الديني وتحصين الطلاب من الأنحرافات الفكرية ٦ - تطوير الأمتحانات وتقويم الطلاب بصورة موضوعية وشاملة ٧ - المعالجات التدريسية وفق الأستعدادات العقلية للطلاب. ٨ - القيم الأخلاقية والدينية لدى الطلاب . ٩ - الموهوبين وبرامج خاصة لتعليم ذوي الأحتياجات الخاصة. ١٠ -التقويم الأصيل وأنواعه المختلفة لتقويم نواتج التعلم.	والمعلمين والمشرفيين التربويين . - الأتجاهات الحديثة في توظيف مفهوم التكامل في المقررات الدراسية من وجهة نظر المعلمين - دور البرامج الأثرائية في تنمية قدرات الموهوبين بالأدارات التعليمية من وجهة نظر الطلاب . - العلاقة بين مقروئية النصوص بالمقررات الدراسية من وجهة نظر المشرفيين التربوين . - دور معلمي التربية الأسلامية في تنمية الوعي الديني وتحصين الطلاب من الأنحرافات الفكرية (دراسة مسحية) . - مدى الملم المديرين والمعلمين بأساليب التقويم الحقيقية . - المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين في قياس القدرات العقلية لدى طلابهم - واقع برامج تنمية القيم الأخلاقية والدينية بالمؤسسات التعليمية . واقع أعداد معلمي الموهوبين واساليب تطويره . -وعي القيادات التربوية بأساليب التقويم الأصيل بمدارس التعليم العام
المجال الثالث: تعليم محو الأمية وتعليم الكبار)	١ - فلسفات تعليم الكبار الأسلامية والعالمية . ٢ - نظريات واساليب تعليم الكبارومحو الأمية . ٣ - تعليم الكبار وأهميته اجتماعيا واقتصاديا. ٤ - المهارات الأجتماعية لدى الكبار ومحو الأمية ٥ - تخطيط برامج تعليم الكبار وحو الأمية. ٦ - التعلم عن بعد في تعليم الكبار ومحو الأمية ٧ - تكافؤ الفرص التعليمية في محو الأمية . ٨ - حاجات المرأة البيئية والصحية والأجتماعية. ٩ - برامج محو الأمية وتعليم الكبار وفق الأتجاهات الحديثة . ١٠ -الكفايات والحاجات التدريبية معلم الكبار	- واقع تعليم الكبار في مجتعاتنا العربية والأسلامية والعالمية . - التخطيط لبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية في بعض الدول الرائدة . - الأهمية الأجتماعية والأقتصادية لبرامج تعليم الكبار . - مصادر التمويل لبرامج تعليم الكبار . - تطوير نظم تعليم الكبار ومحو الأمية (التعليم عن بعد نموذجاً) -دور محو الأمية في تحقيق التنمية الشاملة . - الحاجات التربوية للمرأة (ثقافية ، بيئية ،

		صحية ، أجنتماعية) - تكافؤ الفرص التعليمية في محو الأمية (بين الحضر والريف) - تعليم الكبار وفق الأتجاهات العالمية الحديثة . - المشاركة المجتمعية في تمويل برامج تعليم الكبار - كفايات معلمي تعليم الكبار
المجال الرابع : خطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية في مجال التعليم	١ - تحسين نوعية الحياة للمواطنين من خلال التقدم العلمي. ٢ - تنمية الموارد البشرية . ٣ - التطورات التقنية والاقتصادية المتسارعة التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر. ٤ - السياسات والبرامج والمشاريع المتعلقة بإدخال التقنيات الحديثة والابتكار ووسائل المعرفة الجديدة . ٥ - تطوير وتنمية مهارات القوى العاملة الوطنية . ٦ - توسيع آفاق الثقافة والمعرفة العامة بين المواطنين. ٧ - التوسع في الاستثمار في مشاريع تطوير البنية الأساسية وصيانتها. ٨ - الموارد المائية مشاريع حماية البيئة وتطوير أنظمتها. ٩ - الإصلاح الاقتصادي والتطوير المؤسسي والإداري. ١٠ -زيادة الإنتاج في الفعاليات الصناعية والاقتصادية المختلفة	-معايير جودة الحياة للفئات المختلفة للمجتمع (دراسة مسحية) . -تخطيط برامج تنمية الموارد البشرية مركزيا ولا مركزيا . - التطورات التقنية والاقتصادية وعلاقتها بالنظم التعليمية . - التقنيات الحديثة وأهميتها في جذب المعرفة وتطورها - برامج تأهيل الشباب لتنمية الميل والمواهب العلمية . - مصادر تثقيف المواطنين ومعوقات استخدامها . - البرامج المقدمة لأحتياجات المؤسسات الأدارية للتطوير والتنمية -

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات .

- **أولاً** : **التوصيات** :

- ضرورة تدعيم الخريطة البحثية المقترحة وأقرارها ونشرها في ضوء الخطط المستقبلية للجامعة .
- ضرورة مسايرة الأتجاهات العالمية في مجالات البحوث الخاصة بتنمية الموارد البشرية وخطط التنمية .
- دراسة المشكلات التعليمية بصورة واقعية والعمل باسلوب الفريق في تناول ومعالجة تلك المشكلات .
- ضرورة وضع خرائط بحثية لباقي التخصصات بكافة الأقسام التربوية في ضوء متطلبات التنمية المستقبلية .

- **ثانياً : المقترحات :**

ويمكن اقتراح عناوين لبعض البحوث :

- **دور الإدارة والتخطيط فى رفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى**
- **دور الإدارة المدرسية فى تحقيق كفاية نظام المقررات للتعليم الثانوى .**
- **القيادة التربوية وأثرها فى تحسين نوعية التعليم فى المملكة .**
- **القيادة الإدارية التربوية ودورها فى خلق معلم مبدع .**
- **دور الإدارة والتخطيط التربوى فى الحد من الفاقد التربوى فى التعليم العام (رسوب ـ تسرب) .**
- **جهود أو دور الإدارة التربوية فى وضع ميثاق لأخلاق مهنة التعليم فى المملكة العربية السعودية .**
- **دور الإدارة والتخطيط التربوى فى تطبيق إجراءات ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم العام فى المملكة العربية السعودية .**
- **دور الإدارة والتخطيط التربوى فى تغيير نظرة المجتمع نحو رياض الأطفال أو التعليم قبل المدرسى .**
- **دور الإدارة والتخطيط التربوى فى تفعيل دور القطاع الخاص فى التعليم قبل المدرسى فى المملكة .**
- **الجودة الشاملة فى التعليم العام فى المملكة .**
- **دور التخطيط التربوى فى تلبية احتياجات المجتمع السعودى فى التخصصات المهنية والعملية .**
- **الشراكة البحثية مع مؤسسات المجتمع التعليمية ـ الصحية ـ الهندسية ـ الاقتصادية .**

- **المراجع :**

- عمادة الدراسات العليا (١٤٢٩) : اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية .
- دليل رسائل الماجستير والدكتوراه(١٤٢٩هـ) . كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود
- دليل رسائل العلمية (١٤٣٢هـ) . كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- دليل رسائل العلمية (١٤٢٨هـ) . كلية العلوم الأجتماعية بالرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود .
- ابراهيم ن محمد عبد الحميد محمد (١٩٩٨) . البحوث التربوية بأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا : دراسة تحليلية في ضوء الأحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع المصري ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- أبوالوفا ، جمال محمد وتوفيق ، صلاح الدين محمد(١٩٩٥) . الدراسات العليا بكلية التربية ببنها (دراسة حالة) ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر لقسم اصول التربية بعنوان التربويون في مصر الإنجازات ... العقبات ...الطموحات) ،كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من (٢٤ -٢٥ ديسمبر) .
- أحمد ، فرغلي جاد (١٩٩٧) . خريطة تربوية للتعليم العام في محافظة اسيوط حتى سنة ٢٠٢٦" ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع (١٣) . ج ١ يناير ، ص ص ١٩٧ - ٢٢٨.
- أحمد ، وائل محمد سعد (٢٠٠٨) . إعداد خريطة للبحث التربوي لمواجهة بعض مشكلات الواقع التعليمي بمحافظة الدقهلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .

- آل عثمان ،منال بنت محمد (١٤٣٠)دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم الالكتروني بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض خلال الفترة ١٤١٤ - ١٤٢٧هـ رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- بربر آدم ، عصام الدين (٢٠٠٦). التخطيط التربوي والتنمية البشرية، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين.
- جامعة الامام (١٤٣١) . دليل كتابة الرسائل العلمية . الرياض .عمادة الدراسات العليا . مطابع الجامعة .
- الجمال ، محمد ماهر محمود (١٩٩٦) . خريطة مدرسية مقترحة لمدينة ١٥ مايو حتى عام ٢٠٠٠ في ضوء فلسفة المجتمعات العمرانية ، المؤتمر العلمي السنوي الرابع (مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الأقليمية والعالمية (٢٠ -٢١ابريل) ، مج٢ ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ص ص ٨٩ - ١٣٨.
- الجيوشي ، فاطمة (١٩٩٩) . تجارب عربية وعالمية في تصميم الخريطة المدرسية وتقييم فاعليتها في التخطيط التربوي " ، دراسة مقدمة للندوة التدريبية الإقليمية على إعداد الخريطة المدرسية بعنوان الخريطة المدرسية (دراسات ونماذج) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة برامج التربية) ، دمشق – الجمهورية العربية السورية ن في الفترة من ٢ - ٧ أكتوبر)
- حسن ، صلاح عبدالله محمد(٢٠٠٢) . خريطة بحثية مقترحة لبحوث اصول التربية المرتبطة بخطط التنمية الاجتماعية والأقتصادية في مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، جمهورية مصر العربية .
- حسن ، أحمد عبد المنعم (١٩٩٦) . اصول البحث العلمي (المنهج العلمي واساليب كتابة البحوث والرسائل العلمية) ، الجزء الأول ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .
- حسين ، سمير محمد . (١٩٩٦) . تحليل المضمون . وفئاته، مفاهيمه، ومحدداته ، واستخداماته الأساسية، وجوانبه المنهجية . (ط٢) القاهرة عالم الكتب .
- حنا ، تودري مرقص (١٩٨٨) . إعداد خريطة مدرسية لمرحلة التعليم العام الثانوي بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠٢، المنصورة ، دار عامر .
- الدرويش ، فواز ويس العلي ؛ رحمة ، أنطون (٢٠٠٨) . إعداد خريطة مدرسية لمرحلة التعليم الأساسي (دراسة في مركز ناحية هجين منطقة البوكمال بمحافظة دير الزور ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٤ ، العدد الأول ، ٤٤٥ -٤٦٠.
- دليل رسائل الماجستير والدكتوراه (١٤٢٩). كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود .
- زهران ، منى محمد علي (١٩٩٩) . " دور البحث التربوي في مواجهة المشكلات التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .
- السميح ، عبد المحسن بن محمد (٢٠٠٩) . تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية ، دراسات في الإدارة الجامعية ، عمان ، دار الحامد للنشر
- السيد ، محمد ابراهيم (٢٠٠٢) . خريطة مدرسية لمرحلة التعليم الأساسي بمركز المنزلة بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠١٠ م "دراسة حالة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، جمهورية مصر العربية .
- طوحلول.حياة فرج الله (٢٠٠٤) . مستقبل الدراسات العليا في الوطن العربي . واقع وحلول . بحث مقدم في ندوة الدراسات العليا في الجامعات العربية . جامعة عدن .
- عبد الحي، رمزي احمد (٢٠٠٦). التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية.
- عبد الشافي ، دينا حسن محمد (٢٠٠٦) . البحث في تعليم الكبار - رؤية مستقبلية لخريطة بحثية ، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية " تعليم الكبار " معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- العجمي ، محمد حسنين عبده (١٩٨٩) . بعض مشكلات التعليم في المناطق النائية بالريف المصري (دراسة ميدانية لمحافظة الدقهلية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .

- العساف ،صالح ،(١٤٢٧). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، الرياض ، العبيكان .
- عمادة الدراسات العليا (١٤٢٩).اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية.
- فهمي ، سيف الدين (٢٠٠٠). التخطيط أسسه وأساليبه ومشكلاته ، الطبعة السابعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الحيالي ، سعدون رشيد (٢٠٠٤) . نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ١٤٨ ، السنة ٣٣ مارس .
- المصري ، سوسن السيد (١٩٩٨) . الحاجة الى تقويم الأداء في الدراسات العليا والبحث العلمي ، بحث مقدم لمؤتمر تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي ، كلية التربية ، جامعة الأسكندرية (١٥ - ١٦ فبراير) .
- فهمي ، محمد سيف الدين (١٩٧٧) . خريطة تربوية للبحرين ١٩٧٦ -١٩٩٦م ، إدارة التخطيط . وزارة التربية والتعليم ، دولة البحرين .
- قاسم ، أمجد (٢٠١١) . الخريطة التربوية (مفهومها واهدافها ومراحل بنائها ، تم استخلاصه بتاريخ ٢٠١٣/١١/١٠ http://al3loom.com/?p=599
- القرشي ، سعد سليم (١٤٢٥هـ) التخطيط المستقبلي للاحتياجات التعليمية بمراحل التعليم العام باستخدام السلاسل الزمنية (دراسة تطبيقية على الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعصمة المقدسة) ، متطلب تكميلي لنيل الماجستير ، كلية التربية ن جامعة أم القرى .
- كسناوي ن محمود محمد عبدالله (١٩٩٧) . أثر التعليم العام في إعداد وتنمية الموارد البشرية : دراسة في ضوء توقعات ومنجزات خطط التنمية في المملكة العربية السعودية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة المنيا ، مج ١١، ع ٢ أكتوبر ، ص ص ١٩٨ - ٢٦٦.
- كلية التربية جامعة أم القرى (١٤٢٥). دليل الرسائل العلمية لكلية التربية، مكة المكرمة جامعة أم القرى .
- كلية العلوم الاجتماعية (١٤٢٨) . دليل الرسائل العلمية المقدمة لكلية العلوم الاجتماعية الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- متولي ، نبيل عبد الحليم (١٩٨٧) . العوامل الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .
- محمد ، سميرة كامل (١٩٩٦) .التخطيط من أجل التنمية ،الأسكندرية ،المكتب الجامعي الحديث .
- محمود ، حسن عبدالمالك (١٩٩٢). أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية"دراسة ميدانية" .مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي.المجلد(١)،٢١٩ - ٢٥٢.
- محمود ، يوسف سيد (١٩٨٤) . خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام ٢٠٠٠ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- المصري ، سوسن السيد (١٩٩٨) . الحاجة الى تقويم الأداء في الدراسات العليا والبحث العلمي ، بحث مقدم لمؤتمر تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، في الفترة من (١٥ - ١٦ فبراير) .
- مكتب اليونسكو الأقليمي في الدول العربية (١٩٧٦) . خريطة تربوية لمنطة الحوامدية في جمهورة مصر العربية – دراسة حالة – سلسلة حالات الخرائط التربوية مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ، بيروت .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠١) . الخطة العربية لتعليم الكبار ، تونس ، المنظمة .
- الميداني ن محمود عصام (١٩٩٢) . الخريطة المدرسية : تقنية العصر في التخطيط التربوي . التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالكويت) . ع ١٠٣، السنة ٢١ ديسمبر ، ص ص ١٥٢ -١٦٠.

- المؤتمر العلمي الأول (٢٠٠٠) . " البحث التربوي في مواجهة قضايا ومشكلات التعليم قبل الجامعي (رؤية مستقبلية) ، ملخص أعمال المؤتمر وتوصياته والذي أنعقد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، في الفترة من (٢٥ - ٢٧ مارس ٢٠٠٠) ، ومنشور هذا الملخص على الأنترنت http://www.ncerd .org \ php\ phpbb \ viewtopic . php/p

1.-Cohen, leo Nora M., Mapping the Domains of lgnorance and knowledge in Gifted Education Roeper Review , Vol . 18 , Issue 3 ,Feb /Mar 1996 , pp1 183 – 190

2.- Titus Tahiduhulwana Singo (1999) . An Exploratory study of the Effect of professional Development School Experience on the Research , Teaching and Service of professors " , ph .D, University of Mitchingan , Diss, Abst Inter , Vol . (95) , No (7) january .

3.- Anonumous(1995) , Education Research and Development ,ERIC – NO : ED 393206 .

4.-Hallak j (1973) . planing the Location of Schoo; case Studies (1) county Sligo , lreland , paris , Unesco \ Hep, pp.18-28.

5.- Unesco , HEP., (1982) In collaboration With The Tanrzania Ministry OF Education Intensive Course on Micro –planning and Scool Maping . Arusha ; United Republic of Tanzania 8-20 Marsh .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد :

د / إدريس سلطان صالح يونس

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
كلية التربية جامعة المنيا

" فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"

د/ إدريس سلطان صالح يونس

• **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق ذلك، أعدت الباحث قائمة بأبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، وتصميم وحدة مقترحة في ضوئها، تتضمن كتابًا للتلميذ ودليلا للمعلم، وأدوات لقياس الوعي اشتملت على اختبار تحصيلي للمعارف الثقافية، واختبار مواقف للمهارات الثقافية، ومقياس للاتجاهات الثقافية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية لدراسة الوحدة المقترحة، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار مواقف المهارات الثقافية ومقياس الاتجاهات الثقافية، مما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: تدريس الجغرافيا، ثقافة البيئات المصرية، المعرفة الثقافية، المهارات الثقافية، الاتجاهات الثقافية.

The Effectiveness of A suggested Unit in Geography in Developing 6th Graders' Awareness of Cultural Aspects in the Egyptian Environments

Dr. Edrees sultan Saleh Younes

Abstract :

The study aimed at measuring the effectiveness of a suggested unit in geography in developing 6th graders' awareness of cultural aspects in the Egyptian environments. In order to achieve the objective of this study, researcher prepared a list of the dimensions of awareness of cultural aspects in the Egyptian environments, also design a suggested unit in the light of those dimensions, included a student book and a teaching guide, cultural knowledge test, cultural skills test and cultural attitudes scale. The study sample consisted of 30 students were randomly selected for the study of the suggested unit. Results revealed statistical difference between mean scores of students in the pre and post application in the cultural knowledge test, cultural skills test and cultural attitudes scale, which confirms the effectiveness of the suggested unit in developing 6th graders' awareness of cultural aspects in the Egyptian environments

Key words; Geography teaching, Egyptian environments culture, Cultural knowledge, Cultural skills, Cultural attitudes

• **المقدمة** :

تؤدي الثقافة دورًا أساسيًا في حياة المجتمعات؛ لأهميتها في توجيه سلوك الناس، وتشكيل العلاقات فيما بينهم، سواء من خلال دعم وتشجيع السلوكيات

الإيجابية التي تحقق استقرار وتطور المجتمع، أو من خلال الانخراط في السلوكيات السلبية التي تثير الاضطرابات والصراعات داخل المجتمع.

فالثقافة كما عرفها إعلان مكسيكو للسياسات الثقافية الصادر عن المؤتمر العالمي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، هي جميع السمات الروحية، والمادية، والفكرية، والعاطفية التي تميز مجتمعًا بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، وتشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1982).

وتتميز الثقافة الواحدة بدرجة عليا من التجانس في سماتها وملامحها، وهذا يعني أن الثقافة الأساسية لمجتمع ما هي الثقافة التي تشتمل على المحاور الأساسية المشتركة بين الفئات الاجتماعية كافة، مثل: اللغة الواحدة والتاريخ الواحد، والقيم المشتركة والقانون العام والعادات المشتركة، وهي سمات ثقافية متأصلة في أفراد المجتمع كافة، ويمكن لنا مقابل ذلك أن نتحدث عن ثقافات فرعية متعددة في إطار الثقافة الواحدة، وذلك بمعيار تعدد الجماعات الفرعية في إطار المجتمع الواحد، ويأتي ذلك التعدد وفقا لمستويات عديدة، نذكر منها تعدد الفئات الاجتماعية مثل ثقافة العمال وثقافة الفلاحين، ويقوم التعدد الثقافي على أساس التنوع الجغرافي بين المدن والأرياف، وبين الأرياف والأرياف، وبين المناطق الجبلية والمناطق السهلية والمناطق الساحلية، وبين ثقافة الشمال وثقافة الجنوب (وطفة، ١٩٩٢).

فإذا كانت المجتمعات تركز على دعم عمومياتها الثقافية باعتبارها المحاور الأساسية المشتركة بين كل فئاتها الاجتماعية أو الثقافية أو أقاليمها وبيئاتها، فإن العناية بالخصائص الثقافية المتنوعة داخل هذه المجتمعات لا يقل أهمية عن عمومياتها الثقافية؛ لأنها تمثل دعمًا أساسيًا للمواطنة الفعالة في المجتمع، خاصة مع أهمية البعد الثقافي في تشكيل هوية المجتمع وتنمية المواطنة لدى أفراده، حيث يؤكد بريان تيرنر (Turner, 2001) في تفسيره للمواطنة على بعد المواطنة الثقافية، التي يرى أنها تعني التمكين الثقافي الذي يزيد من قدرة ثقافات البيئات المتنوعة على المشاركة الفعالة ضمن الثقافة الوطنية.

وعند تطبيق ذلك على المجتمع المصري، نجد أنه مجتمع يحظى بثقافة استطاعت أن تستوعب ما طرأ عليه من حضارات وثقافات أخرى، كما أنه استطاع الحفاظ على الكثير من ملامح وأشكال حياته منذ قرون بعيدة. ويجسد المجتمع المصرى فى تكوينه وفئاته، في عاداته وتقاليده، في أعياده ومناسباته، فى طعامه وملبسه، خلاصة لمجموعة من التجارب التاريخية التي مر بها شعب مصر عبر آلاف السنين، تفاعل خلالها مع غيرها من الحضارات والأمم، أثر فيها، وتأثر

بها، ولكنه ظل في كل الأحوال محتفظًا بسماته وخصائصه، وبمظاهر حياته المادية والاجتماعية والثقافية، كما يعكس المجتمع أيضًا منظومة القيم والأعراف التى استمدها من الديانات السماوية التي يؤمن بها، وعمد إلي تنمية المكونات الفكرية والثقافية التي ترسخت في وجدانه عبر العصور (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٠٩).

وفي ظل هذا التجانس في الملامح والسمات الثقافية، إلا أنه إذا نظرنا إلي الأقاليم والبيئات المصرية المتنوعة جغرافيًا وما تحويه من تراث غير مادي، نجد أن هناك خصوصية تتميز بها بعض الأقاليم المصرية ثقافيًا، فمجتمع الصحراء الغربية المتمثل في مطروح وسيوة والوادي الجديد وغيرها نجد أن لهم ثقافات من فنون وآداب وعادات بنمط خاص يتميزون به، ويمتد إلى ما بعد حدود الدولة ليتجاوزها إلى المغرب العربي، وإذا نظرنا إلي الجنوب حيث أسوان والنوبة ومثلث حلايب فيه ما يميزه ثقافيًا، وقد يمتد إلي السودان والعمق الإفريقي، وكذلك يندرج الحال علي شبة جزيرة سيناء حيث الأنماط الثقافية والعادات التي تميزها، وتمتد بها إلي ما بعد حدود الدولة حيث المشرق العربي والشام، وكذلك ما نراه في صعيد مصر والوجه البحري من أنماط وتنوع ثقافي يميزه عن غيره؛ مما جعل كلا منها جزءًا من مكونات الشخصية المصرية التي تعتمد علي عبقرية المكان وفطنة الإنسان (الرقيعي، ٢٠١٠).

ويتضح ذلك التنوع في الخصائص الثقافية للبيئات المصرية بدرجة كبيرة من خلال تأمل واقع الشخصية المصرية، والذي يُظهر أن العناصر المشاركة فى بنيتها تتميز بتنوع الجغرافيا، وتعدد الدين والثقافة، وطبقات التاريخ الحضارى، وهو الأمر الذى أدى إلى تنوع المخرجات كذلك، حيث أدت البيئة الجغرافية دورًا مهمًا فى الحفاظ على الثقافة ونوعية الحياة، إلى جانب أنها قدمت تنوعًا شخصيًا مضافا للشخصية المصرية، ومن ناحية ثالثة، قدمت تراثًا لاماديًا وماديًا مضافا يثرى الحياة المصرية والتراث المصرى، وذلك يعنى أن تنوع البيئات الجغرافية المصرية أنتج لنا خصوبة فى أبنية الشخصية، التى قد تختلف غير أنها لا تستطيع أن تنفصل بعضها عن بعض لكنها تشكل تنوعات لكل واحد؛ لأن قدراتها على الاندماج أكثر من قابليتها للانفصال، لذلك شكلت هذه التنوعات جميعًا روافد تثرى الشخصية المصرية الشاملة، التى تحتوى بداخلها على الطيبة النوبية، والصرامة الصعيدية والشرق السيناوى إلى الوادى، ووسطية أهل الدلتا وعقلانية السياقات الحضرية، وذلك يعنى أن الثقافات الفرعية المتنوعة التى نشأت فى هذه البيئات الجغرافية والأطر الاجتماعية والثقافية التى ازدهرت فى إطارها، ما هى سوى روافد فى الشخصية المصرية الأم الممتدة تاريخيًا والمتسعة جغرافيًا (ليلة، ٢٠١٣).

وقد أكد المفكرون تنوع الأبعاد التي شكلت الشخصة المصرية، وأسهمت في تنوع خصائصه الثقافية بين الأقاليم والبيئات الجغرافية لمصر، وكان هذا

التنوع مصدرًا لثراء المجتمع وليس تهديدًا له. فقد وضح حنا (٢٠١٣) في كتابه "الأعمدة السبعة للشخصية المصرية"، روافد تعددية وثراء سمات الشخصية المصرية، وكذلك ما كتبه حمدان (١٩٩٤) عن تعدد أبعاد وجوانب شخصية مصر، وخلص إلى أن الأمة المصرية أمة متعددة الجوانب، متعددة الأبعاد والآفاق؛ مما يثرى الشخصية الإقليمية والتاريخية، فلها بُعد أسيوي وبُعد أفريقي وبُعد نيلي وبُعد متوسطي، وكل بُعد من هذه الأبعاد يترك بصمته على الشخصية المصرية بشكل أو بآخر.

ومن ثم يتضح عمق الثقافة المصرية، وتنوع خصائصها بين إقليم وآخر أو بيئة وأخرى في إطار التجانس العام الذي يجمع كل أقاليمها وبيئاتها في ثقافة واحدة، وأن هذا التنوع كان عاملا من عوامل تكاملها وقوتها ووحدتها؛ الأمر يستوجب الاهتمام بتنوع هذه الخصائص الثقافية بين الأقاليم والبيئات المصرية، باعتبارها جزءًا من ثقافة المجتمع ككل، والعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها، وتنمية القيم الثقافية المرتبطة بتكاملها وترابطها وتجانسها في إطار ثقافي عام يشكل الهوية الثقافية للمجتمع، وحمايتها من أخطار العولمة وتهديداتها للثقافات القومية للأمم والشعوب، من خلال محاولات إثارتها للنعرات الطائفية والثقافات المهمشة.

خاصة بعد انتشار التخوف من السيطرة على الثقافات الفرعية، حيث يلاحظ رواد هذا الاتجاه أن الثقافة الأمريكية تتميز بنفوذ عالمي بسبب الدور الذي تقوم به شركات الإعلام الأمريكية في تسويق الثقافة الأمريكية، فضلا عن تكريس الثنائية والانشطار في الهوية الثقافية لدول العالم الثالث، حيث تستطيع فئة بعينها التعامل مع منتجات العولمة الثقافية بحكم إجادتها للغات الأجنبية، أما بقية أفراد الشعب فيعيش في عزلة ثقافية، وهو ما يعني استمرار ثنائية الصراع بين الأصالة والمعاصرة، والقديم والحديث (سعيد، ٢٠٠٠).

ولذلك أولت مصر اهتمامًا بالهوية الثقافية للمجتمع المصري، وما به من خصائص ثقافية متنوعة بتنوع بيئاتها وأقاليمها الجغرافية، والتي تندرج في إطار الثقافة العامة للمجتمع، فقد خصص دستور عام ٢٠١٤م بابا مستقلا عن المقومات الثقافية للدولة، يؤكد في المادتين (٤٧، ٥٠) التزام الدولة بالحفاظ على الهوية الثقافية المصرية بروافدها الحضارية المتنوعة، والاهتمام بالحفاظ على مكونات التعددية الثقافية في مصر (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠١٤)، وكذلك جهود وزارة الثقافة وأنشطتها المتنوعة التي تؤكد العناية بالثقافات الفرعية،ىمثل: النوبة، وسيناء، وسيوة)، والتعامل مع هذا التنوع باعتباره عنصر إثراء وقوة للثقافة المصرية تضيف إليها ولا تنتقص منها (وزارة الثقافة، ٢٠١٣).

وفي ضوء أهمية الثقافة وتنوع خصائصها داخل البيئات المصرية، واهتمام الدولة بذلك لتحقيق وحدة المجتمع واستثمار كل تنوعاته الثقافية، كان

على التربية ومؤسساتها، ووسائلها المتنوعة ومنها المناهج التعليمية أن تستجيب لهذا الاهتمام، من أجل تنمية الوعي بالهوية الثقافية للمجتمع وما تشمله من خصائص ثقافية متنوعة بتنوع البيئات المصرية، باعتبارها جزءًا من الثقافة العامة للمجتمع لا تنفصل عنه أو تتعارض معه.

ولذلك أوصت المؤتمرات التربوية بالاهتمام بهوية المجتمع الثقافية، وتطوير المناهج الدراسية في ظل الخصائص الثقافية التي تشكل هوية المجتمع، مثل: مؤتمر التربية والتعددية الثقافية فى مطلع الألفية الثالثة الذى عقدته الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (٢٠٠٠)، ومؤتمر المناهج الدراسية والهوية الثقافية الذى عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٨).

وترتبط الجغرافيا ارتباطًا وثيقًا بدراسة ثقافات المجتمعات والشعوب، من خلال اهتمامها بدراسة الطرق التى يعيش بها الناس فى أجزاء مختلفة من العالم، وتطورت تلك الدراسة حتى أصبحت الجغرافيا الثقافية فرعًا من فروع الجغرافيا البشرية، يدرس المنتجات الثقافية والأعراف واختلافاتها وعلاقاتها بالنسبة للمناطق والأماكن، حيث تركز على وصف وتحليل طرق اختلاف اللغة، والدين، والاقتصاد، والحكومات والظواهر الثقافية الأخرى أو بقائها ثابتة من مكان إلى آخر، وعلى شرح كيفية تعامل البشر حسب المكان (Jordan-Bychkov et al, 1994; Steinback& Rathenow, 1987).

وهذا ما أكده مايك كراينغ في كتابه عن الجغرافيا الثقافية ودورها في تفسير الظواهر الإنسانية، فالجغرافيا الثقافية تعنى بتنوع وتعدد الحياة بكل غناها، وبطريقة الناس في تأويل واستعمال العالم والأفضية والأماكن، ثم بالكيفية التي تساعد بها تلك الأماكن الناس على تخليد تلك الثقافة (كرانغ، ٢٠٠٥).

ومن ثم يمكن أن تؤدى الجغرافيا دورًا رئيسًا فى تنمية الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات الجغرافية، من خلال دراسة المكان، والناس، والموارد ، ونمط حياة البشر فى مختلف الأماكن، وتزويد التلاميذ بالمفاهيم الأساسية التى لها صلة بالمعرفة الثقافية، والقدرة على وصف الخصائص المميزة للثقافات المختلفة، وفهم كيف يتفاعل الناس بعضهم مع بعض ومع بيئاتهم، والقدرة على فهم هذا التنوع واحترامه وتقديره كجانب مهم لإثراء الحياة، ومصدر أساسى للإبداع (Houtsonen, 2002, p216).

وهذا ما أكده الإعلان العالمى بشأن التربية الجغرافية للتنوع الثقافى فى مؤتمر الاتحاد الجغرافى الدولى عام ٢٠٠٠م، من حيث قدرة الجغرافيا على توفير الأساس الذى يساعد التلاميذ على الإحساس بقيمة حقوق الإنسان والدفاع

عنها، وفهم تنوع الخصائص الثقافية وقبولها وتقديرها، وفهم وجهات نظر الآخرين، وتعرف التأثيرات المختلفة على أساليب حياة الآخرين؛ الأمر الذى يساعده على العمل الفعال فى مجتمعه المحلي والمجتمع العالمي. (International Geographical Union, 2000)

ونظرًا لأهمية الثقافة في حياة المجتمعات، وعلاقات التأثير والتأثر بين الثقافة والجغرافيا، والدور الذي يمكن أن تؤديه مناهج الجغرافيا في دراسة الثقافة، وتنمية الوعي بتنوع خصائصها بين المجتمعات المختلفة سواء على النطاق القومي أو الإقليمي أو العالمي، فقد اهتمت بحوث مناهج وطرق تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة بدراسة ثقافة المجتمع وسبل تنمية الوعي بها من جوانب متعددة.

فقد اهتمت بعض الدراسات بتقويم مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها في ضوء قضايا الثقافة، وتوصلت إلى وجود مشكلات في تناول تلك المناهج للثقافة في كثير من جوانبها، ومن هذه الدراسات: دراسة رجب والسيد (٢٠٠٠) التي توصلت إلى ضعف تناول مقررات الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لأبعاد الذاتية الثقافية، ودراسة صالح (٢٠٠٨) التي توصلت لضعف تناول مناهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية لمفاهيم البعد العالمي ومنها مفاهيم التنوع الثقافي، ودراسة عيد وأبو الهدى وجمعة (٢٠٠٨) التي أكدت أن ثقافة المواطنة هي الحلقة الأضعف في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، ودراسة عبد الباسط (٢٠٠٩) التي توصلت إلى ضعف تناول مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لقيم المواطنة التي تضمنت بعض القيم الثقافية مثل: احترام عادات المجتمع وتقاليده، والتسامح والمشاركة، والانتماء، والتعايش مع الأخر في ظل وطن واحد.

بينما اتجهت بعض البحوث الأخرى إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، لتكون أكثر فاعلية في تناول الثقافة وتنمية الوعي بأبعادها المتنوعة، مثل: دراسة عبدالفتاح (٢٠٠٦) التي أعدت برنامجا لنشاط مقترح في الدراسات الاجتماعية، وتوصلت لفاعليته في تنمية الهوية الثقافية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة الجمل (٢٠٠٨) التي أعدت تصورًا مقترحًا لمناهج التاريخ من الروضة إلى الصف السادس الابتدائي في ضوء معايير مقترحة وتوصلت لأثره في تنمية الوعي بأبعاد الذاتية الثقافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة علام (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أثر استخدام مدخل التراث فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة صالح (٢٠١٠) التي أعدت برنامجا مقترحًا في الجغرافيا قائمًا على الأنشطة اللاصفية، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية الاتجاه نحو التنوع الثقافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ودراسة عبدالحفيظ (٢٠١٤) التي

أعدت برنامجًا مقترحًا فى الجغرافيا قائمًا على نشاط المخ، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية التفكير المنظومى وبعض قيم التنوع الثقافى بالمرحلة الاعدادية

يتضح مما سبق اهتمام الدراسات والبحوث بثقافة المجتمع المصري، وتنوع خصائصها بين المجتمعات، ومع تأكيد بعض هذه البحوث على وجود مشكلات في تناول مناهج الجغرافيا لثقافة المجتمع المصري وتنوع خصائصها، الأمر الذي يؤثر في غياب الوعي بتلك الخصائص الثقافية، وبالتالي في تشكيل قيم الولاء والانتماء بين أفراد المجتمع، مثلما أكدته دراسة مصيلحي (٢٠٠٣)، ولذلك شعر الباحث بأهمية تنمية وعي التلاميذ بالخصائص الثقافية المتنوعة للبيئات المصرية.

- **مشكلة الدراسة**:

على الرغم من أهمية ثقافة المجتمع وضرورة تنمية الوعي بها لدى أفراد هذا المجتمع، إلا أن الدراسات والبحوث السابقة أكدت وجود مشكلات في تناول مناهج الجغرافيا لقضايا الثقافة، وضعف وعي التلاميذ بالخصائص الثقافية المتنوعة في البيئات المصرية.

ولما كان محور منهج الجغرافيا للصف السادس الابتدائي هو دراسة البيئات المصرية المتنوعة (الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية) طبيعيًا وبشريًا، فقد قام الباحث باستطلاع رأي عينة (١١ معلمًا) من معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمحافظة المنيا (ملحق ٢)، حول أهم الموضوعات الثقافية التي تتناولها دروس البيئات المصرية، ومدى كفايتها لتنمية وعي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، من حيث العموميات الثقافية التي تجمع بين هذه البيئات في بوتقة ثقافية واحدة متجانسة، مثل: اللغة والدين والتاريخ المشترك، وخصوصيات تميز البيئات بعضها عن بعض، مثل: المأكل والملبس، واللهجات، والاحتفالات...

واتفق ٩٠٪ من المعلمين على ضعف تناول المنهج لثقافات البيئات المصرية المتنوعة، واقتصر على بعض الأفكار البسيطة التي تتناول عادات وتقاليد كل بيئة، دون التطرق لما بينها من تشابه واختلاف، وما يجمع هذه البيئات من عموميات مشتركة، وخصوصيات مميزة لها، كما اتفق المعلمون على أن هذا الضعف يؤثر في وعي التلاميذ بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، ومن ثم ضرورة تطوير المنهج ليكون فاعلاً في هذا الجانب.

وتأكيداً لذلك، تم تطبيق اختبار تشخيصي لبعض المعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة شلبي الابتدائية بمدينة المنيا، قوامها (٢٥ تلميذا) في الفصل

الدراسي الثاني ٢٠١٤ / ٢٠١٥م (ملحق ٣)، وأظهرت نتائج الاختبار أن متوسط مستوى التحصيل ٣٠٪، مما يؤكد انخفاض مستوى التلاميذ.

ولذلك سعت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بأبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، وبناء وحدة مقترحة في الجغرافيا في ضوء تلك الأبعاد، وقياس فاعليتها في تنمية أبعاد الوعي بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ويمكن صياغة ذلك في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟**

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية التي ينبغي تناولها في منهج الجغرافيا للصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية المعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية المهارات الثقافية المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية الاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف:

- أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية التي ينبغي تناولها في منهج الجغرافيا للصف السادس الابتدائي.
- فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية المعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية المهارات الثقافية المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على هذه الأبعاد لتنمية الاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **فروض الدراسة**:

سعت هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مواقف المهارات الثقافية المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي.

- **أهمية الدراسة**:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في:

- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تطالب بالاهتمام بالبعد الثقافي في مناهج الجغرافيا، وضرورة تنميته لدى التلاميذ.
- إعداد قائمة بأبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية يمكن أن تساعد مصممي ومطوري مناهج الجغرافيا في تطوير المناهج الحالية لتسهم بفاعلية في تنمية هذه الأبعاد.
- تقديم وحدة مقترحة يمكن أن تسهم في علاج جوانب الضعف في المنهج الحالي، وتنمي وعي التلاميذ بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- تقديم دليل لمعلمي الجغرافيا في تدريس الوحدة المقترحة؛ الأمر الذي قد يثري تدريس المادة، والاسترشاد بهذا النموذج في تصميم أدلة لتدريس الوحدات الأخرى للمنهج.
- استخدام كل من اختبار التحصيل المعرفي، واختبار مواقف المهارات الثقافية، ومقياس الاتجاهات الثقافية في تقويم أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية كأحد جوانب التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت هذه الدراسة على:

- الخصائص الثقافية للبيئات الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية التي يتناولها منهج الجغرافيا للصف السادس الابتدائي.
- عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أسمنت الابتدائية، مركز أبوقرقاص، المنيا.
- تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الفاعلية**:

يُعرف السعيد (٢٠٠٣) الفاعلية في الدراسات التجريبية عامة بحجم الأثر (EffectSize) وهو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية لتعرف الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنه بحوثه ودراساته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح . ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مقدار التغير الذي يحدثه تدريس الوحدة المقترحة في تنمية الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نتيجة إجراء المعالجة شبه التجريبية في هذه الدراسة، ويقاس باستخدام معادلة كوهين لحجم الأثر.

- **الوحدة المقترحة**:

يُعرف شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٣٢٥) الوحدة التعليمية بأنها: تنظيم خاص في المادة الدراسية وطرق التدريس يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، ويؤدي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، وإكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيمًا مرغوبًا فيها.

ويُعرف اللقاني والجمل (١٩٩٦، ٢٠١) الوحدة التعليمية بأنها: تنظيم معارف من مجالات دراسية عديدة، تدور حول فكرة أو موضوع، أو مشكلة معينة يشعر بها المتعلم في حياته اليومية، وهذا التنظيم يتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية المنفصلة وتتاح الفرص للمتعلم كي يكون إيجابيًا ومشاركا فعالا في العملية التعليمية.

وتُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والخبرات التربوية تم تنظيمها وفق إجراءات وأنشطة مرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، وينفذها تلاميذ الصف السادس الابتدائي فى مدة شهر ونصف تقريبا، بهدف تنمية الوعي بتلك الخصائص لديهم.

- **الخصائص الثقافية للبيئات المصرية** :

تُعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1982) الثقافة بأنها: جميع السمات الروحية، والمادية، والفكرية، والعاطفية التي تميز مجتمعًا بعينه،

أو فئة اجتماعية بعينها، وتشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات.

وتُعرف الخصائص الثقافية للبيئات المصرية إجرائيًا بأنها: طرق حياة الناس في البيئات المصرية المتنوعة (الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية)، وما تشمله من فنون وأداب وأفكار ومعتقدات وعادات وتقاليد.

- **الوعي بأبعاد الخصائص الثقافية للبيئات المصرية**:

يُعرف شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٣٣٩) الوعي بأنه: إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة، وله مجالات عديدة، منها: الوعي البيئي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، والتي يمكن تقويمها لدى الأفراد باستخدام مقاييس الوعي.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: إدراك التلاميذ للمعارف والمهارات والاتجاهات نحو طرق حياة الناس في البيئات المصرية، ويقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ (عينة الدراسة) في الاختبار المعرفي، واختبار مواقف المهارات الثقافية، ومقياس الاتجاهات الثقافية المستخدمة في الدراسة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

- **منهج الدراسة**:

استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك لبيان فاعلية الوحدة المقترحة كمتغير مستقل في تنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية كمتغيرات تابعة.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا بالصف السادس الابتدائي بمدرسة نزلة أسمنت الابتدائية التابعة لإدارة (أبوقرقاص) التعليمية في العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.

- **أدوات الدراسة (المواد التعليمية وأدوات القياس)**:

- **أولاً - قائمة أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية**:

تم إعداد قائمة بأبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، وذلك من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات العربية مثل: (رجب والسيد، ٢٠٠٠؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٦؛ الجمل، ٢٠٠٧؛ الجمل، ٢٠٠٨؛ صالح، ٢٠٠٨)، والأجنبية، مثل: (Parsons, 2007; Houtsonen, 2002; International Geographical Union, 2000) حيث تم التوصل إلى ثلاثة أبعاد:

- المعرفة الثقافية.
- المهارات الثقافية.
- الاتجاهات الثقافية.

وتمت صياغة (٣٠) مؤشرًا للوعي بالخصائص الثقافية موزعة على الأبعاد الثلاثة، كما يتضح في جدول (١).

جدول (١) أرقام مؤشرات أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية

البعد	أرقام المؤشرات
المعرفة الثقافية	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤
المهارات الثقافية	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢
الاتجاهات الثقافية	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠

عُرضت القائمة على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (ملحق١)، حيث اتفق معظمهم على مناسبة القائمة (ملحق٤).

- **ثانياً ـ الوحدة المقترحة**:

تم إعداد الوحدة المقترحة بعنوان "الجغرافيا الثقافية للبيئات المصرية، استنادًا لقائمة أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، حيث تمت صياغة الأهداف العامة للوحدة، وتحديد محتوى الوحدة في ضوء هذه الأهداف، وتقسيمها إلى ثلاثة دروس كما يتضح من جدول (٢).

جدول ٢ دروس الوحدة المقترحة وعناوينها

الموضوع	العنوان
الأول	الثقافة المصرية
الثاني	ثقافة واحدة ووطن واحد
الثالث	تنوعات محلية

وتمت ترجمة ذلك في كتاب التلميذ، ودليل المعلم.

- **ثالثاً ـ كتاب التلميذ لدراسة الوحدة المقترحة**:

تم إعداد كتاب للتلميذ لدراسة الوحدة، يتضمن أهداف الوحدة، وأهداف الدروس، وتنظيم محتوى الوحدة بحيث يمثل كل موضوع درسًا مستقلا، روعي فيه:

- الارتباط بأهداف الوحدة.
- التنظيم المنطقي لمحتوى الدرس.
- وضوح ودقة المعلومات وترابطها.
- طرح التساؤلات التي يمكن أن تثير تفكير التلاميذ، وتجعل لهم دورًا نشطًا في عملية التعلم.
- تضمين الوحدة ودروسها عديد من الصور والرسوم التوضيحية التي تسهل عملية التعلم، وتزيد من فعاليتها.
- تنوع طرق التدريس المستخدمة في كل درس من دروس الوحدة.
- تزويد كل درس من دروس الوحدة بتدريبات وأسئلة متنوعة تساعد في معرفة تحقق أهداف كل درس.

عُرض كتاب التلميذ على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (ملحق١) لاستطلاع آرائهم حول هذه الوحدة من حيث:

- مدى مناسبة الأهداف العامة للوحدة لأبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- مدى مناسبة المادة العلمية المتضمنة بمحتوى الوحدة مع أهدافها.
- مدى مناسبة محتوى الوحدة وطريقة تنظيمها وصياغتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- مدى مناسبة طرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم لأهداف الوحدة.

وأجريت التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض أجزاء المحتوى، واضافة بعض الأنشطة والمصادر التعليمية والتدريبات للدروس، ليصبح الكتاب في صورته النهائية (ملحق٥).

- **رابعاً - دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة:**

قام الباحث بإعداد دليل للمعلم يسترشد به في تدريس الوحدة المقترحة، ويتضمن الدليل مقدمة عن الجغرافيا وثقافة البيئات المصرية، وعرضًا للأهداف العامة للوحدة، والتوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة، وطرق التدريس والمصادر التعليمية والأنشطة التعليمية وأدوات التقويم، ثم عرض تفصيلي لدروس الوحدة بحيث يشتمل كل درس على الأهداف السلوكية، وعناصر الدرس، والمواد والوسائل التعليمية، وخطة السير في الدرس، والتقويم.

وتم عرض الدليل على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (ملحق١) للتأكد من صلاحيته، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، والتي وضعت في الاعتبار، وبذلك أصبح الدليل صالحا للاستخدام (ملحق ٦).

- **خامساً - الاختبار التحصيلي للمعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية:**

أعد اختبار تحصيلي لقياس المعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبمراجعة بعض الدراسات والأدبيات المتعلقة بإعداد الاختبارات التحصيلية، تم إعداد جدول مواصفات للاختبار يحدد عدد الأسئلة التي تمثل كل مستوى من مستويات الاختبار، استنادًا للأهداف السلوكية لدروس الوحدة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

صيغ (٢٠) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، تبدأ بجملة لفظية تليها عدة اختيارات (احتمالات الإجابة) مرقمة: أ، ب، ج، د على الترتيب، بحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة والإجابات الأخرى خطأ، وعلى التلميذ اختيار البديل الصحيح.

حُددت درجة واحدة لكل مفردة تكون إجابة التلميذ عنها صحيحة، كما أُعد مفتاح تصحيح لسرعة وسهولة ودقة عملية تقدير الدرجات، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار ٢٠ درجة.

حُسب صدق الاختبار من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، ملحق (١)، وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها في صياغة بعض المفردات.

وحُسبت معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، حيث تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٢٠، ٠,٨٠)، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٢٠، ٠,٨٠)، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠,١٦، ٠,٢٤)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدرة على التمييز بين مستويات التلاميذ مما يطمئن الباحث لاستخدامه كأداة لقياس مستوى تحصيل التلاميذ.

وحُسبت قيمة معامل الفاكرونباخ لثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, Version 10) وكانت ٠,٧٥، ويعد هذا ملائماً لأغراض الدراسة، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للاستخدام (ملحق٧).

جدول (٣) عدد الأسئلة في كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي والنسبة المئوية لكل مستوى

المستوى	أرقام الأسئلة	العدد	النسبة المئوية
تذكر	١، ٣، ٨، ١١، ١٦	٥	٢٥٪
فهم	٦، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٠	٥	٢٥٪
تطبيق	٧، ٩، ١٧، ١٩	٤	٢٠٪
تحليل	٢، ٤، ١٠، ١٨	٤	٢٠٪
تركيب	١٤	١	٥٪
تقويم	٥	١	٥٪
المجموع		٢٠	١٠٠٪

- **سادساً ـ اختبار مواقف المهارات الثقافية:**

أُعد اختبار مواقف للمهارات الثقافية، استناداً إلى قائمة أبعاد الوعي الخصائص الثقافية للبيئات المصرية، ومراجعة بعض الدراسات والبحوث العربية، مثل: (عبد الفتاح، ٢٠٠٦؛ الجمل، ٢٠٠٧؛ الجمل، ٢٠٠٨؛ صالح، ٢٠٠٨)، والأجنبية، مثل: (Ware, 2013; Perry& Southwell, 2011; Collins, 2009; Parsons, 2007)، حيث تم تحديد مهارتين أساسيتين:

- مهارة التعبير والتواصل الثقافي.
- مهارة العلاقات الثقافية.

وتمت صياغة (١٦) موقفاً تمثل المهارات الثقافية، بواقع (٨) مواقف في كل مهارة، بحيث يقرأ التلميذ الموقف ويحدد استجابته على هذا الموقف من بين البدائل المقترحة، والتي تضمنت (٤) بدائل، بديل واحد صحيح وثلاث بدائل خطأ. وجدول (٤) يوضح أرقام المواقف التي تمثل مهارتي الاختبار.

جدول (٤) أرقام مواقف اختبار المهارات الثقافية

المهارة	أرقام المواقف	العدد
مهارة التعبير والتواصل الثقافي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٨
مهارة العلاقات الثقافية	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٨

حُسب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، ملحق (١)، وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها في صياغة بعض العبارات.

وحُسب صدق الاتساق الداخلى للاختبار، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية فى كل مهارة على حدة ودرجاتهم فى الاختبار ككل. وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية فى كل مهارة من مهارتي الاختبار ودرجاتهم فى الاختبار ككل

المهارة	التعبير والتواصل الثقافي	العلاقات الثقافية
	الاختبار ككل	الاختبار ككل
معاملات الارتباط	٠,٨٣٦	٠,٨٢٨
الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠

يتضح من البيانات السابقة أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى ارتباط كل مهارة من مهارتي الاختبار بالاختبار ككل، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق مما يطمئن الباحث لاستخدامه .

وحسبت قيمة معامل الفاكرونباخ Alpha Cronbach لثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, Version 10) وكانت ٠,٩٠، ويعد هذا ملائمًا لأغراض الدراسة، وبذلك أصبح الاختبار صالحا للاستخدام (ملحق ٨).

- **سابعاً - مقياس الاتجاهات الثقافية**:

أُعد مقياس للاتجاهات الثقافية المرتبطة بتنوع الخصائص الثقافية للبيئات المصرية، استنادا إلى قائمة أبعاد الوعي، ومراجعة بعض الدراسات العربية، مثل: (عبدالفتاح، ٢٠٠٦؛ صالح، ٢٠١٠؛ عبدالحفيظ، ٢٠١٤)، والأجنبية، مثل: (Molto& et al, 2010; Elmeroth, 2009; Zhai, 2004; Stanley, 1996; Wergin, 1989)، حيث تم تحديد محوري مقياس الاتجاهات الثقافية فيما يلي:

- العموميات الثقافية للمجتمع المصري.
- تنوع الخصائص الثقافية في البيئات المصرية.

وتمت صياغة العبارات المناسبة لكل محور، بواقع (١٠) عبارات لكل محور، (٥) عبارات موجبة ومثلها سالبة، وتمت صياغة ثلاثة بدائل أمام كل عبارة (موافق، وغير متأكد، ومُعارض)، بحيث يختار التلاميذ البديل الذي يعبر عن اتجاهاتهم الثقافية، وتكون درجات التلاميذ على العبارات الموجبة (٣، ٢، ١)

والعبارات السالبة (١، ٢، ٣) على الترتيب ووضعت التعليمات، وإعداد ورقة الإجابة، ومفتاح التصحيح.

حُسب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، ثم تعديل صياغة بعض العبارات التي أشاروا إليها.

وحُسب صدق الاتساق الداخلى للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية فى كل محور على حدة ودرجاتهم فى المقياس ككل. وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية فى كل محور من محوري المقياس ودرجاتهم فى المقياس ككل

المحور	العموميات الثقافية للمجتمع المصري	تنوع الخصائص الثقافية في البيئات المصرية
	المقياس ككل	المقياس ككل
معاملات الارتباط	٠,٨٨٨	٠,٩١٤
الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠

يتضح من البيانات السابقة أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى ارتباط كل محور من محوري المقياس بالمقياس ككل، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق مما يطمئن الباحث لاستخدامه .

وحُسب الثبات من خلال حساب قيمة معامل الفا كرونباخ باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS, Version 10) وكانت (٠,٧٧) وهى قيمة مقبولة.

وأصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٩) يتكون من: صفحة التعليمات، وكراسة العبارات التي تحتوى على عدد (٢٠) عبارة، ثم ورقة الإجابة على المقياس، وجدول (٧)، يوضح محوري المقياس وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل محور.

جدول (٧) أرقام العبارات الإيجابية والسلبية في كل محور من محوري المقياس

المحور	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية
العموميات الثقافية للمجتمع المصري	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠
تنوع الخصائص الثقافية في البيئات المصرية	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**:

طُبقت أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار مواقف المهارات الثقافية، ومقياس الاتجاهات الثقافية) على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدرسة نزلة أسمنت الابتدائية بمركز أبوقرقاص في محافظة المنيا، في الفصل الدراسي الثاني (قبل تدريس الوحدة)، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية.

- **تدريس الوحدة**:

قبل التدريس، التقى الباحث مع المعلم الذي تم اختياره لتنفيذ تجربة الدراسة (بناءً على خبراته التدريسية، ومؤهلاته الدراسية المناسبة والرغبة الصادقة لتطبيق تجربة الدراسة) بغية تعريفه بالغرض من الدراسة، وأهميتها، وإجراءات تدريس الوحدة، وتم تزويده بكتاب التلميذ ودليل التدريس لتطبيق التجربة، وقد استغرق تدريس الوحدة ثلاثة أسابيع بواقع فترة واحدة أسبوعيًا، وأسبوعين آخرين لتطبيق أدوات الدراسة قبل تدريس الوحدة وبعدها.

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة، أُعيد تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار مواقف المهارات الثقافية، ومقياس الاتجاهات الثقافية)، ورصد الدرجات للتعامل معها إحصائيا.

- **الأساليب الإحصائية** :

للتحقق من صحة فروض الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS (version 10، وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.

- **نتائج الدراسة**:

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

لاختبار صحة الفرض الأول والذى نص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمعارف المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS, Version 10)، وحساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط	متوسط الفرق	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير
القبلى	٣٠	٥.٨٣	٨.٠٠	٢.٩٤	١٤.٨٦	٠.٠٠٠	٠.٩٤
البعدى		١٣.٨٣					

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلى والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى ، حيث كانت قيمة ت (١٤,٨٦) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وبالتالى فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب المعارف المرتبطة بالخصائص

الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبحجم أثر كبير، حيث تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d وكانت (٠,٩٤)، وهى قيمة كبيرة (أكبر من ٠,٨).

- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذى نص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مواقف المهارات الثقافية المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS, Version 10)، وحساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مواقف المهارات الثقافية

التطبيق	العدد	المتوسط	متوسط الفرق	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
القبلى	٢٥	٦,٠٤	٧,٥٦	٣,٦٢	١٠,٤١٥	٠,٠٠٠	٠,٩٠
البعدى		١٣,٦٠					

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلى والتطبيق البعدي لاختبار مواقف المهارات الثقافية لصالح التطبيق البعدى ، حيث كانت قيمة ت (١٠,٤١٥) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وبالتالى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الثقافية المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبحجم أثر كبير، حيث تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d وكانت (٠,٩٠)، وهى قيمة كبيرة (أكبر من ٠,٨).

- **اختبار صحة الفرض الثالث**:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذى ننص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS, Version 10)، وحساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلى والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات الثقافية

لصالح التطبيق البعدى، حيث كانت قيمة ت (٧,٠٨٦) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وبالتالى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبحجم أثر كبير، حيث تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين Cohen's d وكانت (٠,٨١)، وهى قيمة كبيرة (أكبر من ٠,٨).

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاهات الثقافية

التطبيق	العدد	المتوسط	متوسط الفرق	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
القبلى	٢٧	٣٣,٣٣	١٧,١٤	١٢,٥٧	٧,٠٨٦	٠,٠٠٠	٠,٨١
البعدى		٥٠,٨١					

- **مناقشة النتائج**:

يتضح من النتائج السابقة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث كانت قيم (ت) موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠٠١، وكان حجم الأثر كبير (طبقاً لمعادلة كوهين)، وقد يرجع ذلك إلى:

- تنوع أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، مما ساعد في تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بهذه الخصائص، وبناء الوحدة المقترحة في ضوء هذه الأبعاد، ومن ثم توفير خبرات تربوية ساعدت في نمو المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالخصائص الثقافية لبيئات مصر لدى التلاميذ.
- وضوح أهداف الوحدة وصياغتها فى ضوء أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية، وانعكاس ذلك على تحديد الموضوعات التى يمكن أن تحقق تلك الأهداف لدى التلاميذ.
- أن دراسة موضوعات تتعلق بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية من خلال منهج الجغرافيا ساعدت التلاميذ فى تعرف العموميات الثقافية المشتركة بين البيئات المصرية المتنوعة، والخصوصيات الثقافية التي تميز كل بيئة منها، وأهمية التكامل والترابط بين البيئات المصرية، والتأثير المتبادل فيما بينها.
- تضمين الوحدة ودروسها صور ورسوم توضيحية والمصادر الالكترونية التي توضح الخصائص الثقافية لبيئات مصر، ومنها بيئتهم المحلية، ساعد في تسهل عملية التعلم وزادت من فاعليتها، ورغبتهم في معرفة الخصائص الثقافية لبيئتهم المحلية والبيئات المصرية الأخرى.
- تنوع طرق التدريس المستخدمة في كل درس من دروس الوحدة، مثل المناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني، ساعد على زيادة المشاركة النشطة للتلاميذ في عمليات التعليم والتعلم، ومقابلتها لما بينهم من فروق فردية.

- طرح التساؤلات المثيرة لتفكير التلاميذ، جعلت لهم دورًا نشطًا في عملية التعلم، والتفاعل مع دروس الوحدة وما تتضمنه من خبرات مرتبطة بالخصائص الثقافية لبيئات مصر.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسة، توصى بما يلي:

- استخدام قائمة أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية التي تم إعدادها في تطوير وحدات الجغرافيا بمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.
- تطوير أهداف ومحتوى وحدات الجغرافيا بمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد الخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- توفير خبرات تعليمية متنوعة تربط الخصائص الثقافية لبيئات التلاميذ مع ما يتم تدريسه في منهج الصف السادس.
- تصميم أنشطة تعليم وتعلم تحقق التفاعل بين التلاميذ والبيئة التي يعيشون فيها.
- استخدام استراتيجيات تدريس تتيح توظيف البيئة وخصائصها الثقافية في عمليات تعليم وتعلم وحدات الجغرافيا بمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.
- تنوع أساليب وأدوات التقويم، لتساعد التلاميذ على الملاحظة وعمل التقارير والتقاط الصور وعمل زيارات ميدانية...الخ.

- **دراسات مقترحة** :

على ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها والتوصيات أعلاه، تقترح الدراسة إجراء بحوث ودراسات مقترحة، منها:

- تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- تقويم مستوى وعي التلاميذ بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام في ضوء أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.
- برنامج مقترح لتنمية وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية.

- **المراجع** :

- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (٢٠٠٠). مؤتمر التربية والتعددية الثقافية فى مطلع الألفية الثالثة، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، القاهرة: دار الفكر العربى .
- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٨). مؤتمر المناهج الدراسية والهوية الثقافية. جامعة عين شمس ، القاهرة.

- الجمل، على أحمد (٢٠٠٨). تصور مقترح لمناهج التاريخ من الروضة إلى الصف السادس الابتدائي في ضوء معايير مقترحة وأثره في تنمية الوعي بأبعاد الذاتية الثقافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المؤتمر الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بعنوان تربية المواطنة وتدريس الدراسات الاجتماعية، مجلد ١، القاهرة: جامعة عين شمس.
- الجمل، علي أحمد (٢٠٠٧). فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسئولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٣)، ٩٩ – ١٣٤.
- حمدان، جمال محمود (١٩٩٤). شخصية مصر وتعدد الأبعاد والجوانب. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- حنا، ميلاد ميخائيل (٢٠١٣). الأعمدة السبعة للشخصية المصرية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- رجب، مصطفى محمد والسيد، أحمد جابر (٢٠٠٠). أبعاد الذاتية الثقافية في مقررات الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني بعنوان الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية، جامعة أسيوط. مجلد ١، ١٨ - ٢٠ إبريل، ٣٦١ - ٤١٨.
- الرقيعي، سلامة سالم (٢٠١٠). التنوع الثقافي في مصر أم الدنيا. جريدة الأهرام، (١٣٤) ٤٥٠٦٨، ٢٨ أبريل.
- سعيد، السعد عمر (٢٠٠٠). الأبعاد الثقافية للعولمة. في نفين مسعد (محرر) رؤية الشباب العربي للعولمة. القاهرة: معهد البحوث و الدراسات العربية.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٣). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية. المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد ٢، القاهرة: جامعة عين شمس، ٦٤٥ - ٦٧٣.
- شحاتة، حسن سيد؛ والنجار، زينب علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صالح، إدريس سلطان (٢٠٠٨). مفاهيم البعد العالمى فى مناهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر الدولي الأول "حوار الحضارات: قنوات الاتصال بين الشعوب"، جامعة المنيا: مركز سوزان مبارك للأداب والفنون.
- صالح، إدريس سلطان (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللاصفية فى الجغرافيا فى تنمية العقلية الكونية والاتجاه نحو التنوع الثقافى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٩)، ١٤٥ – ١٨٢.
- عبد الحفيظ، لبنى نبيل (٢٠١٤). برنامج مقترح فى الجغرافيا قائم على نشاط المخ لتنمية التفكير المنظومى وبعض قيم التنوع الثقافى بالمرحلة الاعدادية (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبد الفتاح، سهير عبدالله (٢٠٠٦). فعالية برنامج نشاط مقترح فى الدراسات الاجتماعية لتنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبدالباسط، حسين محمد (٢٠٠٩). تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٩)، ٢٥ – ٦٧
- علام، عباس راغب (٢٠٠٨). أثر استخدام مدخل التراث فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بعنوان تربية المواطنة وتدريس الدراسات الاجتماعية، مجلد ١، القاهرة: جامعة عين شمس.
- عيد، رجاء أحمد وأبو الهدى، حسام الدين وجمعة، صلاح محمد (٢٠٠٨). ثقافة المواطنة: الحلقة الأضعف في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام. المؤتمر العلمي الأول

للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بعنوان تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، مجلد ١، القاهرة: جامعة عين شمس، ١٤٧ - ١٥٧.
- كرانغ، مايك أ (٢٠٠٥). الجغرافيا الثقافية - أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية. ترجمة سعيد منتاق، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، على أحمد (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- ليلة، علي محمود (٢٠١٣). التنوع آلية تدعم تكامل وكلية الشخصية المصرية. مجلة أحوال مصرية، تصدر عن مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، (٥١)، ٧٦ – ٨٦.
- مصيلحي، فتحى محمد (٢٠٠٣). غياب الثقافة الجغرافية وأثره في التشكيل الانتمائي لدى الشباب المصري. ندوة الجغرافيا في التعليم العام، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٥ – ٦٣.
- الهيئة العامة للاستعلامات (٢٠٠٩). المجتمع المصري. تم استرجاعه بتاريخ ٨ أكتوبر ٢٠١٤، من الموقع الالكتروني: http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?CatID=810#.Vg_F1ZeVB_d
- الهيئة العامة للاستعلامات (٢٠١٤). نص دستور ٢٠١٤. تم استرجاعه بتاريخ ٥ يناير ٢٠١٥، من الموقع الالكتروني للهيئة العامة للاستعلامات: http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf
- وزارة الثقافة (٢٠١٣). استراتيجية الوزارة. تم استرجاعه بتاريخ ٥ يناير ٢٠١٥، من الموقع الالكتروني لوزارة الثقافة: http://www.moc.gov.eg/index.php?option=com_content&view=article&id=344&Itemid=267&lang=ar
- وطفة، علي أسعد (١٩٩٢). التربية والثقافة. مجلة الموقف الأدبي، تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق. (٢٢) ٢٥٩، ٢٦٠. تم استرجاعه بتاريخ ٢ فبراير ٢٠١٥ من الموقع الالكتروني: http://www.awu.sy/archive/mokifadaby/259-260/mokf259-260-002.htm

- Collins, S. E. (2009). Cultural diversity awareness of elementary teachers in Georgia classrooms (Electronic Thesis& Dissertation). Georgia Southern University.
- Elmeroth, E. (2009). Student Attitudes towards Diversity in Sweden. Intercultural Education, 20 (4), 333-344.
- Houtsonen, L. (2002). Geographical Education for Environmental and Cultural Diversity. International Research in Geographical and Environmental Education, 11(3), 213-217.
- International Geographical Union. (2000). International Déclaration on Geographical Education for Cultural Diversity. Seoul, Korea.
- Jordan-Bychkov, T. G., Domosh, M., Rowntree, L. (1994). The human mosaic: a thematic introduction to cultural geography. New York: Harper Collins College Publishers.
- Molto, M. C., Florian, L., Rouse, M., & Stough, L. M. (2010). Attitudes to Diversity: A Cross-Cultural Study of Education

Students in Spain, England and the United States. European Journal of Teacher Education, 33 (3), 245-264.

- Parsons, R. L. (2007). The Effects of the Internationalisation of Universities on Domestic Students (Unpublished doctoral dissertation). Griffith University**,** Brisbane, Queensland, Australia.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. Intercultural Education, 22 (6), 453-466.
- Stanley, L. S. (1996). The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among pre-service physical educators. Educational & Psychological Measurement, 56, 891-897.
- Steinback, S., & Rathenow H. (1987). Global Education: Scope and directions: An interview with David Selby. Geographical Education, 5(3), 21-24.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. World Conference on Cultural Policies, Mexico City. Retrieved at 20 January 2015, from: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Turner, S. B. (2001). Outline of a general theory of cultural citizenship. In: Stevenson, N. ed., Culture and Citizenship, London: Sage, 11-32.
- Ware, P. (2013).Teaching comments: intercultural communication skills in the digital age. Intercultural Education, 24 (4), 315-326.
- Wergin, J. F. (1989). Assessing Student Attitudes towards Cultural Diversity. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Atlanta, GA, November 2-5, (Retrieved August 8, 2014, from ERIC Document Reproduction Service No. ED313979).
- Zhai, L.,& Scheer, S. D. (2004).Global perspectives and Attitudes toward Cultural Diversity among summer. Agriculture Students at the Ohio State University. Journal of Agricultural Education, 45(2), 39-51.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد :

د/ كريمة طه نور عبد الغنى.

مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان

استاذ مساعد بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

" فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية "

د/ كريمة طه نور عبد الغنى .

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، وللإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه ، تم تصميم نموذج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ،واختيار مجموعة من الفيديوهات التعليمية وتحكيمها وضبطها . ثم إعداد اختبار للتحصيل الدراسي، واختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي. ثم تطبيق أدوات البحث قبليا. ثم تدريس وحدة باستخدام النموذج المقترح. ثم تطبيق أدوات البحث بعديا .وأخيرا تطبيق أدوات البحث بعد مضي (١٥) يوما لقياس بقاء أثر التعلم على العينة التجريبية.وجاءت نتائج الدراسة متمثلة فى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار. مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المستخدمة فى زيادة مستوى التحصيل وبقاء أثر التعلم على عينة البحث.

The Effectiveness of Flipped Learning Strategy to Develop The learning Achievement & Learning Conservation of History at the Secondary School Students

Dr. Karima Taha Nour Abd EL Gahny

Abstract:

The research aims examining the effectiveness of flipped learning strategy to develop the learning achievement & learning conservation of history at the secondary school students. In order to answer the research questions and justify the research hypotheses the researcher followed the following procedures, Instructional design model based on the Flipped Learning strategy, Choose the range of educational videos and arbitration and tuned, Designing an Academic achievement test, Selecting the research sample from Second Grad Secondary, Teaching one unit using the Flipped Learning strategy, Tribal application of research tools, Finally The research tools post – application of. The application of research tools after (15) days to Measure the Learning Conservation. The researcher found the following results, There is a statistically significant difference between the average grades of the experimental group & the control group in the post application to measure academic achievement for the experimental group, There is no a statistically significant difference between the average grades of the experimental group in the post application to measure academic achievement & delayed application. Which confirms the effectiveness of the strategy used to increase the level of achievement and the survival of the impact of learning on the research sample.

• **المقدمة** :

يمتاز التعليم بكونه أحد المجالات القادرة على التغير باستمرار والتكيف لتلبية احتياجات الطلاب. ومع تغير عادات التعلم لدى الطلاب بفعل التقنيات الجديدة، كان لابد للتعليم من أن يتكيف بما يتلاءم و تلك العادات التي استجدت.

أفضل أنواع التعليم ذلك التعليم الذي يمتزج بالمتعة التي تولّد التشوق الجميل للمعرفة، وتساعد الفيديوهات التعليمية المعلمين على جعل تجارب الفصل أكثر متعة، ومفعم أكثر بالحيوية، مع قليل من المحاضرات وكثير من المشاريع التعليمية.

الفصول الدراسية المقلوبة هي الفكرة الرائجة هذه الأيام والتي ينادي بها الجميع، إبتداء من "بيل غيتس" Bill Gates المؤسس والرئيس التنفيذي السابق للشركة العملاقة مايكروسوفت، و "إيريك مازور" Eric Mazur" عالم الفيزياء الكبير والتربوي ذي الشهرة العالمية. حيث يرى كل منهما في هذا النوع من التعليم مثالاً للابتكار التعليمي المثير الواعد.

تعرف مؤسسة "EDUCAUSE" الرائدة في تعزيز الاستخدام الفعال لتقنية التعليم، الفصول الدراسية المقلوبة "كنموذج يعكس محاضرة نموذجية يتم مشاهدتها كواجب منزلي." هذا النموذج يطبق في أكاديمية" خان" المعروفة، والتي يوفر موقعها على الإنترنت أكثر من ٣٦٠٠ محاضرة صغيرة عبر فيديوهات مخزنة على موقع "يوتيوب" لتدريس الرياضيات، والتاريخ، والتمويل، والفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء وعلم الفلك والاقتصاد. حيث نرى الطلاب يشاهدون عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل، ويعطون الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المدرس.

إن عصر التقدم والعولمة وإنغماس الأجيال الحديثة في وسائل التقنية والتطور كالأجهزة المحمولة واللوحية،جعل الطرق التقليدية غير مجدية وحول دمجها في العملية التعليمية إلى ضرورة ملحة، مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم كونها تحاكي واقعه وتنسجم مع متطلباته، فأصبح هذا الجيل في حاجة لتسخير التكنولوجيا، لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية المتعددة من مواد المنهاج الدراسي، والفصول الدراسية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفرديّة والخاصّة لكل طالب . ومن هنا يتضح مفهوم التعلم المقلوب أو كما يسمى ـFlippedLearning ـ المقصود به هو أن يتم قلب العملية التعليمية بين الصف في المدرسة والمنزل وذلك عن طريق توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة لتحضير الدرس وعرضه .

• **الإحساس بالمشكلة** :

انطلاقا من أهمية دور الطالب والمعلم على حدا سواء بالعملية التعلمية ، وكذلك التقدم التقنى الهائل فى وسائل التواصل والإتصال ، وانتشار استخدامها من قبل العديدين ، وجدت الباحثة أهمية لدمج واستغلال تلك

الوسائط بالعملية التعلمية مما يزيد معه من التفاعل بين طرفى العملية التعلمية المعلم والمتعلم ،ولندرة الدراسات العربية فى مجال التعلم المقلوب ـ على حد علم الباحثة ـ وخاصة فى مواد غير مادة الحاسب الآلى ، وجدت الباحثة حاجة لتجريب استخدام تلك الاستراتيجية فى تدريس مقررات أخرى مثل مقرارات التاريخ.

- **تحديد مشكلة البحث** :

جاءت هذة الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم فى تدريس التاريخ لعينة من طلاب الصف الثانى الثانوي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لعينة الدراسة؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة؟

- **فروض البحث** :

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث على :

- عينة من طالبات الصف الثانى الثانوي وقوامها (١٠٠) طالبة من مدرسة السلام الثانوية بنات، بإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة، ويرجع اختيار العينة من طلاب المرحلة الثانوية لقدرتهم أكثر على التعامل مع التقنيات الحديثة ومحركات البحث ووجود إتاحة مساحة من الحرية لهم من قبل أولياء الأمور فى متابعة تحصيلهم الدراسي.
- الاقتصار على قياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب على قياس مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء آثر التعلم.
- تدريس موضوعات الوحدة الأولى من كتاب "مصر والحضارة الإسلامية"المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوي، والوحدة بعنوان"الحضارة العربية وظهور الإسلام".

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى :

- تقديم نموذج تصميم تعليمي لتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب فى تدريس بعض موضوعات التاريخ.
- تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لعينة الدراسة.
- تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على بقاء أثر التعلم لعينة الدراسة.

- **أهمية البحث** :

قد يفيد البحث في :

- تقديم نموذج لتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب باللغة العربية فى تدريس مقرر التاريخ.
- الدمج بين طرق التدريس التقليدية واستراتيجيات التعلم النشط، والتى اعتقد البعض باستحالة ذلك.
- توجيه الطلاب فى مرحلة الدراسة الثانوية لاستخدام التقنيات ووسائل التواصل لما يفيد.

- **أدوات البحث** :

اختبار تحصيلي لقياس تعلم الطلاب لبعض موضوعات مادة التاريخ.

- **مواد المعالجة التجريبية**:

مجموعة من الموضوعات المصاغة على هيئة فيديوهات تفاعلية ترفع على رابط ويتم مشاركتها عبر عدد من وسائل التواصل الاجتماعى مثل شبكة Facebook & Twitter ، إلى جانب إتاحتها على أقراص مدمجة فى حال عدم توفر خدمة الإنترنت لدى بعض الطلاب.ولقد تم الإستعانة بعدد من الفيديوهات المتاحة على بعض المواقع التعليمية، بعد مراجعتها والتأكد من خلوها من الأخطاء الفنية والتعليمية.

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي : وذلك عند اختيار عينتي البحث ـ حيث تم اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ـ و تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا ، وكذلك تطبيق تجربة البحث .

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن التساؤلات التي تطرحها الدراسة وتحقيقا لأهدافها والتزاما بحدودها ، تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية :

- **أولا** : **عرض الإطار النظري للدراسة**:

- تحديد مشكلة الدراسة ، أهدافها ، وأهميتها ، وحدودها ، وأدواتها ، وكذلك المنهج والإجراءات والمصطلحات .

- عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت نموذج التعلم المقلوب بمراحل التعليم المختلفة.
- تناول نموذج التعلم المقلوب من حيث تعريفه ، وأهميته ، والمميزات والصعوبات وآليات تطبيقه.

• **ثانيا : اختيار مواد المعالجة التجريبية**:

تتمثل فى مجموعة من الموضوعات غير الصفية التي يتلقاها طلاب المجموعة التجريبية مصاغة بصورة إلكترونية ومقدمة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

• **ثالثا:عرض المواد التجريبية** :

يتم عرض المواد التجريبيةعلى مجموعة من المتخصصين فى مجال طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم للمراجعة والتحكيم.

• **رابعا :رفع المواد التعليمية** :

رفع المواد التعليمية على رابط ومشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعى مع الطلاب(المجموعة التجريبية).

• **خامسا : إعداد اختبار تحصيلي** :

لقياس المفاهيم المتعلقة بالموضوعات التى تضمنها نموذج التعلم المقلوب والتأكد من صدقه وثباته .

• **سادسا : إجراءات الدراسة الميدانية** :

للوقوف على فاعلية النموذج المقترح ، ويتطلب ذلك :

- اختيار عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي وتقسيمهم مجموعتين إحداهما تجريبية والآخرى ضابطة ، وتطبيق الاختبار التحصيلي عليهم قبليا .
- تطبيق النموذج على المجموعة التجريبية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- تطبيق الاختبار بعديا على عينتي الدراسة .
- تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى على المجموعة التجريبية بعد مضي (١٥) يوما لقياس بقاء أثر التعلم.
- رصد البيانات وتحليلها إحصائيا ، وذلك تمهيدا للحصول على نتائج الدراسة وتفسيرها ، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها .

• **مصطلحات الدراسة**:

• **التعلم المقلوب Flipped Learning**:

نموذج تربوي يدمج بين التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم المتمركز حول المعلم ويتضمن أنشطة تعلم تفاعلية لمجموعات صغيرة داخل الفصل ،وتعلم فردى مباشر معتمد على تكنولوجيا الحاسوب (الطيب ،السرحان،٢٠١٥)

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

- **التعلم المقلوب :**

يعرف الصف المقلوب «Flipped Learning » بأنه التعلم في إطار الفصول المقلوبة «المعكوسة» وهو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي. (بلدى،٢٠١٥)

كما يعرفه البعض بالمعنى الإجرائى بأنه استراتيجية تعليمية تتكون من شقين،الأول : تعلم جماعي نشط فعال داخل الصف ، والثانى تعلم مباشر فردى قائم على استخدام الوسائط التكنولوجية خارج الصف. (Bishop,2013)

ويعد مفهوم «التعلم المقلوب» من أفضل الممارسات التي تحاول تطويع التقنيات الحديثة لتطوير طرق التدريس ، ففي السياق التقليدي يقوم المعلم بشرح الدرس بينما يترك للطلبة تعميق المفاهيم المهمة في المنزل، من خلال التكليفات المنزلية، الأمر الذي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ، أما في نموذج «التعلم المقلوب» فيقوم المعلم بإعداد ملف مرئي يشرح المفاهيم الجديدة باستخدام التقنيات السمعية والبصرية وبرامج المحاكاة والتقييم التفاعلي لتكون في متناول الطلبة قبل الدرس، ومتاحة لهم على مدار الوقت، وبهذا يتمكن الطلبة عامة، ومتوسطو الأداء المحتاجون إلى مزيد من الوقت بشكل خاصّ، من الاطلاع على المحتويات التفاعلية مرات عدة ؛ ليتسنى لهم استيعاب المفاهيم الجديدة. وهذا ما أكدته دراسة "Gaughan" (Gaughan,2014,pp.221-244) ، حيث هدفت الدراسة قياس أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب فى تدريس طلاب الجامعة فى قسم التاريخ على التحصيل ونسبة مشاركتهم وإقبالهم على التعلم ، وذلك من خلال استخدام أفلام فيديو تعليمية والبلاك بورد وروابط انترنت للخرائط والصورعلى شبكة الانترنت،ولقد حققت الاستراتيجية نتائج فعالة فى زيادة تحصيل الطلاب وفي زيادة رغبتم فى المشاركة فى المناقشات داخل الصف الدراسي . فمن خلال هذه الاستراتيجية يأتي الطلاب إلى الفصل ولديهم الاستعداد التام لتطبيق تلك المفاهيم، والمشاركة في الأنشطة الصفية، وحل المسائل التطبيقية بدلاً من إضاعة الوقت في الاستماع إلى شرح المعلم.

وحسن استغلال بيئة التعلّم الإلكترونية وتنظيمها يدعم هذا النموذج التفاعلي لاستراتيجية التعلم المقلوب، شريطة أن تكون هناك إبداعات لدى المعلم لإيجاد الدافع والمحفز لدى الطالب للتعلم من خلال المادة التفاعلية الشائقة

المعدة قبل الدرس. إلى جانب تهيئة الطلاب نفسيا لتطبيق هذا النموذج عليهم ، وهذا ما أكدت عليه دراسة "Adam Butt" (Butt,2014)، والتي هدفت إلى استطلاع آراء طلاب جامعيين في معهد العلوم الاكتوارية في جامعة استرالية حول تجربتهم واتجاهاتهم نحو مدخل الصف المقلوب فى التدريس وبعض القضايا التعليمية الأخرى ، وبعد تجربة الطلاب الدراسة بمدخل الصف المقلوب أظهر الطلاب نتائج إيجابية نحوه وأنه أفضل من التعلم بالطرق التقليدية.

وللتعلم المقلوب مميزات عديدة في التعليم منها:(Nagel,2013)

- يمنح المعلمين مزيداً من الوقت لمساعدة الطلاب وتلقي استفساراتهم. وهذا ما أشارت إلية دراسة الطيب، السرحان (الطيب ،السرحان،٢٠١٥)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية ، وتم استخدام عينة قوامها (١١٥) من طلاب جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلي وكذلك فى بطاقة ملاحظة أداء المهارات.
- يخلق بيئة للتعلم التعاوني ويتيح الفرصة لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب في الفصل الدراسي.وهذا تناولته دراسة "Sang-HongKim&Others(Kim&Others,٢٠١٤,pp69-80) ، حيث هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية التعلم المعكوس على مستوى التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعاوني لدى عينة من التلاميذ بلغت (١١٢) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائى في كوريا واستمرت التجربة قرابة(١١)أسبوعا ولقد أثبتت استراتيجية التعلم المقلوب فاعلية فى زيادة نسبة التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- يضمن الاستغلال الجيد لوقت الحصة ، ويزيد من كفاءة الطلاب فى التحصيل الأكاديمي ، وذلك ما تناولته دراسة " الزين" (الزين،٢٠١٥) ،والتى هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب فى التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بالمملكة العربية السعودية ،وقد صممت الباحثة نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) لتطبيق الاستراتيجية ،وجاء من نتائج الدراسة فاعلية التعلم المقلوب فى التحصيل الأكاديمى لدى عينة الدراسة .
- يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقاتهم الفردية ، وهذا ما أكدت عليه دراسة "الدويخ " (الدويخ،٢٠١٥) ؛ حيث هدفت الدراسة إلي قياس أثر استراتيجية الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المدرسة الثانوية فى مقرر الحاسب الآلى. وقد أظهرت النتائج نمو مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية ، و أظهر الاستبيان أن مفهوم الصف المقلوب ساهم في مراعاة الفروق الفردية و تعلم الطالبات وفقا

لإمكانياتهن و قدراتهن ،و ساهم في جذبهن و استمتاعهن بالتعلم و أظهر أن معظم الطالبات قد أبدين تحملهن لمسؤولية تعلمهن الذاتي للدرس دون الاعتماد على المعلمة في ذلك.

- يتيح الفرصة للمعلم لاستغلال أمثل لوقت الفصل في التوجيه و التحفيز و المساعدة ؛مما يحسن من بيئة التعلم ، وهذا ما أكدت علية دراسة "Strayer"(Strayer,2007)، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية الفصول المعكوسة على بيئة التعلم ،ولقد اختار الباحث عينة الدراسة من طلاب جامعة أوهايو الأمريكية فى مادة الإحصاء ، وباستخدام بطاقات الملاحظة والمقابلات مع الطلاب وكذلك مجموعات العمل توصل الباحث إلى فاعلية الفصول المعكوسة فى تحقيق بيئة تعلم فعالة ونشطة عوضا عن استراتيجيات التدريس التقليدية.
- يشجع على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم ، وهذا ما تناولته دراسة "Davics&Others" دراسة (Davics&Others,2013,pp563-580) ،هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم المقلوب على تعلم الطلاب لمادة التقنية على عينة من طلاب المستوى التمهيدي بجامعة "يونقبر جهام "، وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف التقنية فى التعلم المقلوب كان فعالا مما سهل العملية لتعليمية وزاد من دافعية الطلاب نحو التعلم.

كما أن للتعلم المقلوب فوائد أخرى منها:

- تحويل الطالب من متلق سلبي إلى باحث عن مصادر معلوماته .
- تعزيز التفكير الناقد وً التعلم الذاتي و بناء الخبرات ومهارات التواصل و التعاون بين الطلاب.
- بناء علاقات أقوى بين الطالب و المعلم.
- تطبيق مفهوم التعلم النشط بكل سهولة.

- **معايير التعلم المقلوب**:

- تعلم مرن ؛ حيث يستطيع المتعلم أن يتعلم في أي وقت وفي أي مكان.
- ثقافة تعلم ؛حيث يتمركز حول المتعلم ويصبح هو محورالعملية التعليمية.
- معلم محترف قادر على توظيف ودمج التكنولوجيا داخل العملية التعليمية.
- محتوى محدد ؛حيث يحدد المعلم المحتوى التي يجب أن يطلع عليه الطلاب خارج الفصل، ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ونستنتج من ذلك الآتى أن الفصول الدراسية المقلوبة، ليست ما يلي:

- مرادفًا لأشرطة الفيديو على الإنترنت: عندما يسمع معظم الناس عن التعلم المقلوب فإنهم يظنون أنه أشرطة الفيديو،ولكن المقصود به التفاعل وأنشطة التعلم ذات المعنى التي تحدث خلال اللقاءات في الفصل وجها لوجه وهذا هو الأهم.

- استبدالًا للمعلمين بمشاهدات الفيديو .
- دورة على الإنترنت .
- طلابًا يعملون بدون هيكل تنظيمي للعملية التعليمية.

الفصول الدراسية المقلوبة تكون على النحو التالي:

- وسيلة لزيادة التفاعل والاتصال بين الطلاب والمعلمين .
- بيئة تعلمية تحفز مشاركة الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم.
- المعلم المرشد والدليل للطلاب.
- تعلمًا مختلط يجمع ما بين التعلم المباشر والتعلم الذاتي.
- فصولًا يتم فيها أرشفة المحتوى بشكل دائم للمراجعة أو التنقيح.
- مكانًا يُمكن جميع الطلاب من الحصول على تعليم شخصي.

بالنسبة للدراسات في مجال التعلم المعكوس فهناك ندرة في الدراسات العربية التى تناولت مفهوم التعلم المقلوب . وما تناولتها منها جاء على النحو التالي:

- تناولت بعض الدراسات مفهوم التعلم المقلوب (Flipped Learning) (دراسة سرحان ،الطيب ٢٠١٥) ، بينما تناول الآخر مفهوم الفصول المعكوسة أو المقلوبة (Flipped Classroom)، "Adam Butt "201 ، بينما الهدف واحد وهو توظيف التقنية فى العملية التعليمية .
- تم تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب على عينات مختلفة من المراحل التعليمية المختلفة الجامعية وقبل الجامعية ، وحققت نتائج فعالة.
- استخدمت بعض الدراسات مقاطع فيديو جاهزة وروابط من شبكات الانترنت لتقديمها للطلاب لتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب.(حنان الزين ٢٠١٥).
- تم تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب فى تدريس مواد مختلفة منها التقنية ،والرياضيات ، والتاريخ .
- تعددت المتغيرات التابعة المستخدمة لقياس فاعلية التعلم المقلوب عليها منها التحصيل ، مهارات التعلم الذاتى والتعاونى،ومنها ما يتعلق ببيئة التعلم عموما Jeremy F Strayer . 2007)

أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة مع دراسة (حنان الزين،٢٠١٥) فى استخدام فيديوهات معده مسبقا على عدد من المواقع التعليمية.
- اختلفت الدراسة فى قياس بقاء أثر التعلم.

استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة فى الإطار النظري، والجانب التطبيقي لنموذج التعلم المقلوب (حنان الزين،٢٠١٥)

- **ثالثا:الطريقة والإجراءات**:

التزاما بالبحث وحدوده وأهدافه ، ولقياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم كان لابد من تصميم نموذج يوضح كيفية تطبيق تلك الاستراتيجية على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي.

نموذج التصميم التعليمى المستخدم فى تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب على عينة من الصف الثاني الثانوي. نماذج تصميم التعليم تعد بمثابة الضوء الذي يرشد المصمم لاتخاذ القرارات الصحيحة في كل مرحلة من مراحل تصميم المنتج التعليمي وتطويره واستخدامه وتقويمه، وتشكل هذه النماذج الإطار النظري النموذجي الذي لو اتبع فإنه سيُفعل استخدام البرامج التعليمية ويحقق الأهداف المرجوة منها .ولقد اختارت الباحثة النموذج العام لتصميم التعليم(ADDIE)،وذلك لانه من النماذج البسيطة فى التطبيق ،بالإضافة أنه أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف.

يتكون النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسة يستمد النموذج اسمه منها، وهي كالآتي:

- التحليل Analysis
- التصميم Design
- التطوير Development
- التنفيذ Implementation
- التقويم Evaluation

- **التحليل**:

مرحلة التحليل تمثل حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى ، وخلال هذه المرحلة يتم تحدد المشكلة، ومصدرها، والحلول الممكنة لها، وتحلل جميع الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية والتي تمثل مدخلات النظام وتتضمن تلك المرحلة:

- تحليل المهام: وهي أولى الخطوات التي يجب أن يقوم بها المصمم عند تصميم البرنامج التعليمي. وتحليل المهام يعني تحديد الأهداف العامة التي تصف على نحو مجمل الإمكانات التي بوسع المتعلم أن يظهرها بعد تفاعله مع وسيلة ما.
- تحليل المتعلمين: كأعمارهم، ومستوياتهم التعليمية (صفوفهم)، والمستويات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وكذلك معرفتهم ومهاراتهم السابقة واتجاهاتهم نحو المادة التعليمية، وخصائصهم النفسية المتعلقة بكيفية إدراكهم واستجابتهم لمثيرات معينة كبرنامج تلفزيوني أو صورة أو تفضيلهم للتعلم السمعي...، كل هذا مهم في عملية الاختيار المناسب للوسائل التعليمية.

- تحليل المحتوى: وتعني تحليل المحتوى التعليمي (الدرس) من جميع الجوانب. حيث تم تحديد المفاهيم والمصطلحات والمعارف التي تتضمنها وحدة "الحضارة العربية وظهور الإسلام".
- تحليل الموارد والقيود الخاصة بمصادر التعلم و البيئة التعليمية: كالإمكانات المادية والبشرية.

وبالنسبة للنموذج المستخدم وجد مجموعة من القيود تم التغلب عليها كالتالي:

- مشكلة عدم توفر خدمة الانترنت لدى بعض الطالبات ، حيث تم نسخ مجموعة من الأقراص المدمجة (CD) وتوزيعها على الطالبات. وفى حال عدم توفر جاهز الحاسب تم توفير نسخة منها بمكتبة المدرسة وكذلك غرفة الوسائط التعليمية.
- توجيه المعلمين وتحفيزهم لاستخدام الاستراتيجية ،حيث تم عقد عدد من اللقاءات مع المعلمة لشرح آلية تطبيق الاستراتيجية وفوائدها المتعددة للطالب والمعلم.
- صعوبة تصميم الفيديوهات التعليمية المطلوبة وتنفيذها ، وتم الاستعاضة عنها باختيار مجموعة من الفيديوهات المسبقة الاعداد على بعض المواقع التعليمية ومراجعتها والتأكد من سلامتها العلمية والفنية.
- تحديد أساليب التقييم المتبعة بالبرنامج. وتشمل مخرجات هذه المرحلة في العادة الأهداف العامة، وخصائص المتعلمين، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تحقيقها من خلال التصميم التعليمي، وتعريفاً بالمشكلة والمصادر والمعوقات، وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم.

- **التصميم**:

يشير التصميم إلى وضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير الوسيلة التعليمية، وهي عملية ترجمة التحليل إلى خطوات واضحة قابلة للتنفيذ وتشمل ما يلي:

- **تحديد أهداف المحتوى ومبررات اختياره**:

تم اختيار الوحدة الأولي "الحضارة العربية وظهور الإسلام"،وتشتمل على الدروس التالية:

- الدرس الأول:حضارات شبة الجزيرة العربية
- الدرس الثاني:ظهور الإسلام
- الدرس الثالث:دعائم بناء الدولة الإسلامية
- الدرس الرابع:الأخطار التى واجهت الدولة الإسلامية في المدينة النبوية

ولقد تم اختيار الوحدة الأولي ،حيث أن موضوعات الوحدة متاحة على مواقع إلكترونية عديدة ومصاغة على هيئة فيديوهات تعليمية ، مما يسهل معه

استخدامها حتى بالنسبة للمدرس العادي دون الحاجة أن يكون لدية مهارات تكنولوجية ، ودون أن تكلفه وقتا أومجهودا إضافيين.

يتوقع بعد تطبيق النموذج التعليمى على الطلاب أن يكونوا قادرين على :

- تحديد الملامح التاريخية لشبة الجزيرة التاريخية قبل الإسلام .
- تسمية الحضارات التى نشأت فى شبة الجزيرة العربية قبل الإسلام.
- تلخيص المظاهر الحضارية لشبة الجزيرة العربية قبل الإسلام.
- المقارنة بين الأهمية التاريخية والاقتصادية لمدن وممالك شبة الجزيرة العربية قديما وحديثا.
- تحديد ممالك ومدن شبة الجزيرة العربية قديما على خريطة.
- تقدير دور الإسلام فى محاربة التمييز الدينى والعرقي.
- الترتيب الزمني للمراحل التى مرت بها الدعوة الإسلامية داخل شبة الجزيرة العربية.
- الاقتداء بصفات وأخلاق النبى محمد(ص) فى كافة تصرفاته.
- تحديد أسباب اختيار الرسول (ص) الطائف لنشر الدعوة الإسلامية بها.
- استنتاج العلاقة بين نشأة الرسول(ص) ودورها فى جعله قادرا على نشر الدعوة الإسلامية.
- تقدير دور السيدة خديجة فى مؤازرة الرسول (ص) فى دعوته للإسلام.
- تحديد العلاقة بين الإسلام والديانات الأخرى التى انتشرت فى شبة الجزيرة العربية.
- استنتاج أسباب محاربة واضطهاد قريش للإسلام والمسلمين.
- تحديد الأساليب التى اتخدها الرسول(ص) وأصحابه فى مواجهة عداء قريش واضطهادها.
- المقارنة فى جدول بين بيعتي العقبة الأولى والثانية.
- إجراء بحثا تاريخيا عن أهم الشخصيات البارزة التى أثرت فى بداية نشر الدعوة الإسلامية بشبة الجزيرة العربية.
- تحديد خط سير الهجرة النبوية من مكة إلى المدينة على خريطة .
- تقدير دور الإسلام بالمدينة في المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار.
- تقدير دور الإسلام فى نشر مبادئ التعايش وقبول الآخروالمساواة.
- تحديد دعائم قيام الدولة الإسلامية بالمدينة.
- استخلاص مراحل تطور العلاقة بين المسلمين واليهود بداية الهجرة للمدينة.
- تقدير دور الإسلام فى إرساء أول دستور لتنظيم الحياة داخل المدينة.
- تقدير أهمية المسجد بالنسبة للمسلمين.
- استعراض الأخطار التى واجهت الدولة الإسلامية فى المدينة النبوية.
- الاقتداء بحكمة الرسول(ص) فى التعامل مع خطر المنافقين واليهود.

- تحديد الأساليب التى اتخذتها اليهود للقضاء على الإسلام بالمدينة.
- استنتاج خطر الانقسام الداخلي بين أفراد المجتمع على أمنة وسلامة أرجائه.
- تقدير موقف الرسول من الأسرى بفتح مكة.
- تقييم غزوة مؤتة من حيث الأهمية التاريخية والاستراتيجية.
- تقدير دور الرسول (ص) فى إرساء دعائم الدولة الإسلامية حتى وفاته واستكمال الخلفاء الراشدين المسيرة من بعده.

- **تحديد استراتيجية التدريس المستخدمة**

بناءً على الأهداف التعليمية ،وهى استراتيجية التعلم المقلوب.

- **وضع تصور مبدئي**

مناسب للتقنيات والمصادر التعليمية التى يستخدمها الطلاب كجزء آساسي من تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب. وتم فيها تحديد عدد من مقاطع الفيديوالتى يشاهدها الطلاب بالمنزل إلى جانب أوراق عمل يقوم الطلاب بحلها للتأكد من مشاهدتهم للفيديوهات .

- **التطوير (الإنتاج):**

يتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية. ويجب أن نراعي . في إنتاجها - إخراجها بشكل فني بحيث تثير دافعية الطلبة للتعلم، وتوافر عنصر الأمان فيها، وتشمل:

- تحديد طريقة عرض المحتوى العلمي للطلاب،وهى عبارة عن مقاطع فيديو تعليمية للمحتوى تم انتقاؤها من عدد من المواقع التعليمية وبعد تحكيمها يتم رفع الرابط للطلاب على مواقع التواصل الاجتماعى Facebook, twitter YouTube.إلى جانب توفير نسخة على أقراص مدمجة فى حال عدم توفر شبكة الإنترنت عند بعض الطلاب.
- طريقة تقويم الطلاب عن طريق إجراء اختبار تحصيلي قبلى وبعدى ،إلى جانب أوراق العمل التى تقدم كل حصة لضمان مشاهدة الطلاب للفيديوهات بالمنزل.

- **التنفيذ (التطبيق):**

وهي المرحلة التى يتم فيها تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب، وتحسين استيعاب وتحصيل الطلاب ، وممارسة الأنشطة التعليمية داخل الصف ،ومشاهدة الفيديوهات والروابط بالمنزل من قبل الطلاب. وفي هذه المرحلة يتم جمع بيانات التقييم الإجمالي لمدى فاعلية النموذج التعليمي. والحقيقة أن التقويم يتم خلال جميع مراحل عملية تصميم النموذج التعليمي ؛أي خلال المراحل المختلفة وبينها وبعد التنفيذ وأيضا تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على الطلاب عينة الدراسة.

- **التقويم**:

وهي المرحلة التى يتم فيها قياس مدى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، وهو تقويم مستمر كالتالي:

- تقويم بنائي ، تقويم مستمر يتم أثناء استخدام الاستراتيجية بالصف.
- تقويم ختامي،وهو بعد تنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب ، ويقييم هذا النوع كفاءة الاستراتيجية بالتطبيق الفعلي.

- **إجراءات ضبط نموذج التصميم التعليمي**:

بعد الانتهاء من بناء النموذج المقترح في صورته الأولية، تم عرض الصورة الأولية للنموذج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وكذلك مجال تكنولوجيا التعليم ، وذلك بهدف ضبط النموذج ، وبعد إجراء التعديلات المناسبة أصبح النموذج في صورته النهائية.

- **إعداد أدوات القياس**:

قامت الباحثة بإعداد اختبار يقيس مستوى تحصيل الطالبات للمفاهيم المتضمنة عدد من موضوعات مادة التاريخ المقررة علي طلاب الصف الثاني الثانوي ،وقد تم تطبيق الاختبار قبليا وبعديا على عينتي الدراسة التجريبية والضابطة ، ثم تطبيق نفس الاختبار على المجموعة التجريبية بعد مضى (١٥) يوم لقياس بقاء أثر التعلم لديهم.

- الهدف من الاختبار: قياس مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية والضابطة ،للتحقق من فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب فى زيادة مستوى التحصيل الدراسي.
- قياس بقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية لما تعلموه باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.
- بناء الاختبار فى صورته الأولية ، وقد تضمن عدد(٣٠) سؤالا متضمنة لكافة ما تم تناوله من موضوعات الوحدة.
- صدق الاختبار: تم اللجوء إلى صدق المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من وضوح الأسئلة وصحة صياغتها وفى ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.
- حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٧٩١ وهو معامل ثبات مقبول.
- حساب معاملات الصعوبة: يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ويحسب بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

وبحساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار جاءت فى أغلبها مقبولة حيث جاءت من ٥٠٪ وما حولها. وتم حذف الاسئلة التى قل معامل الصعوبة فيها.

- معاملات التمييز: يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة ، إذ أن مهمة معامل التمييز يتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذى القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة.

تم حساب معامل التمييز في المقياس من المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج ن}}$$

وبحساب معاملات التمييز تم حذف الأسئلة ذات تمييز أقل من ٠.١٩ ، وجاءت معظم الأسئلة ذات معامل تمييز أعلى من ٠.٣٩ ويعد معامل تمييز عالي .

وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز أصبح الاختبار جاهزا فى صورته النهائية للتطبيق على مجموعتي الدراسة.

- **سادساً: إجراءات الدارسة الميدانية:**

بعد تصميم النموذج التعليمي ، واختبار التحصيل الدراسي قامت الباحثة بإجراء التجربة الميدانية، وقد سارت إجراءات التطبيق الميداني كما يلي:

- الهدف من الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب كمتغير مستقل على مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة،وذلك من خلال الإجابة على سؤالي البحث الأول و الثاني وهما:
  - ✓ ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لعينة الدراسة؟
  - ✓ ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة؟
- اختيار عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي
- التصميم التجريبي: اختارت الباحثة التصميم التجريبي القائم على المجموعتين.
- متغيرات الدراسة: المتغير المستقل هو استراتيجية التعلم المقلوب ،المتغير التابع هو مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم ، والمتغيرات الضابطة هي: المستوى الدراسي، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- أدوات الدراسة: النموذج التعليمي و اختبار التحصيل الدراسي.

- خطوات التطبيق الميداني: بعد الانتهاء من إعداد النموذج المقترح وتحديد الفيديوهات التعليمية وتحكيمه وضبطها للتطبيق على عينة الدراسة ومعالجته ، قامت الباحثة بالتواصل مع أحد المعلمات بالمدرسة والقائمة بالتدريس لعينة الدراسة ، وتعريفها بأهداف الدراسة وكيفية تطبيقها وكيفية تدريس موضوعاتها ، وطرق التدريس المقترحة ، مع تزويدها بنسخة من الفيديوهات إلكترونية وكذلك نسخة من الأنشطة الإثرائية المقترحة لتطبيق الاستراتيجية على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية). مع اختيار فصل أخر يمثل المجموعة الضابطة ،تلا ذلك التطبيق القبلي لاختبار التحصيل على عينة الدراسة في بداية الفصل الثانى للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م ، قبل تدريس الوحدة وذلك للتعرف على المستوى القبلي للطالبات .ولقد استغرق تطبيق النموذج (٨)حصص بواقع حصتين أسبوعيا .إلى جانب ثلاث حصص أخرى لتطبيق الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل ، بإجمالي (١١) حصة. بعد الانتهاء من تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب تم تطبيق الاختبار بعديا على الطالبات (عينة الدراسة) وفق نفس الشروط والإجراءات التي اتبعت في التطبيق القبلي، تلى ذلك تطبيق الاختبار التحصيلي نفسه على المجموعة التجريبية بعد انقضاء (١٥) يوم وذلك لقياس بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.
- تصحيح الاختبار: تم جمع أوراق الإجابة الخاصة بالاختبار وتفريغ البيانات ووضعها في جداول مناسبة لهذا التصميم، ثم المعالجة الإحصائية المناسبة ثم تفسير النتائج وهى تتضمن التطبيق القبلي والبعدى والمؤجل لاختبار التحصيل الدراسي.

- **خامسا**: **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

كان الهدف من البحث هو قياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ولقد قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص علي "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي".

تم حساب (ت) للمقارنة بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق في المستوى التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة قبليا. ويشير الجدول (١) إلى النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١) حساب (ت) للمقارنة بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق في المستوى التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة قبليا

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ضابطة	٤٨	١٦.١٠	٥.٥١	٠.٧٢	٠.٤٧	غيردالة عند مستوى ٠.٠٥
تجريبية	٥٢	١٧.٠٥	٥.٧٣			

ويتضح من الجدول (١) ما يلي: لايوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ،وفى ضوء تلك النتيجة يتم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة. وذلك يدل على تجانس المجموعتين وعدم وجود فروق جوهرية بينهم قبل البدء بتطبيق تجربة البحث.

وللتحقق من الفرض الثانى من فروض البحث ، والذى ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية". تم استخدام اختبار (ت) لعينتين منفصلتين . ويشير الجدول (٢) إلى النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢): نتائج الفرض الثاني

المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ضابطة	٤٨	٧.٥٤	١.٤٥	٢٩	٢.٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
تجريبية	٥٢	٢٩.١٩	٦.٧٣			

ويلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عتد مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة والذى ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية". وكذلك تم الإجابة عن سؤال البحث الأول، ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسى لعينة الدراسة؟

وترجح الباحثة أن ذلك يرجع إلى فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب فى زيادة مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية ،حيث كان للأنشطة التى مارسوها والتطبيقات داخل الصف مكملة للفيديوهات التى كانت متاحة لهم بالمنزل ، والتى من الممكن الرجوع لها وقتما شاؤا.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث ،" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار".تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى على المجموعة الضابطة بعد مضي (١٥) يوم لقياس بقاء أثر التعلم ، وباستخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين تم التوصل للنتائج التالية بالجدول(٣) .

جدول (٣) : نتائج الفرض الثالث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية بعدى	٥٢	٢٩.١٩	٦.٧٣	١.١٢	٠.٢٧	غيردالةعند مستوى ٠.٠٥
تجريبية مؤجل	٥٢	٢٦.٥٠	٩.٠٥			

يلاحظ من الجدول (٣)أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) على مستوى التحصيل،مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ومتوسط درجاتهن في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار".وكذلك تم الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث والذى ينص على : ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة؟ومن ذلك نخلص إلى أن الاستراتيجية يوجد لها أثر واضح في بقاء أثر التعلم، نظراً لتكافؤ النتيجتين في الاختبار البعدي والمؤجل مما يدل على إيجابية الاستراتيجية وأهميتها في الاحتفاظ بالتعلم لدى الطالبات مدة أطول .

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلي:

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين والموجهين حول استراتيجية التعلم المقلوب.
- توظيف التقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعى فى العملية التعليمية.
- الاهتمام بالفيديوهات التعليمية ومشاركة الطلاب أنفسهم بالشرح فى تلك الفيديوهات مما ينمى لديهم مهارات عديدة أهمها الثقة بالنفس.
- الاهتمام بالأنشطة الإثرائية داخل العملية التعليمية.
- تدريب الطلاب علي كيفية الحصول على المعلومات بأنفسهم ، والنقد لكل ما يصل لهم من معلومات وخبرات جديدة .

- **بحوث مقترحة** :

امتداد للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى مثل :

- فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب على تدريس الجغرافيا .
- فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب .

- توظيف شبكات التواصل الاجتماعى فى تدريس التاريخ وأثرة على تنمية مهارات المشاركة المجتمعية لدى الطلاب .

- **المراجع** :

- الذويخ، نورة. (٢٠١٥ ،أغسطس،٢٧).أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب Flipped Classroomعلى نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث مقررات في مقرر حاسب ٢،صحيفة الجبيل الالكترونية http://aljubailtoday.com.sa/2013/10/10/31871.html
- الزين ، حنان. (كانون الثاني٢٠١٥) .أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،المجلة الدولية للعلوم المتخصصة،المجلد(٤)،العدد(١).
- الطيب،احمد هارون ،وسرحان ،محمد عمر.(2015).فاعلية نموذج التعلم المقلوب فى التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية،المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية .....آفاق مستقبلية"فى الفترة من ٢٣ -٣٤جمادى الآخر١٤٣٦/٥/١٢ -١٥ابريل ٢٠١٥م بمركز الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية.
- بلدى ، زكريا .(٢٠١٥،يناير،١٥) .الفصول المعكوسة .رسالة الجامعة ،جامعة الملك سعود. http://rs.ksu.edu.sa/

- Bishop,l.,Jacob.(2013 June 23-26). WE DO GIVE AD.MN 120th ASEE Annual Conference &Exposition FRANKY. http://faculty.up.edu/vandegri/facdev/Papers/Research_Flipped_Classroom.pdf
- Adam.(2014)AustralianNationalUniversity.،Butt)6(http://www.theibfr.com/ARCHIVE/BEA-V6N1-2014-revised.pdf
- Gaughan ,E. Judy. The Flipped Classroom in World History, (pp. 221-244) http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14_Gaughan.pdf
- Kim, Hong, Nam-Hun Park2 and Kil-Hong Joo. (2014). Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning, International Journal of Control and Automation Vol. 7, No. 12 pp. 69-80. http://dx.doi.org/10.14257/ijca.2014.7.12.07http://www.sersc.org/journals/IJCA/vol7_no12/7.pdf
- Nagel, David (2013). "The 4Pillars of the Flipped Classroom", The Journal, Transforming Education Through Technology. http://thejournal.com/articles/2013/06/18/re

- Randall S., Davics; Douglas L., Dean , Nick, Ball (2013). "Flipping the classroom and instructional technology integration in a college- level information systems Spreadsheet course", Educational Technology Research and Development,V.61, Issue 4, PP 563-580.
- Strayer F, Jeremy (2007). The Effects of The Classroom Flip on The Learning Environment: A Comparison OF Learning Activity in a Traditional Classroom & a Flip Classroom That Used an Intelligent Tutoring System. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.

- **مواقع تعليمية تم الإستعانة بها**:

- https://www.youtube.com/watch?v=8T7sxmKs358(12)
- https://www.youtube.com/watch?v=IEJNcaM1Hrw(13)
- https://www.youtube.com/watch?v=9f4rIwpalP4(14)
- https://www.youtube.com/watch?v=L70Ovsq1f5g(15)
- https://www.youtube.com/watch?v=sre05eiVdzo(16)
- https://www.youtube.com/watch?v=ETvno48kvZI(17)
- https://www.youtube.com/watch?v=6PiL_SueSR8(18)
- http://learning-otb.com/(19)
- www.new-educ.com/(20) http:/
- (21) https://www.techsmith.com/education-flipped-classroom.html
- (22) http://www.educatorstechnology.com/2014/09/two-incredibly-useful-videos-on-flipped.html
- (23)https://www.youtube.com/channel/UC4a-Gbdw7vOaccHmFo40b9g

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

أثر استخدام التدريس بالفريق على المستوى االتحصيلى المعرفى وتنمية الإتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية

إعداد

أ.د.م/ هيام مصطفى عبدالله سالم
استاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى
كلية التربية النوعية جامعه المنوفية

" أثر استخدام التدريس بالفريق على المستوى االتحصيلى المعرفى وتنمية الإتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية"

د / هيام مصطفى عبد الله سالم

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى قياس أثر التدريس بالفريق على مستوى التحصيل المعرفى وتنميةٍ الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية .وقد تكونت عينة البحث من (١١٠) طالبا وطالبة بالفرقة االثانية شعبة (الإقتصاد المنزلى ـ التربية الموسيقية ـ إعلام تربوى) بكلية (التربية النوعية / جامعة المنوفية) تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين : تجريبية (٦٥) طالبا درست المادة التعليمية بطريقةالتدريس بالفريق والأخرى ضابطة (٤٥) طالبا درست المادة التعليمية بالطريقة السائدة ، طبقت أدوات الدراسة على العينة وهى (الاختبار التحصيلى المعرفى ـ مقياس الاتجاهات التعاونية) وتم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج منها : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية (االتدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) لمستوى التحصيل المعرفى تعزى للتدريس بالفريق من وجهة نظر الطلاب . يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية (التدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) للاتجاهات التعاونية تعزى للتدريس بالفريق . التدريس بالفريق فعال في تطويركفاءة طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية.

الكلمات المفتاحية: التدريس بالفريق Team Teaching ـ الاتجاهات التعاونية Attitudes ـ Cooperative التحصيل المعرفى ـ Cognitive achievement .

The Impact of using the Group Teaching Method on the Level Knowledge Collection and the Cooperative Trends Improvment of Undergraduate Students

Abstract:

The research aims at measureing the impact of using the method of group teaching on the level knowledge Collection and the cooperative Trends improvement of a smple on the Undergraduate level. The sample was estimated of (110) students mail and femail at the second undergraduate level from the departments of (Household Economy - Music Education - educational Media) at the Specific Education Faculty, Monoufia University. The sample was divided randomly into two groups male and female: the fist one is (65) students which is an experimental grourp, that was tought with the method of group teaching . The other one is (45) students which is A control group that was tought with the tradetional way. The study tools have been specified to the (test knowledge Collection - scale cooperative trends), which were verifiected for validity and reliability. The research results: There are statical difference on the level (0.05) between the students' average scores of the two groubs (the experimental group tought with the the group teaching method) and (the contorol group tought with the traditional way) for the side of the level knowledge Collection as it beeing tought by the group teaching method for the students' opinion. There are

statical difference on the level (0.05) between the students' average scores of the two groubs (the experimental group tought with the the group teaching method) and (the contorol group tought with the traditional way) for the side of the cooperative Trends as it beeing tought by the group teaching method for the students' opinion. The group teaching method is effective way to develop the efficiency of the experimental group students in the level of collection knowledge and the development of cooperative Trends.

Kewords: The group teaching method- Cooperative Trends- Knowledge Collection.

- **مقدمة البحث** :

يشهد عصرنا الحالى ثورة فى ميادين العلم كافة، أثرت فى كل ميادين الحياة ، لهذا كان لزاما على المؤسسات التربوية العمل على تهيئة الطالب للتكيف مع هذه المتغيرات ، والإفادة من هذه المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات التى يواجهها، وقد أكد العديد من المشاريع التربوية فى المناهج المختلفة ضرورة أن تسهم هذه المناهج فى تحقيق أهداف التربية .

وتعد التربية مجالاً نشيطاً للإنسان المتعلم القادر على إجراء الممارسات الواعية لمختلف النشاطات التى تؤثر وتؤدى إلى تغير وتطور الحياة إلى الأفضل.

ونظراً لأن الاتجاه السائد فى المؤسسات التعليمية هو أن يوزع العمل بحيث يقوم كل معلم بمفرده، منعزلا عن الأخرين بالتدريس لفصل أو أكثر من الفصول ، وقد أدى هذا الإتجاه إلى حرمان الطلاب من خبرات المعلمين الأخرين فى المؤسسسات التعليمية ، كما أدى إلى عدم استفادة المعلمين من خبرات بعضهم البعض وما يحدث فى المدرسة غالبا ما يحدث فى المعاهد العليا والجامعات. مما أوجب إعادة النظر فى عناصر العملية التعليمية المختلفة بوجة عام حيث تتولد كل لحظة عشرات الأفكار الجديدة فى شتى العلوم والمعارف مما يجعل الاعتماد على الجهد البشرى العشوائى يتوارى أمام الاعتماد على الجهد البشرة القائم على المعرفة والعلوم الحديثة ،

ومع التقدم العلمى و الثورة التكنولوجية التي انطلقت في العالم وبسرعة عالية كانت نتاج تقدم العلوم في عالمنا المعاصر تقدما منقطع النظير، فكل يوم يخرج إلى الوجود فيض غزير من المعرفة نتيجة لانطلاقة البحث العلمي والانفجار المعرفي، ولم يعد يخفى على أحد أن سمة العصر الذي نعيش فيه سرعة التغير والتطور،مما يعني وجود مشكلات وتحديات جديدة تواجه الإنسان في الألفية الجديدة.

وفى ظل التحديات العالمية المعاصرة تعتبر أساليب التدريس هى المصب الرئيسى للعلوم التربوية " لذا تعد طريقة التدريس الفعالة وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية لما لها من أثار إيجابية فى طبيعة تفكير الطلبة وزيادة

تحصيلهم الدراسى وقدرتهم على التفاعل والاتصال فيما بينهم وهذا يؤدى إلى نمو شخصيتهم بجوانبها المختلفة (عايش زيتون : ١٩٩٤، ٩٩) .

و يشير كل من (خطابية: ٢٠٠٥)،(Kilanowski-Press,Lisa,Chandra:2010، J. Foote,Vince J. Rinaldo) إلى أن فلسفة التدريس الحديثة تقوم على ضرورة اعتماد المعلم على أكثر من طريقة تدريس، واستخدام الطرائق التدريسية التى يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية ويكون دوره فاعلاً فيها، ومن طرائق التدريس الحديثة التى تجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلمية ، وتساعد فى معالجة الفروق الفردية بين الطلاب .

لذا فكر المربون فى طريقة أفضل لتهيئة الطالب لحياته وحل المشاكل التى تواجهه ، فمن الطرائق التدريسية الحديثة ، التدريس بفريق من المدرسين ، حيث استبدل المعلم الفرد بفريق من المعلمين يضم اثنين أو أكثر ، يتعاونون فى وضع خطة التدريس ، وفى عملية التدريس نفسها ، حيث يقومون بالتدريس لنفس المجموعة من الطلاب ، وفى نفس الوقت أحياناً، ويقومون بالأشتراك معاً فى تقويم نتائج تعلم طلابهم .

وبرغم وجود أهداف وأشكال متعددة للتدريس بالفريق : فإن الكثير من الكتابات تتفق على أنه تنظيم تعليمى يشمل المعلمين والتلاميذ فى شكل يفتح المجال لمزيد من الجهود لتحسين عمليتى التعليم والتدريس الذى يقوم به معلمان أو أكثر بالتعاون مع بعضهم البعض . وليس من الضرورى اشتراك أعضاء الفريق فى تنفيذ التدريس داخل قاعة المحاضرة ، بل يمكن أن يقتصر تعاونهم فى بعض الحالات على تخطيط التدريس أو إعداد المواد التعليمية ، أو تجهيز النشاطات أو الاختبارات ، وقد يشمل ذلك التعاون كل أو بعض هذه المجالات .

وقد أجريت بعض الدراسات التى استخدمت التدريس بالفريق فى المراحل التعليمية المختلفة فى بعض المواد الدراسية .

وتؤكد دراسة كل من (Blemares, 1999)،(Williams, 2000)، (Weber, 2003)، (رمضان عبد الرازق ٢٠٠٥) Carpenter II, D.M., Crawford, L. & (Walden, R. :2007) ، (Hoare, A., Cornell, S., Bertram, C., Gallagher, K., Heslop, S., Lieven, N., … Whitmore,C. 2008) ، Schaefer , F (1991)، Geen.A :(1985 بأن التدريس بالفريق من الاستراتيجيات التى ظهرت فى الثمانيات والتسعينات من القرن العشرين فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأثبتت فعاليتها فى جوانب التعلم المختلفة لما لها من مزايا تعليمية ونفسية وإجتماعية ، وتقوم فكرة التدريس بالفريق على أساس مبدأ ضرورة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ، وتأتى أهميته فى مراعاة الفروق

الفردية فى العملية التعليمية ، فهو مصمم من أجل مقابلة هذه الفروق لدى كل من المعلمين والطلاب بطريقة أكثر فعالية . وذلك من خلال استخدام قدرات ومهارات المعلمين مجتمعين وتكامل ما لديهم من خبرات لإشباع ما لدى الطلاب من حاجاتٍ وميول ، حيث يخططون للعملية التعليمية ويديرونها ، كما يشتركون معاً فى تقويم الأنشطة التعليمية لنفس المجموعة من الطلاب.

وتشير(سلمى زكى : ١٩٩٩) إلى أن التدريس بالفريق يستند إلى عدة مبادئ هى :

- التنظيم لموضوعات المقرر الدراسى من أجل تحديد دور كل مدرس وواجبه فى الفريق المتعاون من المدرسين .
- المشاركة من المدرسين ذوى التخصصات المختلفة .
- المناخ الداعم ، أى دعم كل مدرس للأخر فيما يقدمه للطالب وإقناع الطلبة بأهمية عمل الفريق .
- القوة ، أى إضافة نقاط محددة إلى المقرر ، كل من جانبه مما يضفى القوة على المقرر.

ويضيف (Hicks, 1982) ، (Tobin,K.,Zurbano,R.,Ford, A. & Carambo, C: 2003 مجموعة من الأسس ينبغى مراعاتها عند التدريس بالفريق أهمها ما يلى :

- وجود الرغبة فى التعاون لدى أعضاء الفريق .
- توزيع المهام على المعلمين بناء على اهتماماتهم وإمكانياتهم ومؤهلاتهم وسماتهم الشخصية
- القدرة على الإدارة الصفية الجيدة واستخدام الوسائط التعليمية
- التخطيط على أساس التعاون والتكامل .
- يتوقف نجلح التدريس بالفريق على التشكيل السليم لمجموعات المعلمين ومجموعات الطلاب

وبذلك فأن استراتيجية التدريس بالفريق تتميز بالعديد من المزايا التى تجعلها تتفوق على طرق التدريس التقليدية . ففوائد الاستراتيجية تمتد لتطال الأستاذ والطلاب معاً فعلى سبيل المثال وليس الحصر تؤهل هذه الاستراتيجية الطلاب للعمل ضمن فريق وتكسبهم مهارات التعاون والتواصل والقدرة على المناقشة والتفاوض والتى تعتبر لا غنى عنها فى المجال التربوى على اختلاف تخصصاته. تقرب هذه الاستراتيجية بين المناهج الدراسية الأكاديمية والواقع العملى المهنى حيث تخصص فترة أطول من وقت الدراسة للتطبيق والممارسة العملية من خلال العديد من التدريبات المجهزة بدقة والتى تهيأ للطالب البيئة المماثلة لمكان العمل ، وتكسر هذه الاستراتيجية حالة الملل التى قد يشعر بها الطلاب فى الطرق التقليدية نتيجة لإفتقارها للمشاركة

الإيجابية الفعالة وتحسين الأداء الطلاب وزيادة استيعابهم للدروس والمحاضرات.

كما أكتشف المدربون على الإبداع أن عمل الفريق هو أداة ابتكار مدهشة سيما أنه يمكن ممارسة الابتكار فى مختلف مجالات عمل الفريق ، فوجود فريق للعمل يزيد من مستوى التيقظ ويستحث أساليب تفكير جديدة فإن هذا يدفعنا إلى الاهتمام بتنمية الاتجاهات التعاونية لديهم فعندما يسود السلوك التعاونى بين المعلمين و الطلاب يتحسن أداؤهم من الناحية المعرفية ، ويتزايد إنتاجهم العقلى من الأفكار المتشعبة والناقدة ، وينمو الجانب الوجدانى لديهم ، كما يتم ظهور روح الألفة والمرح والمودة والوعى الجماعى والثقة بالنفس

و يرى (Mathews,1999) أن العمل الجماعى للمعلمين كفريق متعاون يطور من اتجاهات الطلبة العملية ويشجعهم على اكتساب المعارف والعمل بفاعلية ؟ن وبناء علاقات مبنية على الثقة وتحمل المسئولية ضمن الفريق الواحد .كما تؤكد دراسة كل من -Fulk,2000,183)(Gillies,2000, 97-98) (184) (Hopkin& Harris, 2000,) Ifamyiwa& Akinsola,2008) (Roth, Seay, Carol, Mandy Hilsmier and ٢٠١٠) ، (W.-M. & Tobin K : 2001) (Robin Duncan)، (2000 Sandholtz, J.) (Sandholtz, J. H 2000) بان الموقف الذى يكون فيه تعاون بين أفراد المجموعة يحرك الأفراد نحو تحقيق هذف مشترك ويكون معرقلا فى نفس الوقت لنجاح المجموعات الأخرى التى يفتقد أفرادها المهارات التعاونية ، حيث يعتبر التعاون من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية فهو يعمل على تنمية اتجاهات الطلاب وملاحظتهم ورفع مستوياتهم التعليمية وزيادة المعرفة لديهم .

وبذلك توصلت الباحثة مما سبق بأن التدريس بالفريق محاولة جديدة فى مجال العلوم التربوية يتسم بالمرونة حيث يأخذ أكثر من شكل فى تنظيمه مما يساعد المعلمين على أختيار النمط الذى يناسب طبيعة المقرر الدراسى والإمكانات المالية والبشرية المتاحة.

لذا يجب توفر بيئة أكثر استثاره للطالب بما تهيئه له من بدائل مختلفة تساعده على التواصل فى الحياة العملية، بيئة مليئة بالمثيرات لإزاله التباعد بين مواقف الحياة اليومية ومحتوى المقررات العلمية، والتى تلعب دورا هاما فى تكوين المهارات والسلوكيات و المعلومات و اليقظة العقلية ، حيث إن الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة من شانها تمكينهم من تنمية المهارات الذهنية والعملية لدى االطالب لمواجهة مشكلات الحياة غير محددة الأبعاد والإستعانة فى ذلك بقوانين العلم وعملياته وأساليبة .

وبذلك أصبح بالإمكان الإفادة من طريقة التدريس بفريق فى مراحل التعليم المختلفة لما لها من فائدة للفريق والطلاب أيضا ، كما أن لتدريس بالفريق من المعلمين يهتم أيضا بالفروق الفردية بين الطلاب .

- **مشكلة البحث** :

تعدمشكلة تدنى التحصيل فى العلوم التربوية لدى طلاب المرحلة الجامعية وكذلك تدنى الاتجاهات التعاونية بين الطلاب من أهم المشكلات التى تشغل القائمين بالتدريس ويعزى هذا إلى الأساليب المتبعة فى التدريس والتى تعتمد فى ـ غالبها ـ على الإلقاء وتلقين المعلومات وهذا الأمر يستلزم ضرورة البحث عن طرق أو نماذج تدريسية تستهدف زيادة التحصيل وتنمية الأتجاهات التعاونية ، لذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل بوجود حاجة ماسة لتحسين الطرائق المستخدمة فى تدريس المقررات الدراسية وتنمية الأتجاهات التعاونية بين الطلاب وذلك بالتوجه نحو طرائق جديدة مثل التعليم بفريق من أعضاء هيئة التدريس .

وبصورة إجرائية يمكن تحديد المشكلة التى يتصدى لها البحث الحالى فى الإجابة عن التساؤلات الأتية:

- ما أسس تدريس مقرر (مبادئ التدريس) بالفريق لطلاب المرحلة الجامعية (الفرقة الثانية) ؟
- ما مدى فاعلية التعليم بالفريق فى رفع مستوى التحصيل ؟
- ما المعايير المقترحة لقياس الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟
- ما مدى توافر الا تجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟
- ما حجم تاثير التعلم بالفريق في تطوير كفاءة طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل والاجاهات التعاونية ؟

- **فروض البحث** :

يمكن وضع الفروض التالية للإجابة على مشكلة الدراسة وهى:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية (االتدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) لمستوى التحصيل المعرفى تعزى للتدريس بالفريق من وجهة نظر الطلاب .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية (التدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) للاتجاهات التعاونية تعزى للتدريس بالفريق .
- التدريس بالفريق فعال في تطوير كفاءة طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- إعداد قائمة بمعايير الأتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- تحديد الاتجاهات التعاونية تنميتها لدى طلاب المرحلة الجامعية.

- قياس فاعلية التدريس بالفريق على مستوى التحصيل المعرفى والاتجاهات التعاونية .
- تقديم بعض التوصيات التى يمكن أن تسهم فى تطوير أستخدام التدريس بالفريق فى المرحلة الجامعية .
- توجيه دور المعلم الجامعى فى مواجهة كل من: الثورة المعرفية ـ الطفرة التقنية ـ التغيرات المعاصرة .
- تفسير طبيعة العلاقة بين درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الإختبار التحصيلى ومقياس الاتجاهات التعاونية بعد التدريس بالفريق المتعاون.
- تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير استخدام التدريس بالفريق للمرحلة الجامعية.

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث من خلال الأستفادة المتوقعة لكل من :

- مخططى المناهج ومطوريها : حيث يقدم البحث منهجاً مطورا باستخدام التدريس بالفريق لتحسين المستوى التحصيلى المعرفى ، ودفعهم إلى الاهتمام بالاتجاهات التعاونية عند تصميم المناهج .
- المعلمين : حيث يساعدهم البحث الحالى على تطوير أدائهم التدريسى من خلال التدريس بالفريق ، وتنبيههم إلى الاهتمام بتنمية الاتجاهات التعاونية لدى المتعلمين.
- الطلاب : حيث يساعدهم البحث الحالى على رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاهات التعاونية بينهم من خلال الأنشطة التى تتطلب العمل الجماعى .
- تساعد المعلمون على تطوير المقررات الجامعية باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الجيدة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- تساهم في إعداد الطالبات بأسلوب عصري لمجا راة التقدم الهائل في مجال المعرفة والمعلوماتية.
- الباحثين: يفتح هذا البحث المجال أمام الكثير من البحوث والدراسات فى ميادين التعليم المختلفة مما قد يسهم فى الارتقاء بتدريسها .

- **حدود البحث** :

- اقتصر البحث على بعض الموضوعات المختارة من مقرر (مبادئ التدريس).
- كما اقتصر البحث على معرفة أثر تطبيق التدريس بالفريق على متغيرين مستوى التحصيل المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية(الفرقة الثانية)، شعبة (الاقتصاد المنزلى ـ الاعلام تربوى ـ تربية موسيقية)، بكلية (التربية لنوعية) جامعة المنوفية .
- استراتيجية التدريس بالفريق التى تقوم على التعاون التام بين أعضاء هيئة التدريس وتبادل الخبرات بينهم فى مراحل التدريس كافة، ولذلك فهو مهم لكل من المعلم والمتعلم ، وفى البحث الحالى يتكون الفريق من عضوين

من أعضاء هيئة التدريس تخصصات مختلفة (مناهج وطرق تدريس ـ تكنولوجيا التعليم)

- **مصطلحات البحث** :

- **التدريس بالفريق Team Teaching**:

يعرفه كل من (Cohen,L&Manion,L:1977) ، (BUCKLEY,FRANCIS J. 1998) بأنه يهدف إلى إعادة وتوجيه وتكييف المنهج بطريقة تشبع حاجات كل من المعلم والمتعلم ، حيث أن نقطة البداية لهذا النوع من التدريس هو حاجات المتعلمين وكيفية إشباعها فى العمل المدرسى

ويؤكد كل من (رشدى لبيب : ١٩٨٦) (Helms,M., John, M. & Marilyn, Wadkins,T)Miller,R,&Wozniak,W:2006). (W:2005 بأنه " عملية تعليمية تعاونية يشترك فيها أكثر من معلم يكونون مسؤولين سويا عن تدريس المقرر الدراسى "

وتعرفة الباحثة إجرائيا بأنه" تعاوين اثنين من أعضاء هيئة التدريس (تخصصات مختلفة) لتدريس مقرر " مبادئ التدريس " حيث يشتركان فى وضع الأهداف وتقسيم الموضوعات بينهما ، وإعداد المذكرات والخطط التدريسية ، وطباعتها ، واختيار خبرات التعلم والأنشطة المناسبة للفروق الفردية ، وتدريسها، وتقويم تعلم الطلاب .

- **الاتجاهات التعاونية Cooperative – Attitudes** :

تعرف على أنها العلاقة الإيجابية التى تسود بين الافراد لبلوغ الأهداف المنشودة .(Zipp, J. F. 2007)

كما يعرفها كل من (Herberyan: 2007) ، .(Eaton, T. T.: 2009) على أنها عمل الأفراد سوياً بطريقة منسقة أثناء العمل والراحة أو فى العلاقات الاجتماعية سعياً لتحقيق الأهداف ، والاستماع بالأنشطة وتوطيد العلاقات .

وتعرفة الباحثة إجرائياً: بأنه محصلة استجابات الطالب للعمل الجماعى مع زملائه أثناء محاضرة مقرر " مبادئ التدريس" أثناء تدريس بالفريق "عضوين من أعضاء هيئة التدريس" بغرض تحقيق أهداف معينة وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس المعد لذلك .

- **التحصيل المعرفى Cognitive achievement** :

يعرفه (أحمد اللقانى ، على الجمل ١٩٩٩) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما " اكتسبوه" من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة ، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

وتعرفة الباحثة إجرائياً: هو قدرة الطلاب على معرفة وفهم " مقرر / مبادئ التدريس" باستخدام التدريس بالفريق ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى الاختبار التحصيلى المعد فى هذا البحث .

- **الاطار النظرى للبحث** :
- **أولاً: التدريس بالفريق Team Teaching :**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس لبناء الموضوعات المختارة من مقرر " مبادى التدريس "فى ضوء التدريس بالفريق، وكذلك استخلاص مهارات الإتجاهات التعاونية والتحصيل المعرفى التى يسعى التدريس بالفريق إلى تنميتها لدى الطلاب ؛ ولتحقيق ذلك المحور لكل من : التدريس بالفريق (التدريس بالفريق (النشأة والمفهوم)ـ أهداف التدريس بالفريق ـ العوامل التى تساعد على التطبيق الجيد لطريقة التدريس بالفريق ـ متطلبات التدريس بالفريق ـ المعايير التى يقوم عليها التدريس بالفريق ـ مزايا التدريس بالفريق ـ إجراءات التدريس بالفريق ـ الاتجاهات التعاونية ـ مفهوم الاتجاهات التعاونية ـ طرق وأساليب تنمية الاتجاهات التعاونية ـ دور المعلم فى تنمية الاتجاهات التعاونية ـ أبعاد الاتجاهات التعاونية)

- **التدريس بالفريق (النشأة والمفهوم) Team Teaching** :

فى الحديث عن التدريس بالفريق يقابلنا فى الأدبيات الأجنبية المصطلح " Collaborative Teaching", "Cooperative " Team Teaching" كلها أشكال للتعلم التعاونى ، وهو إستراتيجية ، ونوع من التعلم يعتمد على تنمية روح الفريق بين الطلاب بدلاً من الفردية والتنافسية .

وعند التطرق إلى مفهوم التدريس بالفريق فهو طريقة يتم فيها استبدال المعلم الفرد بفريق من المعلمين يكونون مسئولين سويا عن تدريس المقرر الدراسى لمجموعة فصول ، ويعتمد حجم هذا الفريق على طبيعة وأهداف المقرر ، وحجم الفصول ، والإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة ، ويتعاون أفراد الفريق فى وضع خطة التدريس وفى عملية التدريس نفسها وفى تقويم الطلاب (رشدى لبيب : ١٩٧٦) .

ويوضح كل من : (Flowers,N.,Mertens,S. B.,& Mulhall, P. F:2000) فى تعريف التدريس بالفريق : على أنه يهدف إلى إعادة توجيه وتكييف المنهج بطريقة تشبع حاجات كل من المعلم والمتعلم ، حيث أن نقطة البداية لهذا النوع من التدريس هو حاجات المتعلمين وكيفية إشباعها فى العمل ، فمن وجهة نظرهما ، أن التعاون بين المعلمين يهدف بالدرجة الأولى لتلبية حاجات المتعلمين والبحث فى كيفية إشباع هذه الحاجات ، ويتطلب ذلك من المعلمين التفكير فى إجراء التعديلات اللازمة فى المنهج بالطريقة التى تساعد على تحقيق هذا الهدف ، ، وحديثهما عن المنهج بصفة عامة ، يعكس رؤية تتجه نحو الاتساع

والشمول ، وتلقى بدورها مسئولية أكبر على فريق التدريس لا تقتصر على التعاون فى تدريس مقرر بعينه، بل التعاون لتحقيق أهداف العمل المدرسى ككل.

ويؤكد (أحمد اللقانى) ، (يحيى هندام)، (جابر عبد الحميد)،(على الجمل) بأن التدريس بالفريق هو " أتجاه حديث بديل عن دور المعلم التقليدى ، حيث يقوم المعلمون سوياص بالتدريس بحيث يكون كل فريق مسئولاً عن التدريس لمجموعة من الطلاب ، ويتسم هذا النوع من التدريس بالتنوع والتخطيط الجماعى والتفرد وتعدد الأدوار التى يقوم بها الفريق ، ومن خلال ذلك يكون العمل جماعياً لتحسين مخرجات المنهج بصفة عامة وعدم الاقتصار على التعاون فى مجال مادة واحدة ، وذلك بقولهم " إن هؤلاء المعلمين يلاحظ الواحد منهم الأخر، ويعملون معاً فى تطوير المنهج .

- **عدد أفراد الفريق التدريسى Number of members of the teaching team :**

- يوضح كل من (Murata, R. :2002)، (Afer,Ingrid) أن فريق التدريس لابد أن يضم إثنين من المعلمين فقط ، ولا يزيد العدد عن ذلك ، ليسهل التعامل ، وفهم كل منهما للأخر ، وتقل احتمالات الاختلاف والصراع.
- أما(McKenna, B:1989)،(Connolly, B. & Smith, M:2002) فمن وجهة نظرهم أن التنوع من حيث الأعضاء المشاركين فى فريق المعلمين عنصر هام تقوم عليه فلسفة التدريس بالفريق ، حيث أن هذه الطريقة تفقد مزاياها إذا كان هناك تطابق فى وجهات نظر المعلمين ، وكانوا نسخة طبق الأصل من بعضهم البعض ، وإن فريق المعلمين فى رأيهم لابد أن يضم على الأقل ثلاثة أعضاء ، ويحسن أن يعمل كل مدرسى المادة معاً فى فريق واحد .

وتوضح الباحثة بان القائم بالتدريس بالفريق فى هذا البحث: معلمين (تخصصات مختلفة) يتعاونون فى تحديد المراجع ، والوسائط التكنولوجية ، ومناقشة الأفكار وإعداد خطة الدرس والإعداد لتدريس وإتاحة الفرصة للمعلمين لتقديم أفضل ما لديهم وتحقيق الاستخدام والتوظيف الأمثل لما يتمتعون به من ميول ومهارات مهنية ، ولكن فى التنفيذ يقوم بالتدريس كل معلم بمفردة بهدف استفادة الطلاب من الإمكانيات المتعددة والمتنوعة لفريق المعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة و لتحسين المقرر الدراسى وتطويره والتصدى للاتجاه التقليدى القديم .

- **أهداف التدريس بالفريق Teaching team goals :**

يوضح كل من (رشدى لبيب1967 نقلا عن CarlSmith)، (Schustereit,R. S. :1980)، (Flowers) N.,Mertens, S. B., & Mulhall, P. F. :2000) ، (Letterman, M.R., & Dugan, K.B. :2004). أن التدريس بالفريق يهدف إلى تحقيق ما يلى :

- تحسين وتطوير العملية التعليمية .
- تحقيق الاستخدام الأمثل لخبرات ومواهب المعلمين.
- تنمية الشعور بالتعاون والعمل الجماعى بين المعلمين .
- تحقيق الأستخدام الأمثل للموارد والأمكانيات المتاحة .
- تنمية الشعور والإحساس بالمسئولية المشتركة بين المعلمين .
- استخدام أفضل الأساليب وأكثرها فعالية فى مجال عملية التدريس .
- إثراء العمل التربوى عن طريق تبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين .
- توفير الوقت والجهد للمعلمين ، بحيث لا يضيع وقتهم وجهدهم فى عمل متكرر .
- يمكن تعويض النقص فى عدد المعلمين .
- هذا الأسلوب وسيلة للنمو العلمى والمهنى للمعلمين عن طريق تبادل الفكر والخبرة يمكن لكل منهم أن ينمو علمياً ومهنياً.

- **العوامل التى تساعد على التطبيق الجيد لطريقة التدريس بالفريق Factors that help the good application of the method of teaching the team**

- إن الاستخدام والتطبيق الجيد لطريقة التدريس بالفريق يقتضى من المعلمين الوقوف على الجوانب الخمسة التالية والإلمام بها جيدا:
- الجانب الأول: خصائص التدريس بالفريق .
- الجانب الثانى : متطلبات التدريس بالفريق .
- الجانب الثالث : مسئوليات أعضاء الفريق.
- الجانب الرابع: الصفات التى تساعد المعلم على أن يكون عضواص فاعلاً فى الفريق .

- **الجانب الأول: خصائص التدريس بالفريق . Characteristics of Team Teaching**

يرى كل من (Shibley Jr., I.A:2006) ، (Aggarwal,J.C1996) ، Patton, (M. Q:1990) أن من أهم خصائص التدريس بالفريق ما يلى :

- التدريس بالفريق يعد بمثابة ترتيب وتنظيم تعليمى .
- له قيادة، تسند إلى معلم أو أكثر يختاره زملاؤه من أعضاء الفريق التدريسى.
- يستدعى التدريس بالفريق إنكار الذات والعمل بروح الفريق.
- يستفاد من طاقات الفريق لتعليم الطلاب والإرتقاء بمستواهم لتحقيق الأهداف المنشود .
- التدريس بالفريق نوع من دمج المعارف والمهارات والاهتمامات والجهود وتبادل الخبرات .
- ينتج عن التدريس بالفريق عمل أكثر ومتقف فى أقل وقت .

وهناك أربع عمليات تفاعلية تمثل خصائص جوهرية للتدريس بالفريق :

- تبادل المعلومات : Exchanging Informationتزداد الرغبة فى تبادل المعلومات والخبرات بين أعضاء الفريق التدريسى ويساعد على ذلك عدم تجانس الفريق ، وتنوع خبراته ومعارفه.
- التعلم Learning تؤدى المناقشات بين أعضاء الفريق التدريسى إلى العصف الذهنى للإبتكار ، وتزيد رغبتهم فى الإطلاع والقراءة وجمع المعلومات لتوظيفها لخدمة أهداف الفريق .
- الدافعية Motivation يؤدى عدم تجانس الفريق التدريسى إلى شعور كل عضو من أعضائه بالتميز وبأهمية الدور الذى يسهم به فى الفريق ، ويزيد من إحساس كل عضو بالرغبة فى بذل المزيد من الجهد لينجح الفريق لتحقيق الأهداف المنشودة .
- التفاوض Negotiiationالفريق التدريس الغير متجانس يختلفون فى الأراء ووجهات النظر بشأن القرارات المناسبة التى تتصل بأهداف الفريق ، كأختيار الاستراتيجيات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف ، وتختفى الاختلافات ويتفقوا فى تحمل المسئولية والإجراءات التى يمكن إتخاذها عند إعادة توزيع الأدوار(ترتيب قاعة الدراسة ـ الأنشطة التى يجب تطويرها ـ تحديد الأدوات والمواد الازمة ـ تقويم تقدم كل طالب ـ طرق العمل والاتصال) .

- **الجانب الثانى : دور أعضاء التدريس بالفريق :**

يتطلب التدريس بالفريق ما يلى :

- التعاون : يقوم كل معلم من أعضاء الفريق بالتدريس بالتعاون مع زملائه فى الفريق لإنجاز ما يسند إليه من مهام فى ضوء التخصصات وفى ضوء ميوله وقدراته.
- يتطلب المساعدة : يحتاج التدريس بالفريق إلى تبادل المساعدة بين أعضاء الفريق لتبادل الخبرات ولنجاح المهام التى تسند اليه.
- الامكانيات والأدوات : يتطلب التدريس بالفريق توفير أدوات ومواد وأجهزة تعينه على القيام بعمله وتحقيق أهدافه ، مثل الرسوم والخرائط والنماذج والأجهزة .
- إعادة التنظيم التعليمى : فالتدريس يركز على مهارات ومواهب المعلمين ، وهذا يحتاج بالضرورة إلى إعادة التنظيم التعليمى فى ضوء التحسن الذى يطرأ على أعضاء الفريق ، والأساليب الجديدة فى العمل التى يودون استخدامها .
- جدول قابل للتعديل : نجاح التدريس بالفريق يتوقف على التشكيل السليم لمجموعة المعلمين ، ومجموعة الطلاب ، وتحديد من يقوم بماذا؟ ومع أى مجموعة من المعلمين ومع أى مجموعة من الطلاب ، ومتى ؟
- إتجاه مختلف: ويتطلب التدريس بالفريق تبنى اتجاهات مختلفة عن الاتجاهات التقليدية ، فيها تفرد وتجديد ، فى تحديد أدوار المعلمين ، وما

يستخدمونه من طرق وأساليب للتقويم وغير ذلك من اساليب لتحقيق أهداف الفريق .

- **الجانب الثالث** : **مسئوليات وأدوار أعضاء الفريق Responsbilities of Team Members**:

يشير (Shannon, N. B., & Meath-Lang, B:1992) الى مسئوليات وأدوار أعضاء الفريق بالتدريس إلى النقاط التالية :

- أن يكون كل عضو مدركاً للأهداف التى يسعى إلى تحقيقها ، وأن يبذل جهداص للوصول للأهداف المنشودة .
- كل عضو له إتجاهاته الخاصة التى يدافع عنها بموضوعية.
- تحمل كل عضو المسئولية الموكلة إليه.
- تعاون كل عضو فى الفريق تعاوناً تاماً لمواجهة المشكلات التى تعترض سير عمل الفريق .
- تطوير الاساليب المتبعة لتقويم الطلاب .
- يكون لدى كل عضو فى الفريق شعور قوى وتبنى اتجاهات الفريق ، والقرارات التى يتخذها ، والخطة التى ينتهجها الفريق .
- أن يدرس المادة العلمية والمقررات دراسة عميقة ، حتى يستطيع أن يسهم بأراء سديدة، ويقدم مقترحات ذات قيمة ، وتستحق المناقشة، فيثرى بذلك عمل الفريق ويكون عضوا فاعلاً ومؤثراً .
- المعلم داخل الفريق التدريسى لابد أن يعرف الأدوات المتوفرة وأن يحدد ما يلزمه لتعليم طلابه .
- ان يكون قادراً على جذب انتباه الطلاب للوصول لحل المشكلات المعروضة أمامهم .

- **الجانب الرابع** : **الصفات التى تساعد المعلم على أن يكون عضوا فاعلاً فى الفريق**:

يرى (Goetz,Karin&Egallery : 2000)، (BUCKLEY,FRANCISJ.1998) أنه لابد من توافر صفات شخصية فى المعلم تساعد على أن يكون عضواً فاعلاً فى الفريق التدريسى ومن أهم هذه الصفات :

- الإنسجام مع أعضاء الفريق.
- الاهتمام بالمحتوى التدريسى والإطلاع على الجديد فى مجال التخصص.
- الرغبة فى العمل المشترك وتقسيم المهام.
- تقبل التوجيهات فيما يخص تنفيذ مهام الفريق التدريسى.
- التفاعل المستمر والنشط مع الزملاء والعمل باستقلالية .
- لديهم الرغبة فى تجريب التدريس بالفريق .
- يتسمون بالتميز والمرونة لمواجهة نقاط الضعف والتركيز على نقاط القوة والبراعة .
- اللباقة ، والمهارة فى التحدث وحسن اختيار الكلمات .

- المواظبة على حضور اللقاءات والاجتماعات وحسن الاستماع والالتزام بقواعد العمل .
- التعاون والحرص على اكتساب المعرفة من الزملاء.
- القدرة على مواجهة التحديات التى تواجه الفريق .
- المشاركة بإيجابية ومراعاة مشاعر الأخرين .

وتوضح الباحثة أن فريق التدريس يتكون من اثنين فقط من أعضاء هيئة التدريس (تخصصات مختلفة) وقبل التدريس يتفقوا على الفلسفة التى يقوم عليها التدريس بالفريق ، والمبادئ والأسس التى يتم فى ضوئها التكامل بين عمل الفريق ، كما انهم يتعرفوا على مسئوليات كل منهم من حيث : (أهداف الدرس الذى سيقومون بتدريسه وفى أى صورة تتحقق ؟ - كيف سيقدمون هذه المادة ؟ - من الذى سيقوم بتقديم هذه المعلومات ؟ - كيف يتم تقييم الطلاب ؟)

- **المعايير التى يقوم عليها التدريس بالفريق Team Teaching is based on the following criterions :**

يرى كل من (George, M. A., & Davis-Wiley, P. (2000) ، (فوزى الشربينى : ٢٠٠١)، (مجدى عزيز إبراهيم : ٢٠٠٥) ، (يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر ؛ ١٩٩٦) أن التدريس يقوم على عدة معايير هى :

- وجود مجموعة قادرة على وضع أهداف قصيرة المدى ، وأهداف بعيدة المدى ، وتكون قادرة على تطوير الأساليب والاستراتيجيات التى تساعد على تحقيق هذه الأهداف .
- توفير مناخ يشجع علىالإبتكار الإسهام والمشاركة فى صنع القرارات الهامة بالنسبة لتخطيط وبناء المنهج .
- توافر الوقت المناسب للتنفيذ.
- أن توضع فى الإعتبار : أنماط الشخصية ، والقدرات والطاقات عند تنظيم الفريق .
- بناء قنوات إتصال جبدة بين أعضاء الفريق الذى يقود عملية التدريس .

- **أسس يراعيها المعلم فى ظل استراتيجية التدريس بالفريق :**

- الاستماع لجميع الطلاب ، ولابد وأن يكون المعلم مستمعاً جيداً ومنصتاً منتبهاً لطلابه .
- توجيه الطلاب وإرشادهم لإنجاز مهامهم .
- لا يعبر المعلم عما يريده طلابه بلسانه هو بل يتركهم يعبرون عن أفكارهم .
- عدم إيثار طالب على أخر فى الحديث بل يُساوي المعلم بين طلابه.
- عدم التحيز لرأى دون أخر ، والتجرد من الأهواء ، والميول تاذاتية.
- تقديم الجديد من الخبرات و المعارف التى تُلبّيى احتياجات الطلاب ، وتناسب اهتماماتهم وميولهم .

- حث الطلاب على العمل بروح الفريق ، وتحمل كل طالب مسئولية فردية فى نجاح مجموعته.
- جعل الطلاب فى حالة من اليقظة والانتباه ، والاعتماد الإيجابى المتبادل مع بعضهم البعض .
- استخدام كل وسيلة ممكنة لدعم تفاعل الطلاب وتفعيل نشاطهم من أجل تحقيق فهم أعمق للمادة التعليمية .

- **مبادئ التدريس بالفريق** : **تتبنى استراتيجية التدريس بالفريق مبادئ هى** :

- الطالب محور العملية التعليمية .
- المعلم مُحفِز ومشجع لطلابه ، ومشرف وموجه لعملية التعليم ، ولدية القدرة على توصيل المعلومات والمعارف ، وربط المحتوى بحياة الطلاب .
- بيئة التعلم بيئة أمنة تقوم على التعاون والتفاعل بين الطلاب والمعلم فى جو من المودة والاحترام المتبادل .

- **متطلبات الإجراءات التدريس بالفريق**:

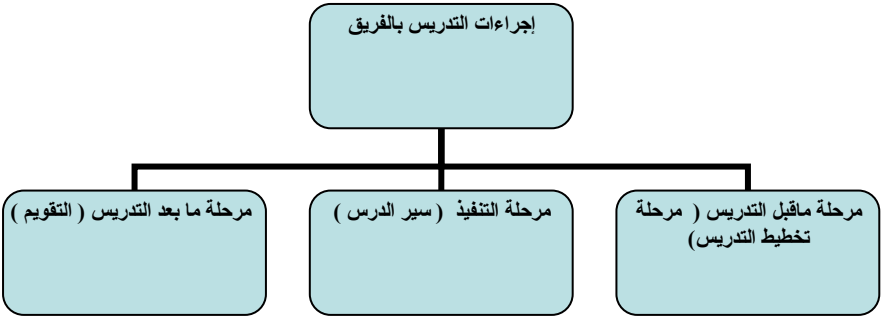
ويوضح كل من George, M.).(Dove, M. G., & Honigsfeld, A. :2010) متطلبات التدريس بالفريق وهى : (A., & Davis-Wiley, P:2000)

- توزيع المهام على المعلمين بناء على اهتماماتهم وإمكانياتهم ، ومؤهلاتهم ، وسماتهم الشخصية.
- تنوع أعداد المجموعات بناء على أهداف التدريس التى يضعها الفريق ، ويسعى لتحقيقها.
- توزع المحاضرات فى ضوء الأهمية النسبية للموضوعات والمواد الدراسية .
- توفير بيئة تعليمية مناسبة (المكتبة ـ وورش العمل ـ المعامل وغيرها)
- مراعاة السلوكيات التعليمية المناسبة لكل معلم داخل الفريق التدريسى وكل طالب داخل مجموعته.
- المراقبة المستمرة لأنشطة المجموعة.
- الحفاظ على الأداء التدريسى للفريق لكى يناسب مستوى المتعلمين ويرتقى بأدائهم.
- حسن اختيار الفريق ، فأعضاء الفريق يختارون زملائهم الذين سيقومون بالتدريس معهم ، ولا ينبغى أن يرغم أحد على المشاركة.
- تهيئة الطلاب الذين سيقوم الفريق بالتدريس لهم ، فالطلاب لابد من تعريفهم بالغرض الأساسى للتدريس بالفريق ، وتوضيح بانه تعليم للارتقاء بمستوياتهم والتغلب على الصعوبات التى تواجههم .
- توضيح بأن التقويم فى ظل التدريس بالفريق عادلاً ويبعد عن الموضوعية للمعلم .
- التدريس بالفريق يعتمد على التعاون لا التنافس ، فلا بد من إنكار الذات وكل عضو فى الفريق يبذل أقصى ما يستطيع من جهد ويعمل فى جو ملئ بالتعاون وهدفه هو نجاح الفريق فى تحقيق أهدافه.

- تقديم التغذية الراجعة باستمرار لتعديل أسلوب الفريق بالتعرف على الإيجابيات والسلبيات للتقدم نحو الأفضل بتدعيم الإيجابيات والحد من السلبيات والقضاء عليها .
- التدريس بالفريق يحتاج إلى الدعم الإدارى ، والمكافأت المادية والمعنوية لأعضائه المشاركين الذين يقومون بجهود بارزة فى إنجاح عمل الفريق .

- **إجراءات التدريس بالفريق**:

ويمكن توضيح إجراءات التدريس بالفريق من خلال الشكل (١) :



شكل (١) يوضح إجراءات التدريس بالفريق

ومن خلال الشكل (١) تستنتج الباحثة أن التدريس بالفريق يشمل المفهوم العام للتخطيط The general concept of the plan وهو " تصور مسبق للموقف التعليمى باجراءاته المختلفة التى يجب ان يخطط لها المعلم وينفذها فى فترة زمنية معينة لضمان نجاحه فيما يخطط له" ويعد التخطيط اسلوب او منهج وطريقة منظمة للعمل ، فهى عملية عقلية منظمة وهادفة تهدف الى حصر الامكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد اجراءات الاستفادة منها لتحقيق اهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة لذا فان عملية التخطيط تتطلب تدريبا وقدرة وذكاء من قبل المعلم فهى عملية عقلانية تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمى وقدرته على التخطيط لذلك الموقف .

- **مرحلة تنفيذ التدريس** :**The implementation phase of teaching**

عملية التنفيذ قيام المعلم بتطبيق خطة التدريس واقعيا فى حجرة الدراسة من خلال تفاعله وتواصله الانسانى مع طلابه ، كما يهتم المعلم في هذه المرحلة بتنفيذ استراتيجيات التدريس حيث يحاول خلالها تحقيق غاية التدريس وأهدافه من خلال تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية واستخدام الأنشطة والمهارات اللازمة(مهارة تهيئة غرفة الصف ـ مهارة ادارة اللقاء الاول ـ مهارة ادارة احداث ما قبل الدخول فى الدرس الجديد ـ مهارة الشرح ـ مهارة طرح السؤال ـ مهارة

العروض العملية ـ مهارة استخدام الوسائل التعليمية ـ مهارة استثارة الدافعية للتعلم ـ مهارة الاستحواذ مع الانتباه ـ مهارة التعزيز ـ مهارة ضبط النظام الصفى ـ مهارة تلخيص الدرس ـ مهارة تعين الواجب المنزلى ـ ـ ـ الخ) لتحقيق الاهداف المرجوة من التدريس .

ويدور السؤال في هذه المرحلة حول كيف How يتم تحقيق الأهداف والغايات ومن ثم اختيار طريقة أو طرائق وتقنيات تدريسية تناسب المواقف التعليمية خلال عرض التدريس في الفصل المدرسي .

- **مرحلة التقويم Stage Evaluation** :

وتعتبر عملية التقويم المرحلة الثالثة في الآداء التدريسي وفي هذه المرحلة (التقويم) يحاول المعلم جمع البيانات التي يمكن استخدامها ليقرر بمقتضاها مدي نجاح خطة التدريس فى تحقيق الاهداف المرجوة من التدريس ، ومن ثم اعادة النظر فى خطط التدريس وفى طريقة تنفيذ التدريس اذا تطلب الامر ذلك .

ويمكن عمل ذلك باتخاذ عدد من الطرق بما فيها الإختبارات أو الإختبارات القصيرة أو عن طريق جعل التلاميذ يدونون انطباعاتهم نحو الأسئلة والتعليقات ويمكن استخدام كل مصدر من مصادر هذه البيانات المعطاة بواسطة المعلم ليقرر ما إذا كان الهدف المقام في مرحلة التخطيط قد تحقق أو كان مناسبا فإذا أسفر التقويم هذا عن قصور الهدف ، فأن لدي المعلم عددا من الإختيارات مرتبة بدءا من إعادة تدريس المواد حتي الوصول الي مواد جديدة لإقامة مجموعة جديدة من الأهداف ويدور السؤال في هذه المرحلة حول كيف يتم تقرير تعلم التلميذ ومن ثم يتم قياس فهم التلميذ لما تعلمه خلال عملية التدريس

- **مزايا التدريس بالفريق :Advantages of Team Teaching** :

يرى كل من (Shibley Jr.,I.A:2006) ، (Aggarwal,J.C1996)، (Dove, M. G., & Honigsfeld, A. :2010) أن من أهم مزايا التدريس بالفريق ما يلى :

- التخطيط المشترك بين التخصصات المختلفة او المتشابه .
- يتعلم المعلمون من بعضهم البعض ويتبادلون الخبرات ويتحملون مسئولية التدريس .
- كل معلم يبتكر و يثير تفكيره لتقديم أفضل ما لديه وفقاً للمواقف التعليمية .
- يؤكد على أهمية التفاعل والعلاقات الإنسانية ليس فقط بين المعلمين بل بين المعلمين والطلاب داخل المؤسسة التعليمية .
- يظهر المواهب والإمكانيات والهوايات الخاصة لدى كل معلم .
- يقلل من الجهد المبذول لأن الأمر تعاونى .

- يساعد على النمو والمهنى والاحتراف من خلال تعاون المعلمين للمشاركة بالأفكار والملاحظات ، والخطط ، ويسمح ذلك بنمو وتراكم الخبرات.
- يتيح الفرصة للأستخدام الحر للوسائط السمعية والبصرية وغيرها من الأدوات التكنولوجية الحديثة .
- يشعر المعلم فى التدريس بالفريق بأنه ملاحظ من الأخرين ومعرض للنقد من أعضاء الفريق ، ولذلك فإنه يكون دائماص فى حالة من المنافسة وتكوين انطباع جيد عن نفسه امام طلابه وأمام الزملاء .
- تزداد الفائدة العائدة على الطلاب من خلال تواجدهم فى هذه المواقف التدريسية، والتعلم بأساليب متنوعة متعددة .
- التدريس بالفريق يعطى الفرصة للطلاب للحوار والتعبير الحر عن أرائهم والأخذ والعطاء والاقتناع .
- يتيح الإستخدام الأمثل لحجرات الدراسة والمدرجات والمعامل حيث أن التخطيط والعمل الجماعى يؤدى إلى ذلك .
- يساعد على تحسين التعليم والناتج التعليمى .
- التعاون الذى يلاحظه الطلاب بين أعضاء الفريق التدريسى سيكون نموذج يقتدون به ويتعلمون من خلاله ويكتسبون الاتجاهات التعاونية الايجابية .

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن :

- طريقة التدريس بالفريق لم يكتب عنها فى الأدبيات العربية إلا القليل ، الذى يغطى قدرا ضئيلا من جوانبها، ولم يظهر أهميتها فى تجويد العملية التعليمية للحصول على الناتج التعليمى .
- مدارسنا وجامعاتنا ما زالت تتبنى الطريقة التقليدية (المعلم المنفرد)
- وتتسأل الباحثة متى يتم استبدال التدريس التقليدى بالتدريس بالفريق فى جميع المؤسسات التعليمية ؟ متى يجلس المعلمون معا ، فى جميع المؤسسات التعليمية يبحثون عن المشكلات ، والإمكانيات المتاحة ، وكيفية حل المشكلات ؟ وسوف تحاول البحاثة تطبيق التدريس بالفريق بحيث يتيح الأستخدام الأمثل لهذه الإمكانيات ، والتخطيط لتحديثها وتطويرها ويبحثون عن حاجات الطلاب وميولهم وإشباع هذه الميول ، وكيفية تنمية تفكيرهم وحثهم على القراءة والإطلاع وتحمل المسئوليات وتقديم المثل والنموذج لتعلم الطلاب كيف يعملون معا ، ويشعرون بقيمة العمل الجماعى ويتكون لديهم الإتجاهات التعاونية .

- **ثانياً الاتجاهات التعاونية Cooperative Attitudes** :

يناقش هذا الجزء الاتجاهات التعاونية ، فالتعاون يعتبر بمثابة قوة دافعة تلعب دورا هاما فى بناء القيم الإنسانية ، كما يؤدى إلى زيادة العلاقات والتفاعلات الاجتماعة بين الأفراد .

وقد أكد كلا من (Slavin,1990)، (جابر عبد الحميد: ١٩٩٩)، (أحمد اللقانى ،على الجمل : ١٩٩٩) ، (Pradesh,2003) ، (زيتون واخرز ٢٠٠٣) ، (على أهمية أن يصبح المجتمع الذى نعيش فيه مجتمعا جديدا مبنيا على الصداقة والتعاون والحب ليصبح عبارة عن مجتمع موجه نحو تطوير الاتجاهات الفردية والجماعية ، من خلال الأنشطة المتعددة لأن التدريس بالفريق يهيئ فرص التعاون داخل المجموعة مما يتيح الفرصة لتنمية الاتجاهات التعاونية فيؤدى ذلك لتعزيز عمليات التفكير لدى الطلاب ، وجعلهم أكثر قدرة على اكتساب المعرفة وزيادة تحصيل الطلاب على مختلف مسوياتهم الدراسية، وتشجيعهم على العمل والتفاعل الاجتماعى وتعزيز المشاركة الإيجابية بين الطلاب ، كما ينمى لديهم حب الجماعة ، ويجعلهم أكثر نشاطا وفاعلية مما يعطى لهم الفرصة لتحمل المسئولية وتحقيق الأهداف المنشودة وذلك لأن التعلم التعاونى وتكوين الاتجاهات التعاونية يساعد على:

- تنمى لدى الطالب تحمل مسؤولية تعلمه، مما يجعله أكثر اندماجا فى الموقف التعليمى .
- تنمى لدى الطالب مهارات التفكير العليا .
- يزيد من شعور الطالب بالرضا عن الخبرة التعليمية التى حصل عليها ، وتنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو زملائه.

لذا فلابد من تدريب الطلاب منذ الصغر على مهارات التعاون ومساعدة الأخرين وهذا يتم من خلال جعل بيئة التعليمية سليمة ينمو فيها الطالب خطوة بخطوة ، وهنا يأتى دور التدريس بالفريق لأنها توفر المعلم ذو الخبرة ، مما يجعل المتعلم أكثر نشاطا وإقبالا على العملية التعليمية مما يؤدى إلى تنمية المهارات والتفاعلات الاجتماعية بينهم.

- **مفهوم الاتجاهات التعاونية** :

يوضح كل من (Johnson & Norem- Hebeisen, 1979) ، (أحمد اللقانى ، على الجمل ١٩٩٩) ، ((Huber, N. S: 2002:) ، (حسن زيتون : ٢٠٠٣) ، Iqbal, (M:2004)، مفهوم الاتجاهات التعاونية بأنه :

- "العلاقة الايجابية التى تسود بين الأفراد فى سعيهم لبلوغ الأهداف و قياس استجابات الطالب بالقبول أو بالرفض فى دراسة المقررات التعليمية والتى تعبر عن رأية مع زملائه وتبادل المساعدة والمشاركة فى تبادل المعلومات والأفكار وتنمية مهارات الاتصال والمناقشة ومهارات بناء الثقة وذلك للتوصل إلى تعلم أفضل.
- رغبة الطالب نحو العمل الجماعى بشكل ايجابى مع زملائه على أن تكون العلاقة فيما بينهم عند تحقيق الأهداف علاقة إيجابية مشتركة، ويقاس بالدرجة التى يحققها الطالب من خلال إجابته على عبارات المقياس المعد لهذا الغرض.

ومن خلال التعريفات السابقة فقد عرفتها الباحثة كما يلى : بأنه محصلة استجابات الطالب للعمل الجماعى مع زملائه أثناء محاضرة مقرر " مبادئ التدريس" أثناء تدريس بالفريق "عضوين من أعضاء هيئة التدريس" بغرض تحقيق أهداف معينة وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس المعد لذلك .

- **طرق واساليب تنمية الاتجاهات التعاونية** :

الاتجاهات التعاونية لم تلق الاهتمام الكافى من جانب العلماء والباحثين بضرورة تنميتها عند المتعلمين عدا محاولات ودراسات قليلة ، فمن خلالها تمكنت الباحثة من استنتاج بعض طرق وأساليب تنمية الاتجاهات التعاونية وهى كالأتى :

- **التعلم التعاونى** :

يعد التعلم التعاونى وتعلم لأقران مدخلان يسمحان بالتفاعل الاجتماعى لدى الطلاب وتنمية التعاون لديهم ، فالمجموعات المتعاونة تعتبر أفضل وضع لبداية تعلم الاتجاهات والمهارات التعاونية(Elksnin,1998) ، (Goodwin,1999) (Gillies,2000)، ((Veenmant et al,2000) .

وقد أشارت دراسة (Baloche,1994) على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى تعليم التربية الموسيقية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى كما أكدت فاعليته فى تنمية اتجاه التلاميذ نحو التعاون .

كما أكدت دراسة (Gut& Safran, 2002) إلى أن التعلم التعاونى يؤدى ألى تنمية المهارات الاجتماعية والتعاونية لدى التلاميذ أثناء مجموعات التعاون ويؤدى إلى زيادة الاتصال بينهم .

- **الألعاب التعليمية** :

الألعاب التربوية من أهم الوسائل التعليمية التى يمكن أن تساعد الطلاب على الإمام بالمهارات المختلفة ، حيث تثير فيهم الدافعية والحركة والحيوية ، ويفتح شهيتهم لتقبل المعلومات والاستفادة منها.

ونظراً لأن أهداف التدريس باستخدام الألعاب التربوية تهتم كثيراً بالنواحى المعرفية والوجدانية والنفس حركية ، فقد ظهرت دراسات عديدة تستخدم الألعاب التربوية بأنواعها المختلفة فى مراحل دراسية متنوعة ، حيث أنها " نشاط مدرسى لا يمكن تجاهله أو الإقلال من شأنه فى المواقف التدريسية(مجدى عزيز، ٢٠٠٠)

وتشير دراسة (Butcher,1999) إلى أهمية استخدام الالعاب المختلفة كأساس لتعلم المهارات الاجتماعية ولتنمية الاتجاه نحو التعاون لدى الطلاب وزيادة الاتصال بينهم .

- **إستراتيجية التعلم النشط** :

هو أسلوب تدريسى يؤكد على تفعيل دور المتعلم وتحوله من متلقى سلبى للمعرفة إلى مشارك إيجابى فى صنعها ، وتكوين بنية معرفية خاصة به ترتبط فيها الخبرات السابقة بالخبرات المكتسبة ، وتطبيق ما يتعلمه الطالب على المواقف المشابهة التى تواجهه فى الحياة.

واتفق كلا من (Lawson)، (Lornzen) أن التعلم النشط عبارة عن استراتيجية وطريقة تدريس تقوم على التعاون والمشاركة بين الطلاب فى عملية التعلم .

وأكد كل من رضا مسعد ، (Anthony) بأن التعلم النشط يعنى باستخدام الأنشطة التعليمية التى تتيح للطلاب فرصاً للمشاركة بفعالية ونشاط، حيث يصبح الطالب قادراً على تكوين خبرات التعلم فى بنية معرفية خاصة به.

وترى الباحثة أن التدريس بالفريق المبنى على السياق الاجتماعى والمشاركة الفعالة يساعد فى تنمية الاتجاهات التعاونية الإيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية ويوفر مناخاً مرغوبا فيه لجميع الطلاب ليتكيفوا مع الحياة ويوجهوا أنفسهم ذاتياً مما ينشئ داخلهم القدرة على تحمل المسئولية فيصبح مواطنا صالحا قادراً على أداء عمله بأتقان.

- **دور المعلم فى تنمية الاتجاهات التعاونية** :

يجب على المعلم أن يكون على وعى بالمهارات الاجتماعية والاتجاهات التعاونية التى سيتم تنميتها لدى الطلاب وللمعلم دور هام فى اكتساب طلابه الاتجاهات التعاونية من خلال تصميم المواقف التعليمية التى تهيئ للطلاب ممارسة الانماط السلوكية لتلك الاتجاهات بنجاح ، وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة فى تعلم تلك الاتجاهات لأن الطالب يميل إلى استخدام الاتجاه الذى ينال عليه مكافأة ، فالحاجة إلى النجاح هى التى تدفع الطلاب لبذل الجهد اللازم لتعلم تلك المهارات (Goodwin , M. :1999)، (Iqbal, M. :2004)

وترى الباحثة أن دور المعلم فى التدريس بالفريق دور جديد يتناسب ومتطلبات القرن الحادى والعشرون لأنه ينفذ جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التى تهدف إلى تفعيل دور المتعلم الذى يتضح دوره الإيجابى فى بيئة التدريس بالفريق وهو ميسر وموجه و ناصحاً مخلصاً ودليل للمعارف وليس مصدراً لها ، ويقدم مهام وأنشطة ذات معنى تتصل بالمادة التعليمية ومرتبطة بخبرات الطالب لتحسين تعلمة وفهمه، وتكوين القيم وتوليد الاتجاهات، لأنه توجد علاقة وثيقة بين الاتجاهات والتدريس بالفريق والتحصيل ، لأن كل منهما يعتمد على الأخر ، حيث أن الطلاب يكونوا أكثر

دافعية لتعلم المادة الدراسية التى يبدون نحوها استعداداً إيجابياً ، ليكون مشاركا نشطا فعالاً فى عملية التعلم .

- **أبعاد الاتجاهات التعاونية** :

وقد حددها كل من (Fenton,1992)، (كوثر كوجك ، ١٩٩٧)، (Albert,2000) ، ((Patrick& Pierre, 2008، (Rivers,2008) وهى :

- **بناء الثقة** :

- الثقة بالنفس : وتعرف (كوثر كوجك ، ١٩٩٧) بأنها " القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح وتقبل أفكار ومشاعر الأخرين ومؤازراتهم .
- ثقة الفرد بأفراد مجموعته: عندما يدرك الفرد أنه يتعامل مع أفراد يثق بهم تزداد قدرته على التعبير بوضوح عن أفكاره ومعلوماته وتزداد دافعيته لمساعدة زملائه فى ظل جو من الالفة والاطمئنان .

وللمعلم دور هام فى اكساب طلابه مهارة الثقة من خلال الاشتراك فى الأعمال الجماعية والتعبير عن أفكارهم ومعلوماتهم بوضوح وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة للطلاب .

- **صنع القرار: Discison Making** :

عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة فى موقف معين ، اعتماداً على ما لدى الفرد من معايير وقيم معينه تتعلق بأختياراته ، فالكليشارك بالرأى ، ويتناقشون للوصول إلى القرار المناسب.

- **حل المشكلات Problem Solving** :

تعرف بأنها " موقف يواجهه الطالب ويثير تحديا لتفكيره ولا يمكن حله بطريقة سريعة بل يتطلب منه التفكير والمناقشة والتحاور والتعاون مع زملائة فى كيفية الوصول إلى حل المشكلة بدقة، مستخدماً لذلك ما أكتسبه من معلومات ومهارات سابقة ويكون لدى الطالب الدافع والإمكانيات لحله، واختيار أنسب حل للمشكلة .

- **الاتصال Communicatinon** :

ويعنى قدرة الفرد على نقل أفكاره للأخرين ومشاركته بالمعلومات ومحاولته فهم أفكارهم، حتى يتمكنوا جميعاً من الوصول إلى الهدف المشترك ، كما يعنى ايضا التعبير عن الفكرة بوضوح وفاعلية حتى يفهمها الأخرون بسهولة.

- والاتصال اما لفظيا : تتفاعل الطلاب خلاله عن طريق الاستماع والانتباه للأخرين لبناء علاقات جديدة معهم مستخدمين اللغة فى التواصل .
- غير لفظى : وذلك من خلال التفاعل بينهم عن طريق تعبيرات الوجه والجسم واليدين .

- **القيادة Leader Ship** :

تعرف القيادة بأنها " قدرة الفرد على التأثير فى أفكار ومشاعر وسلوك غيره من الأفراد ومساعدتهم على توجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة " وتتطلب القيادة صفات وقدرات معينة فالقائد الناجح يتصف بما يلى:

- التنظيم والادارة .
- تحمل المسئولية والقيام بأعبائها.
- بث الصفات القيادية الحميدة فى نفوس الأخرين ونقل المعرفة إليهم.
- تمثيل أهداف الجماعة.
- التقريب بين وجهات النظر المختلفة .
- توجيه المجموعة نحو تحقيق الهدف.
- تشجيع الاعضاء على الاتصال والمشاركة.
- القدرة على حل النزاع بين الأفراد

- **العمل التعاونى Cooperative Working** :

ويعنى القدرة على المساهمة لمساعدة الأخرين فى العمل والوقوف بجانبه والبعد عن الذاتية .

والتدريس بالفريق يوفر وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى المتعلمين من خلال تعاونهم ومشاركتهم فى إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منهم ، وقد تترك هذه الطريقة أثرها فى المتعلمين سواء على الجانب المعرفى او الجانب الوجدانى نحو تعلم مقرر " مبادئ التدريس" وفى طبيعة علاقاتهم مع زملائهم .

- **تحمل المسئولية Pearing Responsibility**:

- الاحساس بالالتزام للعمل على تحقيق أهداف الجماعة
- إدراك الفرد لحقوقه وواجباته نحو الجماعة.
- الشعور بالمسئولية تجاه الأعضاء الأخرين من أجل تحقيق الهدف المشترك.

- **الاعتبارات التى يجب الاخذ بها لتنمية الاتجاهات التعاونية لدى الطلاب بطريقة سليمة** :

- جو العمل : تتطلب توفير جو هادئ للجماعة ، مما يساعد على اكتساب المعارف والمعلومات المتنوعة.
- الطمأنينة: فالعلاقة الطيبة بين الطلاب تجعلهم ينتقلوا من مرحلة إلى مرحلة لإتقان المادة التدريسية و للتحقيق الأهداف المنشودة ونجاحها.
- القيادة العادلة: توزع القيادة بين الأعضاء ، مما يسمح بأقصى نمو ممكن للطلاب.
- الأهداف الواضحة: فالصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة ، كما تزيد من اشتراك الاعضاء فى عملية اتخاذ القرارات .
- المرونة: ينبغى أن يضع أعضاء الفريق التدريس بالتعاون مع مجموعة الطلاب خطة عمل لإتباعها من البداية ، وإذا اضطرت لوضع أهداف جديدة

فى ضوء احتياجات جديدة فلا مانع من ذلك ، مما يميز أفراد المجموعة بالمرونة. (فكرى حسن ريان : ١٩٩٥).

- **مزايا تنمية الاتجاهات التعاونية لدى الطلاب** :

- يعتبر تنمية الاتجاهات التعاونية لدى الطلاب أمراً ضرورياً وذلك لتهيئتهم ليعيشوا فى مجتمع ديمقراطى ، ويعملون معا لتحقيق الأهداف المنشودة والصالح العام، وينبغى أن تبدأ هذه المشاركة مبكراً فى حياة الطلاب حتى يتحقق ذلك الهدف بصورة فعالة.
- تجعلهم على درجة عالية من التسامح فيزيد لديهم الشعور بالانتماء، مما يجعل الجماعة يقبلون الفرد، لذا فتنمية الاتجاهات التعاونية يخلق جواً من الواقعية لدى الطلاب.
- تنمية النمو الفردى لدى الطلاب حيث يستفيد الطالب من التفكير خلال العمل الجماعى.
- نمو قدرة الطلاب على الاشتراك الفعال فى المناقشات الجماعية.
- زيادة معرفة وخبرات الطلاب نتيجة للجهود المشتركة للجماعة.
- نمو المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.
- إعطاء الفرصة للطالب ليتكيف مع زملائه.
- نمو القدرة على مشاركة الأخرين فى الأفكار ، المشاعر والقدرة على التفاهم والإتصال.
- تنمية القيادة لدى الطلاب .
- توجيه الأخرين نحو إنجاز المهام المختلفة.
- نمو مخرجات الطلاب العملية والثقافية.
- تهيئة البيئة لتحمل المسئولية ومن ثم تحقيق الأهداف المرغوبة.
- إثراء البيئة التعليمية للمجموعات التعاونية.
- تنمية القدرة على تطبيق ما تعلمه الطلاب فى مواقف جديدة. Zipp, J. F. (:2007)، (Veenman ,S., Kenter ,B. & Post, K :2000)

وتصل الباحثة فى النهاية ومن خلال الادبيات والدراسات السابقة إلى أن : التدريس بالفريق أبعد من أن يكون مجرد تعاون مجموعة من المعلمين وطلاب متقاربين مكانيا من بعضهم ويشاركون ويتحاورون ويساعدون بعضهم البعض فى المادة الدراسية لكى يتم الموقف التعليمى، بل التدريس بالفريق وفقا للخطوات المتبعة يشعر جميع أعضاء المجموعة بأرتباطهم حيال نجاح أو فشل الموقف التعليمى بل يجب ان يدرك الطلاب أنهم يشاركون إيجابيا زملاءهم فى مجموعتهم التعليمية المشاركة الإيجابية لتبادل المصادر والمعلومات وتقديم التغذية الراجعة بحيث يشعر الطالب بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة ، وحرصه على إنجاز المهمة الموكلة إلية من خلال اكتساب مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة التعاون والحوار ليحققوا تقدما تعليميا.

- **منهج البحث وإجراءاته** :
- **منهج البحث** :

استخدم في البحث الحالي كلا من المنهج الوصفى التحليلى والمنهج شبه التجريبى حيث إستخدم المنهج الوصفى التحليلي فى دراسة وتحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة فى مجال التدريس بالفريق لتحقيق أهداف العملية التعليمية ورفع المستوى التحصيلى المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية ،اما المنهج شبه التجريبى فتم استخدامه فى التحقق من صحة أو عدم صحة فروض البحث.

- **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من(١١٠) طالباً وطالبة بالفرقة االثانية شعبة (الإقتصاد المنزلى ـ التربية الموسيقية ـ إعلام تربوى) بكلية (التربية النوعية /جامعة المنوفية) مقسمة الى مجموعتين احداهما تجريبية ودرست باستخدام التدريس بالفريق والاخرى ضابطة ودرست فى البيئة التعليمية التقليدية .

- **متغيرات البحث** :
  - المتغير المستقل : وهوطريقة التدريس بالفريق
  - المتغير التابع : رفع المستوى التحصيلى ـ تنمية الاتجاهات التعاونية
- **أدوات البحث** :
  - إعداد المادة التعليمية وفق إستراتيجية التدريس بالفريق (إعداد الباحثة)
  - مقياس الاتجاهات التعاونية . (إعداد الباحثة)
  - الاختبار التحصيلى المعرفى . (اعداد الباحثة)
- **أولاً: إعداد أدوات البحث** :

إعداد المادة التعليمية وفق إستراتيجية التدريس بالفريق: وقد تم إعداده للإجابة على التساؤل السابق من أسئله البحث والذي ينص على: **ما أسس تدريس مقرر (مبادئ التدريس) بالفريق لطلاب المرحلة الجامعية (الفرقة الثانية) ؟**اتبعت الباحثة ما يلى:

- **خطوات عامة**:

تحديد المادة التعليمية حيث تضمن محتوى المادة العلمية الموضوعات الأتية من مفرر " مبادئ التدريس" للفرقة الثانية وهى : التدريس : (مفهوم ـ عناصر ـ الاهمية ـ المبادئ العامة للتدريس)، المعلم (مفهوم المعلم الكفْ ـ صفات ـ مهارات المعلم) التخطيط (مفهوم ـ فوائد ـ أهمية ـ متطلبات ـ مقومات التخطيط للتدريس) طرق التدريس (مفهوم ـ أنواع طرق التدريس) .

- **خطوات خاصة** :

وتتضمن الخطوات الإجرائية لتطبيق التدريس بالفريق:

- التخطيط : يسأل المعلم نفسه عن الاهداف : ماالذى ينبغى أن يتعلمه المتعلمون ؟ وما المصادر والاساليب والوسائل التعليمية الأكثر مواءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوب إحداثها أو تنميتها لدى الدارسين ؟ كيف ومتى نعرف أن أنواع التعلم المرغوب فيها قد حدثت بالمحاضرة ؟ التقويم
- تحليل المادة التعليمية: أجرت الباحثة تحليلاً للموضوعات المختارة من مفرر " مبادئ التدريس"إلى مكونات المعرفة العلمية من (حقائق ـ مفاهيم ـ مبادئ ـ تعميمات ـ قوانين ـ نظريات) .
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها: تعد الاهداف السلوكية المعرفية دليل عمل الباحثة فى أثناء تطبيق التجربة وبناء الاختبار التحصيلى ، وتسهم بدرجة كبيرة لمعرفة درجة تقدم الطلاب لأنها تمثل سلوكا قابلا للقياس ويمكن ملاحظته .

وقد أعدت الباحثة مجموعة من الأهداف السلوكية بعد تحليل الموضوعات المختارة التى سيتم تدريسها وصنفت حسب المستويات المعرفية الأربعة الأولى عند بلوم (Bloom) (تذكر ـ فهم ـ تطبيق ـ تحليل) وقد عرضت هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء فى مجال " المناهج وطرق تدريس" لبيان رأيهم فى سلامتها ومدى استيفائها لشروط الصياغة السلوكية وملاءمة مستوياتها المعرفية، وقد تم الأخذ بملاحظات المتخصصين واستخدمت حسب نسبتها فى الأختبار التحصيلى.

- الخطط الدراسية : أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية للمجوعتين (التجريبية ـ الضابطة) وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين لبيان أرائهم فيها ومعرفة مدى ملاءمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة والأهداف السلوكية وأخذ بجميع ملاحظاتهم لتأخذ شكلها النهائى.
- الوسائل التعليمية المستخدمة :
  - ✓ صور ورسوم .
  - ✓ جهاز العرض فوق الرأس.
  - ✓ جهاز كمبيوتر واسطوانات ، شبكة الانترنت .
  - ✓ المكتبة المدرسية بما فيها من كتب ومراجع ومجلات
  - ✓ خرائط للمفاهيم .
- الأنشطة التعليمية:
  - ✓ الحوار والمناقشة التفاعلية بين المتعلم وزملائه والمعلمون
  - ✓ تكليف الطلاب بالبحث والإطلاع
  - ✓ عقد مسابقة بين الطلاب
  - ✓ تكليف الطالب بأن يتخيل نفسه شخصية معينة (لعب الأدوار) .
- مرحلة التنفيذ: وهى مرحلة تطبيق الخطة وفق استراتيجية التدريس بالفريق للحاجة الماسة إلى تعلم يوقظ همم الطلاب ، ويجعلهم يشاركون بإيجابية فى تلقى المعلومات ويقومون بأنشطة جماعية من أجل اكتساب

المعارف والمعلومات وتنمية الاتجاهات التعاونية وهذا يتطلب تهيئة المكان وتعريف الطلاب المطلوب منهم وتشتمل على :

- **التهيئة** :

وتستهدف جذب انتباه الطلاب للموضوع الجديد وإثارة دافعيتهم للاندماج فيه، وربط خبراتهم السابقة بما سوف يتعلمونه فى الموضوع وذلك بمعرفة ما لديهم من أفكار ـ تهيئة البيئة التعليمية والإمكانيات البشرية والمادية ـ تهيئة الطلاب من الناحية النفسية والإنسانية لتحقيق أكبر قدر من استجابتهم وتعاونهم وتوجد أربعة صيغ للتهيئة للطلاب هى :

- إثارة الدافعية لديهم.
- إخبارهم بالأهداف التدريسية .
- استدعاء متطلبات التعلم لديهم ومراجعتها.
- تقديم البنية العامة لمحتوى التدريس.

جدول (١) وتأخذ تهيئة الطلاب الصيغ الأتية:

التهيئة	الأسلوب المتبع
إثارة دافعية الطلاب	العصف الذهنى ـ طرح الاسئلة ـ تمثيل مشهد تمثيلى ـ حكاية قصة أو طرفة
إخبارهم بالأهداف التدريسية	مكتوبة ـ شفهى
استدعاء متطلبات التعلم لديهم	إثارة أسئلة تتطلب إجاباتهم واستدعاء متطلبات التعلم لديهم ثم ربطها بمحتوى الدرس الحالى
تقديم البنية العامة لمحتوى الموضوع المختار	إعطاء فكرة عامة عن محتوى الموضوع فى صورة نقاط رئيسية

- **عرض المحتوى** :

يشرح المعلمون (أعضاء هيئة التدريس) وهم أثنين (تخصصات مختلفة) الموضوعات المختارة شرحا وافيا من خلال اتباع الاساليب المتنوعة، ويشترك فى الشرح والحوار والمشاركة المعلمون والطلاب ويتعونوا معا للتأكد من :

- فهم واستيعاب الطلاب للموضوعات المختارة .
- إيجاد العلاقات بين المحتوى العلم للموضوعات المختلفة .
- إيجاد أوجه الشبة المشتركة مع الموضوعات الأخرى والربط بينها.
- أهتمام الطلاب بمحتوى الموضوعات وتعاونهم مع بعضهم لتحقيق الأهدات المنشودة

- **التغذية الراجعة**:

تتم عملية التغذية الراجعة بصورة فورية للتعرف على نواحى الضعف لدى الطلاب ، وتشخيصها ، وتقديم خطط علاجية تدريسية للطلاب .

- **التقويم** :

يأخذ التقويم طابع الاستمرارية والمتابعة ، ويمر التقويم بثلاث مراحل هى :

- التقويم القبلى (المبدئى) : ويجرى هذا التقويم قبل البدء فى التدريس ، فيتم تطبيق مقياس الاتجاهات التعاونية ، والاختبار التحصيلى المعرفى

وذلك لقياس مستوى الطلاب ومعرفة ما يتوافر لديهم من اتجاهات تعاونية ، ومستواهم التحصيلى فتُصحح إجابات كل طالب ، وتحدد درجة أدائه فى كل من المقياس والاختبار على حدة كى تُعالج إحصائياً.

- التقويم البنائى (التكوينى) : ويتم فى أثناء التدريس بالفريق ، وذلك فى أثناء شرح كل موضوع وعقب الانتهاء منه، حتى يتعرف المعلمون على واقع مستويات طلابهم ونواحى الضعف عندهم ، ويقوم من خلال التدريس بالفريق بالتغذية الراجعة التى تحمل خططاً علاجية لنواحى الضعف وحلولاً لها والتقويم البنائى يكون بإحدى الصور (الشفهية ـ التحريرية ـ تقويم أداء الطلاب فى أثناء التدريس بالفريق .
- التقويم البعدى (التجميعى أو النهائى): ويجرى هذا التقويم عقب الانتهاء من التدريس بالفريق وذلك بتطبيق مقياس الاتجاهات التعاونية والاختبار التحصيلى المعرفى على الطلاب تطبيقاً بعدياً بهدف معرفة مدى تحقق أهداف استراتيجية التدريس بالفريق والحكم على دورها فى الارتقاء بالجانب التحصيلى ، وتنمية الاتجاهات التعاونية عند الطلاب ، وذلك بمقارنة درجات التطبيق البعدى بدرجات التطبيق القبلى ، ومعالجتها إحصائياً للتوصل إلى النتائج

- **الواجب المنزلى** :

وفيها يكلف الطلاب بأداء مهمة من المهام الأتية فى المنزل :

- الإجابة عن بعض الاسئلة ذات الصلة بالموضوع .
- كتابة مقال أو إبداء الرأى فى قضية ترتبط بالموضوع .
- البحث فى المكتبة عن كتب معينة ، والقراءة فى موضوع معين .
- إثارة مشكلة أو طرح أسئلة وتكليف الطالب بالكتابة فى كيفية مواجهته للمشكلة وحله للأسئلة .

ويتم عقب كل موضوع تم تدريسة بالفريق حيث يقوم المعلمون أداء الطلاب للتعرف على مدى تحقيق أهداف الموضوع ، وللتعرف على مدى نجاح إستراتيجية التدريس بالفريق وسيرها فى مسارها الصحيح لتحقيق التعلم الأفضل ورفع المستوى التحصيلى وتنمية الاتجاهات التعاونية بين الطلاب من خلال التعاون والتفاعل والمشاركة .

- **إعداد مقياس الاتجاهات التعاونية**:

وقد تم إعداده للإجابة على التساؤل السابق من أسئله البحث والذي ينص على: **ما المعايير المقترحة لقياس الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟**

- **هدف مقياس الاتجاهات التعاونية**:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاهات التعاونية بهدف الحصول على أداة صادقة وثابتة ، لقياس إتجاه طلاب المرحلة الجامعية نحو التعاون ، وتشخيص

جوانب القوة والضعف فى مستوياتهم ، بهدف تقديم خطط علاجية فى الخطوات الاجرائية للتدريس بالفريق تُنمي الاتجاهات التعاونية والوقوف على أثر التدريس بالفريق فى تنميتها .

- **مصادر إعداد مقياس الاتجاهات التعاونية**:

تم بناء مقياس الاتجاهات التعاونية فى ضوء المصادر التالية:

- قائمة معايير الاتجاهات التعاونية التى اتفق عليها المحكمون
- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت الاتجاهات التعاونية .
- خصائص طلاب المرحلة الجامعية .
- الإطار النظرى للبحث الحالى .
- استطلاع أراء بعض أساتذه المناهج وطرق التدريس ، والمتخصصين فى علم النفس.

- **تحديد محاور مقياس الاتجاهات التعاونية**:

فى ضوء ما سبق تم تحديد خمسة محاور لقياس اتجاه طلاب المرحلة الجامعية نحو التعاون ، وتم تحديد التعريف الإجرائى لكل محور من المحاور كالتالى :

- اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى : ويقصد به قدرة الطالب على تعاونه مع زملائه وتقديم المساعدة والمشاركة والمساندة لهم فى المواقف التعليمية المتعددة ، والتشاور معهم فى أى موضوع يهم المجموعة ، وعدم اتخاذ أى إجراء دون استشارة باقى أفراد المجموعة .
- اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية : يقصد به قدرة الطالب على تحمل المسئولية ، والقيام بالدور الذى ينسب إليه، وحل المشكلات التى تواجههم .
- اتجاه الطالب نحو الاتصال: يقصد به قدرة الطالب على التحاور مع زملائه مما ينتج عنه تبادل الأراء وظهور أراء جديدة تكون فى مصلحة المجموعة.
- اتجاه الطالب نحو التقدير : ويقصد به احترام الطالب لكل فرد من أفراد مجموعته وتقبله وإحترام أرائهم وعدم السخرية منهم ، وتقبل وجهات النظر المختلفة بصدر رحب .

- **صياغة عبارات مقياس الاتجاهات التعاونية**:

قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس فى ضوء المعايير التى يجب أن تتوفر فى صياغة العبارات ، وفى ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور المقياس تم صياغة (٣٠) عبارة موزعة على المقياس بواقع (١٧) عبارة إيجابية مؤيدةلموضوع المقياس ، (١٣) عبارة سلبية معارضة لموضوع المقياس.

وقد راعت الباحثة عند صياغة عبارات المقياس ما يلى :

- أن تكون العبارات مباشرة واضحة وبعيدة عن الغموض.

- أن تكون اللغة التى صيغت بها العبارات مناسبة لعم وخبرات الطلاب
- إرتباط أبعاد المقياس بالاتجاهات التعاونية التى تقيسها.
- تجنب إستخدام العبارات الطويلة التى قد تؤدى إلى تشتت انتباه الطلاب .

- **تحديد طريقة قياس الاتجاه** :

بلغ عدد عبارات المقياس بعد صياغتها النهائية(٣٠) عبارة (ملحق :٢) ، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثى حسب الجدول (٢) :

جدول (٢): الوزن المدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثى

الاستجابة	موافق	غير متأكد	غير موافق
الدرجة +	٣	٢	١
الدرجة -	١	٢	٣

وبذلك تنحصر درجات طلاب عينة البحث ما بين (٣٠ ـ ٩٠) درجة والدرجة الكلية للطالب هى مجموع الدرجات التى تم تصحيحها لكل عبارات المقياس ، وبذلك تبلغ الدرجة العليا للمقياس (٩٠) درجة والدرجة الدنيا (٣٠) درجة .

- **صدق المقياس**:

ويقصد بصدق المقياس :أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه وقامت الباحثة بالتأكيد من صدق المقياس بطريقتين:

- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس فى صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذه المتخصصين حيث قاموا بإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول :

- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى ارتباط أبعاد المقياس بالاتجاهات التعاونية .
- مدى ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض.
- مدى مناسبة عبارات المقياس لكل محور .
- مدى مناسبة صياغة العبارات ودقة سلامة العبارات .

وفى ضوء تلك الأراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الأخر ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة

- **صدق الاتساق الداخلى Internal consistency validity**:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلى للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذى تنتمى إليه ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS) .

يتضح من الجدول (٣) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

جدول (٣) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات التعاونية والدرجة الكلية له

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	0.708**	١٦	0.885**
٢	0.807**	١٧	0.770**
٣	0.855**	١٨	0.914**
٤	0.754**	١٩	0.769**
٥	0.798**	٢٠	0.769**
٦	0.873**	٢١	0.800**
٧	0.905**	٢٢	0.827**
٨	0.846**	٢٣	0.800**
٩	0.861**	٢٤	0.926**
١٠	0.859**	٢٥	0.925**
١١	0.905**	٢٦	0.770**
١٢	0.873**	٢٧	0.885**
١٣	0.902**	٢٨	0.925**
١٤	0.890**	٢٩	0.771**
١٥	0.754**	٣٠	0.914**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

وللتأكد من الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح فى جدول رقم (٤) .

جدول (٤) معاملات ارتباط كل من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية

البعد	المحاور	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول	اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى	0.948**	٠.٠١
الثانى	اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية	0.914**	٠.٠١
الثالث	اتجاه الطالب نحو الاتصال	0.925**	٠.٠١
الرابع	اتجاه الطالب نحو التقدير	0.978 **	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى .

- **ثبات المقياس**:

أجرت الباحثة خطوات للتأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على طلاب العينة الاستطلاعية بطريقتين ، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ .

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Method :**

استخدمت الباحثة طريقة من طرق حساب الثبات وهى طريقة ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس ، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات المقياس ، وكذلك المقياس ككل والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين نصفى كل مجال من مجالات المقياس ، وكذلك المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

البعد	المحاور	رقم الفقرات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى	١، ٥، ٩، ١٣، ٣٠، ٣، ٨، ١١، ١٦، ١٩، ٢٢،٢٦	١٢	0.928
الثانى	اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية	٤، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٣،٢٩	٦	0.949
الثالث	اتجاه الطالب نحو الاتصال	٢، ٧، ١٠، ١٥، ٢٨، ٢٤	٦	0.951
الرابع	اتجاه الطالب نحو التقدير	٦، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٥،٢٧	٦	0.936
	الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه	٣٠	٣٠	0.984

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات الكلى (0.984) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة البحث، ويعنى ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على طلاب البحث أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة بشكل كامل تقريبا ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

- **زمن المقياس** :

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على عبارات المقياس من خلال حساب الزمن التجريبى للمقياس وذلك عن طريق (الزمن الذى إستغرقة أول طالب ، والزمن الذى استغرقه أخر طالب) ثم تم حساب المتوسط (وهو يمثل الزمن التجريبى) = ٢٣ دقيقة .

وقد التزمت الباحثة بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلى والبعدى للمقياس لكل من المجموعات التجريبية والضابطة .

- **الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات التعاونية** :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من:

- صفحة الغلاف: موضح عليها اسم المقياس ، الهدف منه، تعليماته، اسم الطالب
- الصفحات التالية : تحتوى على عبارات المقياس وعددها (٣٠) عبارة موزعة عشوائياً ، وتوجد استجابات أمام كل عبارة (موافق ـ غير متأكد ـ غير موافق) وبذلك يكون تم إعداد الصورة النهائية للمقياس .

- **إعداد الاختبار التحصيلى** :

وقد تم إعداده للإجابة على التساؤل السابق من أسئله البحث والذي ينص على: **ما مدى فاعلية التعليم بالفريق فى رفع مستوى التحصيل ؟**

يهدف هذا الاختبار الى قياس تحصيل الطلاب بعد تنفيذ استراتيجية التدريس بالفريق .

فتم بناء الأختبار التحصيلى بالاعتماد على جدول المواصفات الذي أقرته الجودة والقياس والتقويم بحيث تراعى نسبة التركيز لكل درس من

الموضوعاتالدراسية المقترحة ، ونسبة الأهداف بمستوياتها الأربع (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل)، ووزعت النسب المئوية للمحتوى وللأهداف بعد استشارة مجموعة من المتخصصين ، وأصبح جدول المواصفات كما فى جدول (٦):

جدول (٦) جدول مواصفات الاختبار التحصيلى البعدى

وزن المحتوى	المحتوى	تذكر 38%	فهم 32%	تطبيق 20%	تحليل 10%	المجموع
27%	الموضوع الاول	٦	٤	٣	١	١٤
23%	الموضوع الثانى	٤	٣	٢	٢	١١
27%	الموضوع الثالث	٥	٥	٣	١	١٤
23%	الموضوع الرابع	٤	٤	٢	١	١١
100%	المجموع	١٩	١٦	١٠	٥	٥٠

- **صدق الاختبار التحصيلى**:

- الصدق الظاهرى : للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة تم عرض الاختبار ين على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، للتحقق من الصحة العلمية لمحتواها لصياغته ومدى قياسه للأهداف السلوكية وتم إجراءالتعديلات في ضوء توجيهاتهم، وحصلت على موافقة(0.80) من المحكمين وبذلك خرج الاختبار بصورته النهائية .
- صدق المحتوى: يشار إليه بالصدق العينى (Sampling validity) إذ يتضمن تحليلاً لمحتوى الاختبار لتحديد مدى كفايته فى قياس ما صمم لقياسه، وهذا ما تم عمله فى هذا البحث إذ تم تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية وتوزيعها على الموضوعات المختارة من مقرر " مبادئ التدريس" وأخذ رأى المحكمين فيها وبناء على ذلك الاختبار صادقا صدق محتوى ، لأنه اختير من المحتوى الذى تم تدريسه.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلى** :

طبق الاختبار فى صورته الأولية على عينة استطلاعيه مكونة من (٣٠) طالباً من مجتمع الدراسة للتحققق من وضوح الفقرات والتعليميات والزمن المستغرق للإجابة وتحليل فقراته إحصائيا للحصول على معاملات الصعوبة والتميز والثبات ، وفى ضوء معاملات الصعوبة والتمييز وأراء المحكمين حذفت (١٥) فقرات من الاختبار وبقى فى صورتة النهائية من (٥٠) فقرة .

- **حساب الاتساق الداخلي للاختبار(التجانس)**:

تم من أجل معرفة ثبات الاختبار ، قامت الباحثة بتطبيقة على عينة من مجتمع البحث ، وتم التحقق من ثبات الاختبار من خلال معادلة كودر - ريتشاردسون ووجد أنه يساوى(0.93) وهى قيمة تربويا لأغراض البحث مما يدل على ثبات الأختبار .

- **تحديد زمن الاختبار**:

لتحديد زمن تطبيق الاختبار تم حساب من خلال حساب الزمن باستخدام المعادلة التالية :

الزمن الذى استغرقة أول طالب فى الإجابة + الزمن الذى استغرقة أخر طالب ثم تم حساب المتوسط وكان الزمن (٥٥) دقيقة.

بالإضافة إلى (٥) دقائق لكتابة كل طالب لبياناته وقراءة التعليمات ، وبذلك يصبح الزمن الكلى للاختبار هو (٦٠).

- **حساب معامل السهولة والصعوبة** :

تم حساب معامل الصعوبة بالمعادلة التالية :

$$\frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد المتعلمين} \times \text{درجة السؤال}}$$

حيث يتم حذف الفقرات التى يزيد معامل صعوبتها عن ٠,٩ والمفردات التى يقل معامل سهولتها عن ٠,٣

من خلال الجدول (٧) يتضح أن مفردات الاختبار تتراوح بين (0,75) معامل صعوبة ، و (0,3) معامل السهولة ، وبهذه النتائج تبقى الباحثة على جميع فقرات الاختبار ، وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات ، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0,20 وأقل من 0,80.

والجدول (٧) يوضح معامل الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلى

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
١	0,53	٢١	0,56	٤١	0,33
٢	0,46	٢٢	0,53	٤٢	0,43
٣	0,6	٢٣	0,5	٤٣	0,63
٤	0,4	٢٤	0,56	٤٤	0,56
٥	0,66	٢٥	0,56	٤٥	0,7
٦	0,3	٢٦	0,7	٤٦	0,35
٧	0,56	٢٧	0,3	٤٧	0,5
٨	0,46	٢٨	0,4	٤٨	0,36
٩	0,43	٢٩	0,36	٤٩	0,6
١٠	0,53	٣٠	0,35	٥٠	0,46
١١	0,46	٣١	0,5		
١٢	0,36	٣٢	0,66		
١٣	0,4	٣٣	0,75		
١٤	0,66	٣٤	0,75		
١٥	0,53	٣٥	0,56		
١٦	0,46	٣٦	0,46		
١٧	0,53	٣٧	0,46		
١٨	0,4	٣٨	0,3		
١٩	0,35	٣٩	0,35		
٢٠	0,5	٤٠	0,75		

- **تصحيح الاختبار**:

حددت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للأختبار(٥٠) درجة .

وبذلك أصبحت أدوات البحث في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق ، بعد التأكد من صدقها وثباتها .وبعد التأكد من سلامة الأدوات المستخدمة تم تطبيق تجربة البحث.كما وأوضحت نتائج التجربه الإستطلاعيه مناسبه تطبيق البرنامج على العينه الأساسيه

- **إجراء تجربة البحث** :

- تم الاجتماع بمجموعتى البحث لشرح خطوات السير فى برنامج الدراسه وطريق سير كل مجموعه على حده
- تم تطبيق الأختبار التحصيلى – مقياس الاتجاهات التعاونية على مجموعتى البحث قبلياً.
- تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وفى بيئة تعليمية تقليدية.
- تم التدريس للمجموعة التجريبية بالفريق وفى بيئة تعليمية جيدة
- تم تطبيق الأدوات بعدياً على المجموعتين
- تم رصد نتائج البحث تمهيداً للمعالجة الإحصائية
- تم إجراء المعالجه الإحصائيه للنتائج
- تم تفسير النتائج التى تم التوصل إليها
- تم تقديم مجموعه من التوصيات والمقترحات

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

- **أولاً**: **عرض نتائج البحث وتفسيرها**:

ستقوم الباحثة بعرض تفصيلى للنتائج التى تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث ، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إلية من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من فروضها.

تكافؤ مجموعتى البحث قبل تطبيق استراتيجية التدريس بالفريق فى (التحصيل ـ مقياس الاتجاهات التعاونية)

للتحقق من تكافؤ المجموعتين فى مستوى التحخصيل والاتجاهات التعاونية تمت المقارنة بين متوطى الدرجات المئوية للتحصيل ولمقياس الاتجاهات التعاونية للمجموعتين التجريبية والضابطة من الجنسين باستخدام (T-test) والجدول (٩ ـ ٨) يوضح التطبيق القبلى لأدوات الدراسة المتمثلة فى : (الاختبار التحصيلى) ، (مقياس الاتجاهات التعاونية)

جدول (٨) نتائج اختبار (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير التحصيل قبل تطبيق استراتيجية التدريس بالفريق

المجموعات	التجريبية (ن=٦٥)		الضابطة (ن=٤٥)		(T)	مستوى الدلالة
نتائج الاختبار	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الأنحراف المعيارى		
	٥٨.١١	٧.٦١	٥٤.٧١	٧.٧	١.٨٦	٠.٠٧

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب للفروق بين متوسطات نتائج ا لدارسين للمجموعتين التجريبية والضابطة قد بلغت(٠.٠٧) وهى أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α= 0.05) وعليه فإن مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تحقق المستوى المطلوب من التكافؤ مما يعطي النتائج قدرا معقولا من الثقة.

يتضح من نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعةالتجريبية فى أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعليه فأن المجموعتين فى مقياس الاتجاهات التعاونية .

وبعد الانتهاء من إجراءات التجربة الأساسية للبحث وتطبيق أدوات البحث بعديا على الطلاب وتصحيح الاختبار ــ مقياس الاتجاهات التعاونية للمجموعتين ورصد درجات كل مجموعة على حدة بالنسبة للاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاهات التعاونية تمهيدا للمعالجة الإحصائية قامت الباحثة بالإجابة عن أسئلة البحث .

جدول (٩) نتائج اختبار (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الاتجاهات التعاونية قبل تطبيق استراتيجية التدريس بالفريق

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى	تجريبية	٦٥	18.400	2.222	0.226	0.822	دالة غير إحصائي
	ضابطة	٤٥	18.233	3.370			
المحور الثانى: اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية	تجريبية	٦٥	16.633	1.847	0.793	0.431	دالة غير إحصائية
	ضابطة	٤٥	16.200	2.355			
المحور الثالث: اتجاه الطالب نحو الاتصال	تجريبية	٦٥	15.133	2.543	1.045	0.300	دالة غير إحصائية
	ضابطة	٤٥	14.333	3.336			
المحور الرابع : اتجاه الطالب نحو التقدير	تجريبية	٦٥	14.000	2.742	0.997	0.323	دالة غير إحصائية
	ضابطة	٤٥	13.333	2.426			

والتحقق من صحة الفروض الأول الذي ينص على: **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\leq$ 0,05) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين**

التجريبية (االتدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) لمستوى التحصيل المعرفى تعزى للتدريس بالفريق من وجهة نظر الطلاب .

للتحقق من صحة هذا الفرض ، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى الاختبار التحصيلى ، تم تطبيق أختبارT-Test

جدول(١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات الاختبار التحصيلى فى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	(ت)	ملاحظات
الضابطة	٤٥	٦٦.٨٣٣	٨.٣٥٩	٣٩.١٢٢	قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١
التجريبية	٦٥	١٢٩.٢٠٠	٢.٥٢٤		

دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة □ = ٠.٠١) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس بالفريق على الاختبار التحصيلى أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢٩.٢٠٠) والانحراف المعياري لها (٢.٥٢٤) ، وللمجموعة الضابطة كان المتوسط الحسابي لها (٦٦.٨٣٣) والانحراف المعياري (٨.٣٥٩) .

وتعزى الفروق إلى العامل التجريبى المتمثل باستخدام التدريس بالفريق فى تدريس الموضوعات المختارة، وتدل هذه النتائج على رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل ، وتعزى الباحثة ذلك إلى الأسباب التالية :

- أن استخدام التدريس بالفريق ساعد على جذب انتباه الطلاب وتشويقهم .
- إن تقسيم الأدوار بين المعلمين يجعل امعلم أكثر إتقانا لدوره ويؤدى ذلك إلى تنافس المعلمين فى الأداء مما ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلاب .
- إن وجود وجود أكثر من معلم يؤدى إلى إدارة المحاضرة إدارة فعالة تؤدى إلى تعلم فعال ، يقلل تشتت الطلاب ، ويراعى الفروق الفردية .
- استخدام التدريس بالفريق بما يتضمنه من أنشطة مختلفة فى كل مرحلة من المراحل التدريسية أتاحت الفرصة لتنمية التفكير ورفع المستوى التحصيلى المعرفى لدى الطلاب .
- أظهرت هذه النتيجة أن هنك أثر إيجابى لإستراتيجية التدريس بالفريق و إرتباطه بالتحصيل المعرفى فى تعلم مقرر " مبادئ التدريس"
- تنظيم المحتوى والترتيب المنطقى للمعلومات وتنوع الأنشطة والتعاون بين الطلاب والمعلمون باستخدام التدريس بالفريق جعل الطلاب يمرون بخبرات تمكنهم من فهم ووضوح مفردات الاختبار التحصيلى .

- التدريس بالفريق ، يتيح للطالب الفرصة للتفاعل مع المادة التدريسية ، حيث إن رغبة الطلاب فى اكتساب مهارات جديدة لتبادل الأفكار مع زملائهم ، ورغبتهم فى الاندماج فى هذه الاستراتيجية التعليمية ، كان له الدور البارز فى اكتسابهم للمهارات المتعددة والتى جعلتهم فى حالة نشاط دائم ومستمر مما ساعد على رفع المستوى التحصيلى لدى الطلاب .
- إعطاء الطلاب الوقت الكافى للتعلم والتطبيق العملى لما تعلموه ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة كان له أثر فى تحسين المستوى التحصيلى .

إجابة الفرض الثانى الذي ينص على: **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(≤0,05) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية (التدريس بالفريق)، والضابطة (التقليدية) للاتجاهات التعاونية تعزى للتدريس بالفريق .**

للتحقق من صحة هذا الفرض ، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاهات التعاونية ، تم تطبيق أختبارT-Test

يتبين من الجدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = ٠.٠١)بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس بالفريق على مقياس الاتجاهات التعاونية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على التوالى فى المحاور التالية (اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى، اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية، اتجاه الطالب نحو الاتصال، اتجاه الطالب نحو التقدير) (34.800، 30.233، 30.267، 33.900) والانحراف المعياري على التوالى (1.215، 1.073، 1.507، 1.689) ، وللمجموعة الضابطة كان المتوسط الحسابي لها على التوالى (19.367، 15.067،15.233،17.167) والانحراف المعياري على التوالى (3.596، 3.051، 3.115، 2.102) وتعزى الفروق إلى العامل التجريبى المتمثل باستخدام التدريس بالفريق فى تدريس الموضوعات المختارة، وتدل هذه النتائج على رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل .

وتعزى الباحثة ذلك إلى الأسباب التالية :

- طبيعة التدريس بالفريق يقوم على العمل الجماعى والتعاون بين المعلمين والطلاب لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال توزيع المهام والأدوار بينهم ، مما يؤدى ذلك إلى تحاورهم وتناقشهم فى جو من الود والصداقة من أجل إنجاز المهام المطلوبة ، بحيث يكون كل طالب مسئول عن نجاحه فى إنجاز مهمته بالإضافة إلى المسئولية الجماعية الواقعة على الطلاب .

- استخدام التدريس بالفريق بما تضمنه من أنشطة فعالة وبيئة تعليمية تربوية وفق خطوات منظمة مما يؤدى إلى تقوية روح التعاون والألفة بين الطلاب ، وتنمية سلوكيات تعاونية إيجابية بينهم ، ونبذ الأنانية ونشر روح الود والاحترام والتقدير والتعاون والاتصال .
- التدريس بالفريق جعل من الطلاب محوراً للعملية التعليمية من خلال قيامهم بالأنشطة ، وبناء المعرفة بأنفسهم ، مما أدى إلى شعورهم بالمسئولية والنجاح والقدرة على الانجاز ، وهذا عزز الثقة بالنفس .
- طبيعة استراتيجية التدريس بالفريق تعتمد على النظام التعاونى بين المعلمين أنفسهم وبين الطلاب والمعلمين ساعد على تعزيز العلاقات الاجتماعية وشعورهم بالمتعة أثناء دراستهم ، مما أدى إلى شعور الطلاب بالثقة بأنفسهم وزيادة التواصل ووعيهم بأهمية اكتساب الاتجاهات التعاونية .

جدول(١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات مقياس الاتجاهات التعاونية فى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى	تجريبية	٦٥	34.800	1.215	22.272	0.000	دالة إحصائي عند 0.01
	ضابطة	٤٥	19.367	3.596			
المحور الثانى: اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية	تجريبية	٦٥	30.233	1.073	25.690	0.000	دالة إحصائي عند 0.01
	ضابطة	٤٥	15.067	3.051			
المحور الثالث: اتجاه الطالب نحو الاتصال	تجريبية	٦٥	30.267	1.507	23.176	0.000	دالة إحصائي عند 0.01
	ضابطة	٤٥	15.233	3.115			
المحور الرابع : اتجاه الطالب نحو التقدير	تجريبية	٦٥	33.900	1.689	33.989	0.000	دالة إحصائي عند 0.01
	ضابطة	٤٥	17.167	2.102			

دالة عند مستوى ٠.٠١

إجابة الفرض الثالث الذي ينص على: **التدريس بالفريق فعال في تطوير كفاءة طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية.**

للتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة بحساب حجم تاثير التدريس بالفريق ، حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الارتباط ، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفروق أو على حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج(رشدى منصور : ١٩٩٧) ولإيجاد حجم تأثير البرنامج "d" تم إيجاد مربع آيتا " ٢ η "وعن طريق مربع آيتايمكن التوصل إلى قيمة"d" وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة.

جدول(١٢) حجم التأثير للتدريس بالفريق في تطوير كفاءة أفراد المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل المعرفى ومقياس الاتجاهات التعاونية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمـــة (ت)	قيمة مربع " آيتا ٢η	" d " قيمة	مقدار حجم التأثير
التدريس بالفريق	الاختبار التحصيلى المعرفى	٣٩.١٢٢	٠.٩٦٣	١٠.٢٧٤	كبيرا
التدريس بالفريق	المحور الأول للمقياس : اتجاه الطالب نحو العمل التعاونى والجماعى	٢٢.٢٧٢	٠.٨٩٥	٥.٨٤٩	كبيرا
التدريس بالفريق	المحور الثانى للمقياس: اتجاه الطالب نحو الشعور بالمسئولية	٢٥.٦٩٠	٠.٩١٩	٦.٧٤٦	كبيرا
التدريس بالفريق	المحور الثالث للمقياس: اتجاه الطالب نحو الاتصال	٢٣.٧٩٦	٠.٩٠٧	٦.٢٤٩	كبيرا
التدريس بالفريق	المحور الرابع للمقياس: اتجاه الطالب نحو التقدير	٣٣.٩٨٩	٠.٩٥٢	٨.٩٢٦	كبيرا

باستقراء النتائج فى جدول (١٢) وكما يتضح من الجدول أن قيمة " مربع إيتا" للمحسوبة بلغت على التوالى للمتغيرات التابعة (٠.٩٦٣، ٠.٨٩٥، ٠.٩١٩، ٠.٩٠٧، ٠.٩٥٢) وهى كبيرة ويدل على أن التدريس بالفريق يسهم فى التباين الكلى بالنسب السابقة ، أى أن التدريس باستخدام الفريق له تأثير كبير فى رفع مستوى التحصيل المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الجامعية وقد جاءت نتيجة البحث الحالى مؤيدة للعديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Blemares, 1999)،(Williams, 2000)، (Weber, 2003)، (رمضان عبد الرازق ٢٠٠٥) Carpenter II, D.M., Crawford, L. & (Walden, R. :2007) ، (Hoare, A., Cornell, S., Bertram, C., Gallagher, Schaefer , F (، K., Heslop, S., Lieven, N., … Whitmore,C. 2008) Gillies,2000, 97-98)(Fulk,2000,183-184 ، (1985): Geen.A،(1991) Ifamyiwa& Akinsola,2008) (Roth, W.-) (Hopkin& Harris, 2000,) Seay, Carol, Mandy Hilsmier and ٢٠١٠) ، (M. & Tobin K : 2001) Robin Duncan)، حيث أظهرت هذه الدراسات كلها أثر التدريس بالفريق لرفع المستوى التحصيلى المعرفى وتنمية الاتجاهات التعاونية للطلاب .

ويمكن تفسير النتائج التى توصل إليها هذا البحث على النحو الأتى:

- استراتيجية التدريس بالفريق جعلت من الطالب محوراً للعملية التعليمية يتعلم فى جو من المتعة والمرح بعيداً عن التعقيد والرتابة
- مما ينعكس على نفسيه الطالب وبالتالى تكون إتجاهات إيجابية وترفع مستوى التحصيل .
- استخدام التدريس بالفريق عمل على تهيئة البيئة التعليمية الملائمة ومناخ تعليمى يسوده التعاون بين المعلمين والطلاب ، وهذا ساعد على زيادة التفاعل اثناء التدريس بالفريق ، مما شجع الطلاب على تعلم الموضوعات المتعددة وتنفيذ الأنشطة المتنوعة بحماس وفاعلية .
- يثير التدريس بالفريق تفكير الطلاب والمعلمين أيضاً من خلال استخدام الأنشطة التعليمية المختلفة مما أدى إلى تنمية القدرة على الاستنتاج والتشاور والتحاور ، والاتصال والشعور بالمسئولية وبالتالى رفع المستوى التحصيلى وتنمية الاتجاهات التعاونية ..
- أن تقسيم الأدوار بين المعلمين ، قد ساهم فى ترشيد جهد المعلم وتركيز دوره فى مهام محددة ، وهذا بدوره جعل المعلم أكثر إتقان لدوره وأدى ذلك إلى تنافس المعلمين فى الأداء وهو ما انعكس إيجابياً على المستوى التحصيلى المعرفى والاتجاهات التعاونية .
- أن استراتيجية التدريس بالفريق التى تم تطبيقها على الطلاب تساعد على الفهم ، فهى تجعل الطالب هو المعنى بالتعليم ، وتتيح الفرصة للطالب للحوار والنقاش والتعاون مع زملائه وكذلك مع المعلم ، مما يساعد الطالب على الفهم والاستيعاب ، وذلك من خلال التغذية الراجعة التى يقدمها المعلم لتصحيح المفاهيم والمعلومات غير الصحيحة .
- تعمل الممارسات التدريسية التى يهيؤها التدريس بالفريق على زيادة دافعية الطالب على الابتكار ، والدمج بين العديد من الأفكار والخروج بفكرة جديدة ، وبالتالى زيادة التحصيل المعرفى .

- **توصيات البحث** :

فى ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصى الباحثة بما يلي:

- الاهتمام من قبل التربويين بعمل أدلة لمعلمى المراحل الدراسية المختلفة لتوضيح كيفية تنفيذ الدروس باستخدام التدريس بالفريق.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على استخدام التدريس بالفريق ، حيث يتغير دور المتعلم من متلقى سلبى إلى مشارك وفعال فى العملية التعليمية .
- تزويد مخططي ومطوري المناهج بنتائج البحوث التي أثبتت فعالية التدريس بالفريق حتى يتسنى لهم تطوير المناهج وطرق التدريس في ضوء هذه النتائج

- عقد الدورات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس والمعلمين في مجال التدريس للتعرف على التدريس بالفريق و ذللك لتطوير الأداء التدريسى بالمؤسسات التعليمية.
- الاهتمام بالبيئة التعليمية عند تدريس المقررات الدراسية بصفة عامة ومقررات الإقتصاد المنزلى بصفة خاصة
- إعادة النظر فى المقررات الدراسية بحيث تركز من خلال محتواها وتنظيمها وطريقة تقديمها على تنمية السلوكيات الايجابية لدى الطلاب ، والاتجاه نحو العمل التعاونى .
- تضمين برامج إعداد معلمى التخصصات المختلفة بكليات التربية والتربية النوعية استراتيجية التدريس بالفريق وتدريب الطلاب/ المعلمين عليها فى التربية العملى .

- **مقترحا ت البحث** :

فى ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بإجراء بحوث فيما يلي:

- دراسة أثر التدريس باستخدام الفريق فى تنمية المهارات الادائية والاتجاهات التعاونية لدى طلاب المؤسسات التعليمية فى "
  - ✓ مقررات دراسية اخرى من نفس الشعبة .
  - ✓ مقررات دراسية لشعب مختلفة.
  - ✓ طلاب فى مراحل دراسية أخرى.
- ضرورة استخدام التدريس بالفريق فى تعليم مقررات الاقتصاد المنزلى من قبل أعضاء هيئة اتدريس والهيئة المعاونه والطلاب لتحقيق العديد من الأهداف التربوية المرجوه والتى منها تنمية مهارات التفكير الناقد حب الاستطلاع ، القدرة على اتخاذ القرار
- تطوير تدريس المقررات الدراسية الجامعية فى ضوء الأساليب والإستراتيجيات الحديثة فى التدريس حيث الأساليب والطرق المستخدمة لا تزال هى الطريقة التقليدية.
- إجراء دراسة تهدف إلى تقويم مقررات الأقتصاد المنزلى فى ضوء استراتيجية التدريس بالفريق ومدى اكتساب الطلاب لها.
- إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسى .
- تزويد المعلمين بحقائب تدريبية تحتوى على البرامج التدريبية بأدبياتها وبياناتها وموادها التدريبية ، مما يوفر للمعلمين ما يرجعون إليه لتأكيد الخبرات والتوسع فيها وتطويرها .

• **المراجع** :

- أحمد حسين اللقانى ، على الجمل (١٩٦٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، عالم الكتب.
- جابر عبد احميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- حسن حسين زيتون ، كمال عبد المجيد زيتون (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية " الطبعة الأولى ، القاهرة ، عالم الكتب .
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠١): فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية فى تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ، بنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد الرابع ، إبريل
- رمضان عبد الرازق (٢٠٠٥): فعالية التدريس بالفريق فى التحصيل الدراسى للغة العربية وتنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- رشدى لبيب(١٩٧٦): معلم العلوم – مسئولية ، اساليب عمله ، إعداده، نموه العلمى والمهنى القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- سلمى زكى الناشف (١٩٩٩): طرق تدريس العلوم ، عمان ، دار الفرقان.
- عايش زيتون (١٩٩٤): اساليب تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- عبدالله خطابية (٢٠٠٥) تعليم العلوم للجميع ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الأردن
- فايزة عوض السيد (٢٠٠٢): تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيرة فى تنمية التحصيل والأداء اللغوى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى السابع لكلية التربية ، جامعة طنطا ، جودة التعليم فى المدرسة المصرية : التحديات – المعايير – الفرص ، ٢٨ -٢٩ أبريل .
- فوزى الشربينى (٢٠٠١) : مداخل عالمية فى تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الواحد والعشرون ، القاهرة ، الانجلو المصرية .
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
- كوثر حسين كوجك (١٩٩٧):" التعليم التعاونى فى إستراتيجية تدريسية تحقق هدفين " دراسات تربوية ، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد السابع ، الجزء الثالث والأربعين .
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥): التدريس الإبداعى وتعلم التفكير ، الطبعة الأولى ، القاهرة عالم الكتب.
- يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٦): المناهج (أسسها ، تخطيطها، تقويمها) الطبعة الثامنة ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- Afer,Ingrid: Teaching : Education for the FutureK Available at: htt://www.usao. edu/ Facshaferil teamteaching. Htm (28/08/2007)

- Aggarwal,J.C(1996):Principles , Methods and Techniques of Teaching .U.S.A, Vikas Publishing house (
- Albert , L . (2000) :" A model of collaboration : a case studyof collaboration in an elementary school", Dissertation . Abstracts. International A , 61 (2) , 474
- Anthony, G: Active Learning in aconstructivist frame work, Educational studies in Mathmatic, Vol. 31, No.4, December 1996, PP. 349- 369.
- Baloche , L. (1994) :" Creativity and cooperation in the elementary music classroom ", The Journal of Creative Behavior , 28 (4), 225-265 .
- Blemares, B.L. (1999). The relationship between co- teaching and mathematics chemistry achievement of groups of 7th grade student with and without learning disabilities, D.A.I ,.59(7), 653-A
- Butcher , D. (1999) :" Enhancing social skills through school social work interventions during recess " , Gender Differences Social Work in Education , 21(4) , 249 - 262 .
- Carpenter II, D.M., Crawford, L. & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of teamteaching. Learning Environment Research, 10,53-65.
- Connolly, B. & Smith, M. (2002) Teachers and students talk about talk: class discussion and the way it should be, Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46(1), 16 – 26.
- Cohen,Louis& Manion, Lawrence: A Guide to Teachyng Practice, London,Colier Macmillan Publishers,1977
- Crow, J., & Smith, L. (2003). Using co-teaching as a means of facilitating interprofessional collaborationin health and social care. Journal of Interprofessional Care, 17(1), 45–55.
- Dove, M. G., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership andenhance student learning. TESOL Journal, 1, 3–22. doi:10.5054/tj.2010.214879
- Eaton, T. T. (2009). Engaging students and evaluating learning progress usingcollaborative exams in introductory courses. Journal of Geoscience Education, 57(2), 113-120

- Elksnin , L. & Elksnin , N .(1998) :" Teaching social skills to students with learning and behavior problems " , Intervention in School & Clinic , 33 (3) , 131-140 .
- Flowers, N., Mertens, S. B., & Mulhall, P. F. (2000). What makes interdisciplinary teams effective? Middle School Journal, 31(4), 53–56.
- Fulk , B . (2000) : " 20 ways to make instruction more memorable ", Intervention in School and Clinic , 35(3),183-184
- Geen.A.(1985): Team Teaching in the secondary school of England and Wales . Educational Review' vol(37) No. (1)
- Goetz, Karin & Egallery: A Peer Reviewed Journal , Volume 1, Number 4, August 1, 2000 . Available at : htt:// www. Ucalgary, ca/ egallery.Ingrid Shafer: Team Teachin g :Education for the Future. Available at : htt:// www. Usao.edu/
- Gillies, R . (1999) : Maintenance of cooperative and helping behaviors in reconstituted groups ", Journal of Educational Research , 92 (6),357-363.
- Goetz,Karin & Egallery: APeer Reviewed Journal,Volume http:// www.ucalgary,ca/egallery.
- 36- George, M. A., & Davis-Wiley, P. (2000). Team teaching a graduatecourse. College Teaching, 48(2), 75–80. doi:10.1080/87567550009595818
- Guenthner, J. F., & Moore, L. L. (2005). Role playing as a leadershipdevelopment tool. Journal of Leadership Education, 4(2), 59-66.
- Gillies,R(2000) : " The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups " , British Journal of Educational psychology, 70 (1) ,79-111 .
- Goodwin , M. (1999) :" Cooperative learning and social skills ", Intervention in School and Clinic , 35(1) , 29-33 .
- Hoare, A., Cornell, S., Bertram, C., Gallagher, K., Heslop, S., Lieven, N., … Whitmore, C. (2008). Teaching against the grain: multi-disciplinary teamwork effectively deliversa successful undergraduate unit in sustainable development. Environmental EducationResearch, 14, 469-481.
- Hopkins , D . & Harris ,A. (2000) : " Creating the conditions for teaching and learning " , David Fulton publishers

- Hicks, C. (1982). Team teaching: sharing the wealth (of talent). Music Educators Journal, 69(3), 42-43.
- Huber, N. S. (2002). Approaching leadership education in the new millennium.Journal of Leadership Education, 1(1), 25-34.
- Ifamuyiwa , S. & Akinsola , M. (2008) :" Improving senior secondary school students'attitude towards Mathematics through self andcooperative instructional strategies " , International Journal ofMathematical Education in Science and Technology , 39(5) , 569-585 .
- Iqbal, M. (2004). Effective of Cooperative Learning on Academic Achievement of secondary school students in Mathematics. Unpublished doctoral dissertation, University Institute of Education and Research, Arid Agriculture University, Rawalpindi
- Letterman, M.R., & Dugan, K.B. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honorscourse: Preparation and development. College Teaching, 55, 76-79
- Lorenzen, M. (2002): Available at http://www.libraryreference.org/activebi.html
- Lawson, T. (1995): Active Exercises for consumer Behaviour Courses, Teaching of psychology, 22 (3), PP. 220
- Mathews, M. (1999). Gifted students talk about cooperative learning, Educational Leadership, vol.(16) , no.(1) ,pp.(22-29
- 50-McKenna, B. (1989) Whatever happened to team teaching? American Educator, 13(2)15- 19 .
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. The Journal of Educational Research, 96(2), 67–78
- Patton, M. Q. (1990) Qualitative evaluation and research methods (Newbury Park, CA, Sage).
- Patrick , J. & Pierre , D . (2008) :" Group mirrors to support interaction regulation in collaborative problem solving ", Computer & Education , 51(1) , 279-296 , EJ 799217

- Pradesh,A(2003): ‘ Peace one day: 21 September’ www. Peaceoneday. org/Page/2003.
- Rivers , D. (2008) :" The cooperative communication skills" http://www.newconversations.net/communication.skills.bookstore sevenchallenges.html
- 55- Roth, W.-M. & Tobin, K. (2001) Learning to teach science as practice, Teaching and Teacher Education, 17(6), 741 – 762
- Sandholtz, J. H. (2000) Interdisciplinary team teaching as a form of professional development,Teacher Education Quarterly, 27(3), 39 – 50.
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. Teacher Education Quarterly, 27(3), 39–55
- Schustereit, R. S. (1980). Team teaching and academic improvement. Improving College and University Teaching, 28(2), 85–89.
- Schaefer , F (1991) : , “ Team teaching as form of staff development or when are two teaching better than one”.Guidelines vol (13) NO.(2).
- Seay, Carol, Mandy Hilsmier and Robin Duncan. “Examining Inclusion and Teaching Practices for Students with Mild Disabilities.” The Educational Collaborative, 2010, p. 8.
- http://www.theeducationalcollaborative.com/eps/index.php/ec/article /view/4/pdf_3
- Shibley Jr., I.A. (2006). Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences.College Teaching, 54, 271-274.
- Shannon, N. B., & Meath-Lang, B. (1992). Collaborative languageteaching: A co-investigation. In D. Nunan (Ed.), Collaborativelanguage learning and teaching (pp. 120–140). Cambridge,England: Cambridge University Press.
- Slavin,R(1990): ‘Research on Cooperative Learning : consensus and controversy” Educational Leadership,47(4) ,75-90.

- Tobin, K., Zurbano, R., Ford, A. & Carambo, C. (2003) Learning to teach through co-teaching and co-generative dialogue, Cybernetics and Human Knowing, 10(2), 51 – 73
- Veenman ,S., Kenter ,B. & Post, K (2000) : " Cooperative learning in dutch primary classrooms ", Educational Studies , 26 (3) , 281-30
- Wadkins, T., Miller, R.L., & Wozniak, W. (2006). Team teaching: Student satisfactionand performance. Teaching of Psychology, 33,118-144
- Weber, E, (2003). Agriculture and Since link through the living soil. Agriculture Education and Studies, 5(13), 61-66.
- Williams, J. (2000). The effects on Student achievement and student Satisfaction of assigning sixth grade student to a two teacher team, when sixth grade is the entry level in middle school. D.A.I, Feb 2000 USA. 60(8), 27-8

****

البحث السابع :

تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى الطلاب

إعداد :

أ.د/محسن حامد فراج
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة عين شمس

أ.م.د/أميمة محمد عفيفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

أ / رشا مختار موسى على
مناهج وطرق تدريس العلوم جامعة القاهرة

" تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى الطلاب "

أ.د/محسن حامـــد فـــراج أ.م.د/ أميمة محمد عفيفي أحمد

الباحثة / رشا مختار موسى على

• **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلى تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها لدى الطلاب ، وتحقيقا لهذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة أبعاد المواطنة المرتبطة بمنهج البيولوجى ثم إستخدامهما فى تقويم مناهج البيولوجى للصفوف الثلاث للمرحلة الثانوية لمعرف مدى تضمنها لأبعاد المواطنة ، وقد أسفرت النتيجة عن قصور مناهج البيولوجى للصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية فى تضمن أبعاد المواطنة لذا قامت الباحثة بتطوير المنهج فى ضوء نتائج التحليل وتطبيق خمسة فصول من المنهج المطور على طلاب الصف الأول الثانوى وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المنهج المطور فى تنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها لدى الطلاب .

Developing the Biology Curriculum for the Secondary Stage in Light of the Dimensions of Citizenship for Developing some of its Values and Skills of the Students

Abstract:

This research aimed to develop the biology curriculums of the three years in light of the dimensions of citizenship for developing some values and skills of the students. The researcher prepared a checklist of the dimensions of citizenship related to the biology curriculum and to use it in evaluating the biology curriculums of the three years of this stage to explore how far they entail the dimensions of citizenship. The research found out that the related curricula do not entail the dimensions of citizenship. Accordingly, the researcher developed the curriculum in light of the conclusions of the analysis and applied five chapters of the developed curriculum to the first - year - secondary students. The results showed the effectiveness of the developed curriculum in developing some of the values and skills for the students.

• **مقدمة** :

يتميز العصر الحديث بخصائص وسمات . منها الطفرة العلمية الهائلة والقفزات التقنية المذهلة في كافة قطاعات الحياة مما جعل الإنسان يعتقد بأنه قد تمكن من سبر أغوار العلوم والسيطرة على كافة سبل الحياة المختلفة ، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع ولذلك زاد اهتمامها بتربية المواطنة، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي وبشكل ملحوظ في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح .

وتأتى مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج البيولوجى بصفة خاصة في مقدمة المناهج الدراسية التي يمكن أن تؤدي دوراً كبيراً في تنمية أبعاد المواطنة لدى الطلاب لتعدد أهدافها وسعة مجالاتها وتنوع أنشطتها في تنمية أنماط متعددة من السلوك الضرورى للمواطن (Helén ; 2014).

ولذلك طالبت بعض الدراسات مثل دراسة (محسن فراج ، هبة الله مختار، ٢٠٠٨) بضرورة تطوير مناهج العلوم للمرحلة الثانوية ـ والتى تُعتبر المسئولة عن إعداد الطالب للحياة كمواطن فى المجتمع بالدرجة الأولى ـ لتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب . بحيث يكون الهدف الأساسى للتربية هو تنمية المواطنة لدى الطلاب "التربية من أجل المواطنةEducation for Citizenship" وهذا ماأكدته دراسة ديجيرجر(DeJaeghere , 2013) .

- **الإحساس بالمشكلة** :

تتجه الاتجاهات العالمية المعاصرة إلى تنمية المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية لإعتبارها أهم سبل مواجهة تحديات وتطورات المستقبل حيث إن التقدم الحقيقى للدول فى ظل المستجدات العالمية تصنعه سواعد وعقول مواطنيها وهذا أكدته دراسة (Priester , et al. , 2008) .

وبالرغم من الجهود المبذولة لتحسين واقع تعليم البيولوجى فى مصر إلا أن هناك قصور فى تناول منهج العلوم بصفة عامة والبيولوجى بصفة خاصة لقيم المواطنة ومهاراتها وهو وهذا ما أكدته دراستى (نفين عبد العظيم، ٢٠٠٨) ؛ مما أدى إلى قصور في هذه الأبعاد لدى الطلاب وإبتعادهم عن الواقع الفعلى ووجود حواجز بينهم وبين مجتمعهم.

وماتم رصده سابقاً أكدته الدراسة الإستطلاعية التى أجرتها الباحثة حيث قامت بتطبيق مقياس قيم المواطنة(محسن فراج ،وهبة الله مختار ، ٢٠٠٨) ، ومقياس مهارات إتخاذ القرار (إيمان نوجى ، ٢٠٠٧) على طالبات الصف الأول الثانوى (*) والتى كان عددهن (٣٠٠) طالبة، وتم التطبيق فى الفصل الدراسى الأول لعام ٢٠٠٩ – ٢٠١٠م ، فكان متوسط درجات الطلاب في مقياس قيم المواطنة ٣٠ والدرجة النهائية ٨٠ مما يدل على انخفاض ادراك الطالبات لقيم المواطنة ، ومتوسط درجات الطلاب ٣٥ في مقياس مهارات إتخاذ القرار والدرجة النهائية ٩٨ مما يدل على قصور فى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

كما لاحظت الباحثة أثناء وجودها في المدارس قيام الطالبات بتخريب الممتلكات العامة للمدرسة كالكتابة أو التحفير أو الرسم على المبانى والمقاعد

(*)مجموعة الدراسة الاستطلاعية كانت من طالبات الصف الأول الثانوى ، من المدارس التالية : -
- مدرسة السنية الثانوية بنات (إدارة السيدة زينب التعليمية)
- مدرسة الحوايانى الثانوية بنات (إدراة عابدين التعليمة)
- مدرسة جيهان السادات الثانوية بنات (إدارة مصر القديمة التعليمية) .

والطاولات علاوة على عدم المحافظة على نظافة المدرسة ، مع رغبتهن الشديدة فى تقليد الغرب فى ملابسهم وإكسسواراتهم وغيرها من السلوكيات.

ويتضح مماسبق قصور إدراك طلاب المرحلة الثانوية لأبعاد المواطنة والحاجة إلى تنمية هذه الأبعاد لديهم ، وبالرغم من ذلك فهنالك ندرة فى الدراسات التى عُنِيَت بتضمين مفهوم المواطنة فى مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج البيولوجى بصفة خاصة فى مراحل التعليم المختلفة ـ فى حدود علم الباحثة ـ ففى مجال العلوم إقتصرت دراسة (نفين عبد العظيم، ٢٠٠٨) على تحديد أثر بيئة التعلم على تنمية المواطنة وزيادة التحصيل لدى تلاميذ الصف المرحلة الإعدادية ، أما فى مجال الفيزياء فقد طورت دراسة (محسن فراج،وهبة الله مختار ، ٢٠٠٨)منهج الفيزياء للصف الأول الثانوى لتنمية بعض قيم المواطنة وزيادة الإنجاز المعرفى لدى الطلاب ؛ وقد توصلت إلى أن تحقيق أهداف تنمية القيم لدى الطلاب يعمل على زيادة الإنجاز المعرفى لديهم ، وقد اقتصرت هذه الدراسة على تنمية القيم التالية (الإنتماء ، النظام ، الإيثار المجتمعى ، إحترام الملكية العامة ، والتعاون المجتمعى) .

- **مشكلة البحث** :

نظرا لأهمية أبعاد المواطنة التى ينبغي أن تتضمنها مناهج البيولوجى فإن البحث الحالى يسعى إلى تقييم منهج البيولوجى ثم تطويره فى ضوء أبعاد المواطنة ودراسة فاعليته فى تنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مادة البيولوجى من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى : "**كيف يمكن تطوير منهج البيولوجى بالصف الأول الثانوى فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها لدى الطلاب**"؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الآتية :

- ما أبعاد المواطنة التى ينبغي تضمينها فى مناهج البيولوجى واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ؟
- مادرجة توافر هذه الأبعاد فى منهج البيولوجى بالمرحلة الثانوية ؟
- ما التصور المقترح لتطوير منهج البيولوجى فى ضوء أبعاد المواطنة ؟
- مافاعلية تدريس بعض فصول المنهج المطور فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى الطلاب ؟
- مافاعلية تدريس بعض فصول المنهج المطور فى تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى الطلاب ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالى إلى تطوير منهج البيولوجى للصفوف الثلاث بالمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيمها ومهاراتها لدى الطلاب .

- **أهميه البحث** :

قد يفيد هذا البحث كلٍ من:

- **الطلاب** :

تنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة .

- **معلمى الأحياء بالمدارس الثانوية** :

تقديم دليل لتنفيذ خمسة فصول من المنهج المطور فى ضوء أبعاد المواطنة لتنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها فى مادة البيولوجى . والإستفادة من مقياس مهارات إتخاذ القرار و إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة فى تقويم طلاب المرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة .

- **مخططى ومصممى المناهج** :

- يقدم هذا البحث تصور مقترح لتطوير مناهج البيولوجى بالمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة .
- إثارة إهتمام مخططى ومصممى المناهج لضرورة تضمين هدف تنمية بعض قيم المواطنة ومهاراتها ضمن أهداف تدريس العلوم بصفة عامة وتدريس البيولوجى بصفة خاصة للمرحلة الثانوية والعمل على تحقيقها.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية :

- تقويم ووضع التصور المقترح لمناهج البيولوجى للصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية ، ولكن تم إجراء التطبيق الميدانى للتجربة الأساسية للبحث على طلاب الصف الأول الثانوى .
- تطبيق خمسة فصول من منهج البيولوجى المطور للصف الأول الثانوى بمدرستي السنية الثانوية للبنات والمنيرة الثانوية للبنات ، بإدارة السيدة زينب التعليمية بمحافظة القاهرة وذلك فى الفصل الدراسى الثانى لعام ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤ م.
- قيم المواطنة التى تم تنميتها من خلال منهج البيولوجى هى (الإنتماء ، الإيثار المجتمعى ، المشاركة المجتمعية ، إحترام الملكية العامة ، الإلتزام بحماية البيئة ، المحافظة على النظام ، الإلتزام بالحقوق والواجبات ، الوعى بالتعددية وقبول الآخر) .
- مهارات المواطنة التى تم تنميتها هى مهارات إتخاذ القرار .

- **تحديد مصطلحات البحث** :

تم تحديدها في ضوء ما ورد من تعريفات متعددة بالدراسات والبحوث السابقة كما يلى:

- **تطوير المنهج**:

يُعرف البحث الحالى مفهوم تطوير المنهج إجرائيا على أنها "مجموعة من الإجراءات المقصودة الهادفة إلى إحداث تغيير كيفى فى عناصر منهج

البيولوجى؛ وذلك بناءً على ماأسفرت عنه نتائج عملية التقويم فى ضوء أبعاد المواطنة بقصد زيادة فاعلية منهج البيولوجى فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية".

- **المواطنة** :

يتبنى البحث تعريف عبد الرحيم شاهين للمواطنة : - بأنها "عملية إكتساب معارف ، وتنمية قيم ومهارات ، و تعزز سلوكيات ارتباط الفرد بمجتمعه وبالدولة التى ينتمى إليها وتسهم فى مشاركته فى الشؤون الاجتماعية والسياسية لوطنه" (عبد الرحيم شاهين ، ٢٠١٠ ، ٩٢) .

- **البعد المعرفى للمواطنة** :

ويُعرف البحث الحالى البعد المعرفى للمواطنة إجرائيا على أنها"القضايا الجدلية التى تم تضمينها داخل منهج البيولوجى بغرض تطويره لتنمية أبعاد المواطنة الثلاث لدى طلاب المرحلة الثانوية ، لما تتضمنه هذه القضايا من مادة علمية تحتوى معلومات ومعارف ومفاهيم بيولوجية وبعض المشكلات البيولوجية سواءً أكانت محلية أوعالمية ليتم من خلالها تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب ، علاوة على ماتتضمنه هذه القضايا الأنشطة التى تُنمى فى مجملها مهارات إتخاذ القرار التى يحتاجها المواطن المصرى لغربلة الكم الهائل من هذه المعارف والمعلومات وإختيار ماياناسب مجتمعه لإيجاد الحلول المناسبة لهذه القضايا وفقاً لهويته القومية وقيمه التى يؤمن بها".

- **البعد القيمى للمواطنة** :

ويُعرف البحث الحالى قيم المواطنة إجرائيًا على أنها : "مجموعة من القيم التى يتم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال موضوعات منهج البيولوجى المطوره ، حيث يُترجم الطلاب مدى إدراكهم لهذه القيم فى شكل من أشكال السلوك الذى يمكن ملاحظته وقياسه من خلال تفاعلهم فى المواقف المختلفة كتقبلهم للآخر ، وقدرتهم على المشاركة المجتمعية الفعالة ، ومدى قدرتهم على المحافظة على النظام المجتمعى والإلتزام بحماية البيئة ، ومدى إدراكهم لأهمية إحترام الملكية العامة فى ضوء إلتزامهم بمالهم من حقوق وماعليهم من واجبات ، ويتم ذلك بحس من الإنتماء والإيثار المجتمعى بما يمتلكونه من معارف بيولوجية ومهارات إتخاذ القرار والتى فى مجملها تؤهلهم للنهوض بالوطن والتصدى لكافة قضاياه ومشكلاته".

- **البعد المهارى للمواطنة " مهارات إتخاذ القرار فى البحث الحالى "**:

مهارات إتخاذ القرار فى البحث هى من مهارات المواطنة التى يسعى لتنميتها لدى الطلاب ، ولهذا يعرفها إجرائيا على أنها : "مهارات عقلية يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بشكل يومى لمواجهة مشكلاتهم المختلفة، حيث يُمكن تنميتها لدى هؤلاء الطلاب من خلال القضايا والمشكلات التى يتناولها منهج البيولوجى

والتى تُحتم عليهم التفكير بعمق لحسم القضية أو المشكلة وإتخاذ القرار المناسب لحلها ومن ثَّم تقويم القرار للوقوف على مدى فاعليته فى حل هذه القضية أو المشكلة مما يؤهلهم ليصبحوا مواطنين لديهم القدرة على التكيف مع مجتمعهم والتصدى لمشكلاته".

- **الإطار النظرى للبحث** :

تزايدت فى الآونة الأخيرة المناداة بإصلاح التعليم قبل الجامعى وإعادة صياغة مناهجة التعليمية وإدخال مضامين وأساليب جديدة عليها فى التدريس حتى يصبح قادراً على الإستجابة للظروف والمعطيات الدولية والقومية المستجدة وخاصة القضايا المعاصرة .

ولهذا من الضرورى مراعاة التطوير للتغيرات الحادثة فى المجتمع المصرى وحاجاته ، كما يجب أن يُراعى التطوير خصائص نمو الطلاب فى كل مرحلة عمرية والمشكلات المتعلقة بهذه المرحلة عند تطوير المناهج الدراسية (حلمى أحمد الوكيل ، ٢٠٠٥ ، ٢٩).

وقد تعددت أساليب تطوير المنهج ، وقد إستخدمت الباحثة أسلوب عملية تقويم المنهج قبل تطويره لأنها إحدى أساليب تطوير منهج البيولوجى الحديثة ولما لهذا الأسلوب من ميزة الكشف عن الجوانب الإيجابية وأوجه القصور(صلاح الدين علام ، ٢٠٠٧ ، ٣٨٢) فى تنمية منهج البيولوجى الحالى لأبعاد المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية ؛ مما يمهد السبل لدعم الجوانب الإيجابية وإرسائها ، وإتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ماقد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور فى هذا المنهج (حسن الخليفة ، ٢٠٠٥ ، ٢٩٨).

ويعرف (عبداللطيف فرج ، ٢٠٠٧ ، ٣٤ ـ ٣٥) عملية تقويم المنهج بأنها "عملية منظمة جمع وتحليل البيانات و المعلومات والأدلة و الشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهج المدرسي في بيئات وثقافات متعددة، وفي إطار أهداف محددة، وذلك إعداد التقارير الخاصة بالمعلومات التي لها علاقة بمنهج معين، باستخدام كافة الأساليب. وذلك لغرض المساهمة في اتخاذ القرار".

وكما تعددت تعريفات عملية تقويم المنهج ، فقد تعددت خطوات هذا التقويم (محمد الكسبانى ، ٢٠١٠ ، ٣٢٧) ، وقد إستخلص البحث الحالى من هذه الكتابات مايتناسب مع طبيعة البحث الحالى الذى يرمى إلى تنمية منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية لأبعاد المواطنة لدى طلاب هذه المرحلة ، وفيما يلى خطوات تطوير المنهج التى سيتم إتباعها فى البحث الحالى لتطوير هذا المنهج:

- تم تقويم مناهج البيولوجى للصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية فى ضوء أبعادِ المواطنة .
- وفقاً للنتائج التى أسفرت عنها عملية التقويم فى الخطوة السابقة تم وضع التصور المقترح لتطوير مناهج البيولوجى للصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة.

- **مبررات تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة** :

يوجد العديد من مبررات تطوير منهج البيولوجى للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة وهى (هودسون.Hodson ; 2010) هى :

- ضرورة تحقيق وحدة المعرفة فى المنهج المطور لتحقيق التكامل بين العلوم ومهارات وقيم المواطنةالمراد تضمينها فى موضوعات المنهج المطور .
- بالرغم من تأكيد العديد من الدراسات من أن مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج البيولوجى بصفة خاصة دور فعال فى تنمية المواطنة لدى الطلاب وتحقيق دعائم التعلم الأربعة لديهم وهى: تعلم أن تعرف ، تعلم أن تعمل ، تعلم أن تعيش مع الآخرين ، تعلم أن تكون ـ مما يُساعد هؤلاء الطلاب ليتبنوا أنماط إيجابية من السلوك تجاه المجتمع والبيئة المحيطة بهم ـ إلا إن نتائج هذه الدراسات أثبتت قصور تناول مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج البيولوجى بصفة خاصة للمرحلة الثانوية لأبعاد المواطنة ، بالإضافة إلى إستخدام المعلمين لأسلوب التلقين في تدريس البيولوجى وإهمالهم لإستراتيجيات التدريس الحديثة التى تساهم فى تنمية المواطنة للدى الطلاب .
- قصور منهج الأحياء الحالى فى تنمية أبعاد المواطنة لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمصر ويرجع السبب فى ذلك إلى أن واقع التدريس بطريقة التلقين للمناهج بصفة عامة ومنهج الأحياء بصفة خاصة لايتيح للطلاب فرصة ممارسة العمليات والمهارات العقلية العليا كمهارات إتخاذ القرار على الرغم من أن طلاب الصف الأول الثانوى يتميزون بالقدرة على التفكير المجرد والمنطقى والتعبير عن أفكارهم بوضوح والرغبة فى إستطلاع المعلومات عن المشكلة المطروحة فى الموقف التعليمى لتحديدها ، علاوة على المفاضلة بين بدائل حلول هذة المشكلة لإتخاذ القرار لحل هذه المشكلة ، هذا بالإضافة لإهمال هذه المناهج تنمية القيم لدى هؤلاء الطلاب ممايُعيق تنمية المواطنة لديهم؛ ممايؤكد على ضرورة تقويم المناهج العلمية بصفة عامة ومناهج الأحياء بصفة خاصة ، ثم وضع مخطط مقترح لمنهج الأحياء للصف الأول الثانوى يتم فيه ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية ولتمكين الشباب من أبعاد المواطنة ـ وخاصة مهارات إتخاذ القرار ـ التى تظهر فى سلوكياتهم وتصرفاتهم أثناء تفاعلهم مع متطلبات الحياة المدنية لإستيعاب التطور التكنولوجى والبيئى ومانتج عنها من مستحدثات بيولوجية مايساعدهم على مواجهتهم للمستقبل .

ومن هنا برزت الحاجة إلى حتمية تطوير المناهج بصفة عامة وتطوير منهج البيولوجى بصفة خاصة لكى تكون المعرفة المقدمة للطلاب موجهة ومحملة بقيم المواطنة ، لغرسها فى نفوسهم ؛ ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على إستنهاض الهمم لبناء مجتمعهم (جودت سعادة ، وعبد الله إبراهيم ، ٢٠١١ ، ٥٤٠ ـ ٥٤٣) .

- **المواطنة** :

إن المواطنة مثل أى شئ آخر يجب تعلمها ، فهى ضرورية للشباب بصفة خاصة فهم لا يصبحون مواطنين صالحين بالصدفة . وخاصة فى ظل التناقضات التى يشهدها العالم الأن من ثورة علمية وتكنولوجية ، وإنحدار أخلاقى ، وشيوع مظاهر الخلل والإضطراب فى سلوكيات الشباب ، وتنامى دور الخرافة ، وتهميش العقل والطائفية والتعصب ؛ مماأدى إلى بروز مشكلات إجتماعية سالبة ضد المجتمع(على الدين هلال ، ٢٠١٠ ، ٤٠٩ ـ ٤١٣).

- **أهمية تنمية المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية** :

لتنمية الموطنة أهميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية (Dahlin ; 2010 , 165 ؛ كمال الذيب ، ٢٠١٠ ، ٨٦ ـ ٨٧) والتى تكمن فيما يلي:

- لا يصبح الشباب مواطنين صالحين بالصدفة . وخاصة فى ظل التناقضات التى يشهدها العالم الأن من ثورة علمية وتكنولوجية ، وإنحدار أخلاقى ، وشيوع مظاهر الخلل والإضطراب فى سلوكيات الشباب ، وتنامى دور الخرافة ، وتهميش العقل والطائفية والتعصب ؛ مماأدى إلى بروز مشكلات إجتماعية سالبة ضد المجتمع وهذا يؤكد أهمية تنمية المواطنة لدى هؤلاء الشباب .
- يختفى التعليم من أجل المواطنة من مناهج المرحلة الثانوية وهى المرحلة التى يُصبح فيها الشباب قادرًا على الممارسة الكاملة لحقوق المواطنة ، فهم يحتاجون فى تعلمهم إلى إكتساب المواطنة وممارستها أكثر من أى مرحلة عمرية أخرى، حيث يُمارسون المسئولية والمساهمة الإجتماعية ويزودون بالأساليب التى تُمكنهم من التحول إلى مرحلة الرشد والإبداع فى مشاريعهم الخاصة ؛ مما يؤكد ضرورة تطويرالمناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج المرحلة الثانوية بصفة خاصة لتنميةأبعاد المواطنة لدى الطلاب .

- **البعد المعرفى للمواطنة** :

بالنظر إلى البعد الأول من أبعاد المواطنة آلا وهو البعد المعرفى يتوارد إلى الأذهان السؤال التالى : ما هى المعارف الأكثر أهمية التى سيتضمنها هذا البعد فى ظل الإنفجار المعرفى الذى تزايد بمعدل يفوق كل تصور مما يضع على عاتق المناهج بصفة عامة ومنهج البيولوجى بصفة خاصة إختيار الخبرات المعيَّنة لتضمينها فى المنهج ، فى ظل أنشطة يكتسب الطالب من خلالها المهارات التى تُعينه على إتخاذ القرارات السليمة لإختيار مايُناسبه من كم المعارف والمعلومات المتدفقه عليه من وسائل الإعلام والمراجع والإنترنت ، حيث يتم ذلك فى ضوء قيم المواطنة التى يؤمن بها(Decesare ; 2005).

وقد إستخلص البحث الحالى من مشروع (٢٠٦١) الذى تم تطويره فى عام ٢٠١١م من خلال دراسة ديبور (Deboer ; 2011) وبعض الدراسات السابقة منها دراسة ايني (Payne;2013) ، سيتالا ، و فاليفيررونين (VäLiverronen Setälä & 2014 ;) ، ماتس (Watts ; 2015) أهم القضايا البيولوجية ذات الطبيعة الجدلية

المرتبطة بالمواطنة والتى لها تأثير على قيم وأخلاقيات المجتمع المصرى ، وقد تم تقسيم القضايا البيولوجية الجدلية إلى ثلاث قضايا رئيسية هى (القضايا البيولوجية ، القضايا البيوأخلاقية ، القضايا البيئية) حيث يندرج تحت هذه القضايا الرئيسية (٥٤) قضية فرعية ، وقد تم إعداد قائمة بالقضايا البيولوجية الجدلية ثم دمجها مع قائمة قيم المواطنة –بناءً على آراء المحكمين - لتكوين قائمة أبعاد المواطنة(١).

- **البعد القيمى للمواطنة** :

عرفا(محسن فراج ، وهبة الله مختار ، ٢٠٠٨ ، ١٩) قيم المواطنة بأنها"عملية غرس مجموعة من المبادئ والمثل لدى الطلاب لتساعدهم على أن يكونوا قادرين على المشاركة الفعالة والنشطة وتتضمن هذه العملية العديد من المسئوليات كالنظام والإنتماء والمشاركة القائمة على الفهم ، والمسؤوليات الخاصة بإحترام الملكية العامة والقدرة على أن يُمارس الفرد تأثيره فى الشئون العامة بحس من الإيثار المجتمعى بما يملكه من معارف ومهارات تُساعده فى تحقيق دوره فى المجتمع فى إطار من التعاون المجتمعى البناء" .

وقد إستخلص البحث الحالى من الدراسات التى استهدفت تنمية قيم المواطنة فى العلوم بصفة عامة والبيولوجى بصفة خاصة ـ رغم قلت عدد هذه الدراسات ـ قيم المواطنة التى تُناسب منهج البيولوجى ويمكن تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال هذا المنهج ومن هذه الدراسات : (على عطية ،وعاطف عبد المقصود ، ٢٠٠٨)،(محسن فراج،وهبة الله مختار ، ٢٠٠٨)، وفى حدود علم الباحثة لايوجد إلا دراسة (شعبان إبراهيم ، ونادية إبراهيم ، ٢٠٠٠ـ٢٠٠١) فقط هى التى تناولت تنمية المواطنة من خلال منهج البيولوجى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة غياب قيم المواطنة عن مناهج البيولوجى فى المرحلة الثانوية ، ولكن لم تذكر الدراسة القيم التى تم تطوير المناهج فى ضوئها ، ولكن أشارت الدراسة إلى وجوب تحصين طلاب مصر ضد المشكلات والأزمات الأخلاقية التى يُسأل عن جانب كبير منها منظومة التعليم والتى من أهم عناصرها المنهج الدراسى ، فمن هذه المشكلات ماهو سلوكى التهاون وتغليب المصلحة الخاصة على حساب المنفعة العامة ووجود رموز التفكير الخرافى وعدم سيادة التفكير العلمى .

وقدتم إستخلاص قائمة بقيم المواطنة الواجب تضمينها فى مناهج البيولوجى للمرحلة الثانوية من الدراسات التى سبق عرضها، وهذه القيم هى:

- قيمة الإنتماء : ويُعرف البحث "قيمة الإنتماء" إجرائيًا بأنها : "إحساس وشعور وإدراك نفسى وإجتماعى يُترجم فى شكل من أشكال السلوك الذى

(١) ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لقائمة أبعاد المواطنة.

يُمكن قياسه من خلال المواقف والأفعال ، ومدى مشاركة المواطن أوعزوفه ، ومدى التعاون أوالصراع ، ومدى التماسك والتفاعل الإجتماعى ، وغير ذلك من المعايير".

- قيمة المحافظة على النظام : ويُعرف البحث "قيمة المحافظة على النظام" إجرائيًا بأنها : "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن تنميتها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ، حيث يمكن الإستدلال عليها من سلوكيات الطلاب التى يقومون بها بحيث يتسم الشكل العام لهذه السلوكيات بالتنسيق والترتيب ؛ فوعى المواطنين بقيمة النظام والحرص على الصالح العام يُعطى للمجتمع بقاؤه وتطوره ورقيه بين باقى المجتمعات".
- الإلتزام بالحقوق والواجبات: ويُعرف البحث "قيمة الإلتزام بالحقوق والواجبات" إجرائيًابأنها : "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن تنميتها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ، حيث يمكن الإستدلال عليها من سلوك الطلاب الذى يقومون به فى ظل الحريات التى تكفلها له الدوله فيكون لدى الطلاب القدرة على إتخاذ القرار بما يكون فيه صالح الفرد والآخرين ، ومن هنا يستشعر الطلاب بالمسئولية الإجتماعية التى لاتكتمل إلا بإدراك كل منهم ماله من حقوقه وماعليه من واجباته والسعى بإستمرار لمحاولةإيجاد نقطة توازن بينهما بحيث لايغطى أى منهاما على الآخر ."
- قيمة الإيثار المجتمعى : ويُعرف البحث "قيمة الإيثار المجتمعى" إجرائيًا بأنها "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن تنميتها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ، حيث يمكن الإستدلال عليها من سلوكيات الطلاب الذين يفضلون مصلحة المجتمع عن مصالحهم الشخصية بتوظيف أقصى إمكانتهم من معارف ومهارات لإتخاذ القرار الحاسم تجاه قضايا الوطن التى يعانى منها بحس من المسئولية الإجتماعية تجاه هذا الوطن ."
- قيمة المشاركة المجتمعية : ويُعرف البحث "قيمة المشاركة المجتمعية" إجرائيًا بأنها : "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن تنميتها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ويمكن الإستدلال على مدى نموٍ هذه القيمة لدى الطلاب من خلال ملاحظة سلوكهم أثناء التعاون معاً ومشاركتهم فى إتخاذ القرارات الحاسمة لحل مشكلات وقضايا وطنهم."
- قيمة إحترام الملكية العامة : ويُعرف البحث "قيمة إحترام الملكية العامة" إجرائيًا بأنها : "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن تنميتها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ، حيث يمكن الإستدلال عليها من وعى الطلاب بأهمية المحافظةعلى هذه الممتلكات وحسن استخدامها لأنها ملك للجميع الجميع ، علاوة على إتخاذ لقرار التعاون معاً لتوعية الناس بعدم إتلافهم للمناظر الجمالية فى البيئة ملكية عامة."

- الوعى بالتعددية وقبول الآخر : ويُعرف البحث "قيمة الوعى بالتعددية وقبول الآخر" إجرائيًا بأنها : "إحدى قيم المواطنة التى يُمكن غرسها فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى ، حيث يمكن الإستدلال عليها من تقبل الطلاب لوجهات النظر المختلفة والحوار مع الآخر ، علاوة على إتخاذ لقرار التعاون معاً لتوعية الناسبأهمية التسامح والتعايش مع الأخر والإعتراف بحق الجميع ، ومن ثَّم الإرتفاع بمستوى المسئولية الوطنية."
- قيمة الإلتزام بحماية البيئة : ويُعرف البحث "قيمة الإلتزام بحماية البيئة" إجرائيًا بأنها : "هى إحدى قيم المواطنة والتى تتطلب إكتساب الطالب للمعرفة البيئية وإمتلاكه لمهارات إتخاذ القرار ، والتى فى مجملها توجه سلوكه وتوعية أفراد مجتمعه بكيفية الحفاظ على البيئه ، وإتخاذه للقرارات الحاسمة لإيجاد الحلول للقضايا البيئية التى تواجهه ، بالإضافة إلى مشاركته مع باقى أفراد مجتمعه لمنع ظهور مشكلات بيئية جديدة."

- **البعد المهارى للمواطنة** :

يُعد تنمية مهارات المواطنة من الجوانب المهمة التي تسعى التربية العلمية إلى تنميتها عند الطلاب كمواطنين ومن بين هذه المهارات : - مهارات إتخاذ القرار في القضايا البيولوجية ، والقضايا المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع ، ومهارات حل المشكلات البيئية مثل مشكلات الطاقة ، والغذاء ، وانتشار الأمراض ولذلك سيكتفى البحث الحالى بتنمية المهارات العقلية للمواطنة فقط وهى مهارات إتخاذ القرار من بين المهارات العقلية لتنميتها لدى الطلاب نظراً لممارسة الطالب لهذه المهارات بصفة شبة دائمة فى حياته اليومية (مجدى حبيب، ٢٠٠٧ ، ٢٠).

وسيقتصر البحث الحالى فى البعد المهارى للمواطنة على تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، للأسباب التالية : إيروان (Erawan , 2010)

- إحتواء المعايير القومية للتعليم فى مصر على ضرورة تنمية أبعاد المواطنة ، وركزت على ضرورة تنمية مهارات إتخاذ القرار ـ البعد المهارى للمواطنة ـ لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة .
- يمارس الطالب مهارات إتخاذ القرار بصفة شبة دائمة فى حياته اليومية ؛ فلذلك يجب أن يتقنها.

- **مهارات إتخاذ القرار** :

تتطلب مهارات إتخاذ القرار تعريض الطلاب لمواقف يقومون فيها بالتفاعل بعقلانية ووعى تجاه بدائل الحل وإختيار أنسبها ، مما يُساعد الطلاب على أن يُصبحوا ناقدين أو محللين واعين ويقظين تجاه المشكلات المحيطة بهم فمهارات إتخاذ القرار تتوقف على متغيرات كثيرة منها طبيعة ومضمون القرار ، ووقت

إتخاذ القرار ، وظروف إتخاذ القرار ، وإدراك متخذ القرار لكل أبعاد الموقف أو المشكلة ومبرراته ، وقدرته على التحليل والبحث عن البدائل ، وقيم متخذ القرار (إيمان نوجى ، ٢٠٠٧).

وفيما يلى مهارات إتخاذ القرار التى حددها البحث الحالى لتتضمن (٥) مهارات رئيسية تشتمل كلٍ منها على عدد من المهارات الفرعية كما يلى : كيرى (Kerry , 2011) .

- مهارة تحديد المشكلة أو القضية المراد إتخاذ قرار فيها : تمثل هذه المهارة خطوة أولية يُحدد فيها متخذ القرار المشكلة أو القضية بوضوح وهى تفيد كثيرًا فى حل هذه المشكلة حيث أن التحديد الغير سليم للمشكلة ينتج عنه قرار غير سليم فلايحدث حل سليم للمشكلة ويمكن أن تتفاقم هذه المشكلة ، وتتطلب صياغة المشكلة أو القضية إستخدام متخذ القرار لمهارات عمليات العلم ومهارات التفكير حتى يتفحص جميع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة أو القضية ويتعرف على طرق الحصول على هذه المعلومات بما يضمن تحقيق فعالية القرار المتخَّذ .
- مهارة جمع البدائل الممكنة والمقبولة لحل المشكلة أو القضية : تتسم هذه المهارة بمساعدة متخذ القرار على بناء علاقات جديدة للمعلومات المتوفرة لديه ، حيث يتحدد فيها دور متخذ القرار فى تعيين مصادر المعلومات والبيانات ، وجمعها والتأكد من دقتها ، ثم تحليلها لتحديد أسباب حدوث المشكلة وذلك لمساعدة متخذ القرار فى التعرف على المتغيرات المحيطة بهذه المشكلة ، فكلما زادت البيانات والمعلومات المتاحة لكل بديل أمكن لمتخذ القرار التنبؤ بسهولة بالنتائج المحتمل حدوثها فى كل بديل ، وعلى العكس فإن نقص المعلومات المتاحة تُمثل أحد المعوقات التى تُحِّد من التنبؤ بالنتائج المتوقع حدوثها فى كل بديل ، بعدها يُحدد متخذ القرار معايير ومحكات الحكم التى سيقاس على أساسها فعالية البدائل ، يلى ذلك تحديد عدد معين من البدائل المتاحة (تحديد أفضل بديل).
- مهارة تقويم البدائل المقترحة : تتطلب هذه المهارة التفكير بدقة وعناية فى كل بديل ، فيوازن متخذ القرار بين مزايا وعيوب كل بديل لتحديد أوجه القوة والقصور فيه .
- مهارة إختيار البديل الأفضل : يتحدد دور متخذ القرار هنا فى إختيار البديل المناسب ـ الحل الملائم للمشكلة ـ الذى يُحقق أفضل من غيره من البدائل الأهداف التى من أجلها يُتخذ القرار .
- مهارة تقويم القرار : فى هذه المهارة يُحدد متخذ القرار مدى جودة القرار المتخذ فى تحقيق الهدف المرجو ، ومدى الإستفادة من ذلك فى إتخاذ قرارات مستقبلية .

- **أهمية تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى الطلاب** :

تكمن أهمية تنمية مهارات إتخاذ القرار من خلال منهج الأحياء فى أنها تُساعد طالب الصف الأول الثانوى على مايلى : (محمود حسن ، ٢٠٠٨)

- التفكير بعمق قبل أن يقوم بإختيارات مهمة فى حياته ، كإختيار التخصص الدراسى (علمى / أدبى) .
- التقصى وتحديد وفحص المشكلات التى تنبع من بيئته وحاجات مجتمعه لإتخاذ القرارات الواعية القائمة على فهم هذه البيئة وطبيعة وإمكانيات المجتمع الذى يعيش فيه.
- التريث والتدبر والتأمل ، وتحمل المسئولية ، والإستقلالية وعدم الإندفاع فى دراسة جميع العوامل المؤثر فى القرار.

- **كيفية تنمية أبعاد المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال منهج البيولوجى** :

إستفاد البحث الحالى من نتائج دراسة كل من : كاثرين(Catherine , 2005) ،ديفيد وجورج (David , George , 2006) والتى أثبتت فاعلية عدد من مداخل تعليم المواطنة وطرق التدريس وإستراتيجياته فى تنمية قيم المواطنة ومهاراتها لدى الطلاب ، وهذه الإستراتيجيات هى : إستراتيجية العصف الذهنى ، طريقة المناقشة ، طريقة المحاضرة ، إستراتيجية المتشابهات ، إستراتيجية الإكتشاف ، طريقة العرض العملى ، أسلوب الكاريكاتير الساخر ، إستراتيجية خريطة المفاهيم ، طريقة الإستقصاء ، إستراتيجية لعب الأدوار.

- **كيفية قياس أبعاد المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية** :

- إشتملت أساليب تقويم البعد القيمى للمواطنة التى إتخذها البحث الحالى على : إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، المناقشات ، والحوار الشفوى ، وتبادل الآراء والأفكار الذى يتم بين كل من المعلم وطلابه ، تحليل الطلاب لأبعاد القضايا البيولوجية الجدلية الحقيقية التى ظهرت فى إحدى المجتمعات وتكون مرتبطة بموضوع الدرس ، كتابات الطلاب مثل : التعليقات على المواقف التعليمية أو الصور الكاريكاتورية ، أو صور الكرتون ، أو التقارير ، أو قصص قصيرة ، أوالبحوث المختصرة والتى تدور حول بعض القضايا البيولوجية الجدلية ذات المضمون القيمى والتى لها علاقة بموضوعات البيولوجى ، تحليل الطلاب للرسومات البيانية أو المخططات وإستخلاص المعلومات للإجابة على التساؤلات المطروحة على هذه المخططات ، إعادة تدوير نفايا البيئة لتصميم نماذج بيولوجية ، مضاهات الطلاب للقيم التى إستخلصوها من القصص القصيرة المعروضة فى أنشطة الدروس بمواقف مشابهة تعرضوا لها أو سمعوا عنها ، لعب الأدوار الذى يقوم به الطلاب وإستخلاص القيم من حياة علماء البيولوجى التى تم تقمصها .
- إشتملت أساليب تقويم البعد المهارى للمواطنة التى إتخذها البحث الحالى على : مقياس مهارات إتخاذ القرار ، كما أن إستخدام الطلاب لخريطة

مهارات إتخاذ القرار المعدلة لحل المشكلات أو القضايا البيولوجية التى يتناولها كل درس تُعطى تغذية راجعة للمعلم عن مدى تمكن طلابه من هذه المهارات ، الأسئلة الشفهية أثناء الحصة الدراسية والتى تتطلب ممارسة مهارات إتخاذ القرار شفهيًا أثناء أداء تجربة ما تتضمن مشكلة .

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية "التى درست وفقا لمنهج البيولوجى المطور" والضابطة "والتى درست وفقا لمنهج البيولوجى المعتاد" فى التطبيق البعدى لإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات إتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن تساؤلات البحث تم إتباع الإجراءات التالية : -

- للإجابة عن التساؤل الأول والذى نص على " ما أبعاد المواطنة الواجب تضمينها فى مناهج البيولوجى واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ؟"، تم مايلى:
  - ✓ الإطلاع على الأدبيات والدراسات التى لها علاقة بأبعاد المواطنة للإستفادة منها فى تحديد قيم المواطنة ومهاراتها الواجب تضمينها فى مناهج البيولوجى واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ إعداد قائمة أبعاد المواطنة المرتبطة بمنهج البيولوجى وعرضها على المحكمين[٢]وتعديلها فى ضوء أرائهم لضبطها تمهيداً لإستخدامها فى تطوير مناهج البيولوجى للمرحلة الثانوية .
  - ✓ التوصل للصورة النهائية لقائمة أبعاد المواطنة [٣] والتى اشتملت على ابعاد المواطنة الثلاث ، حيث تم دمج بنود البعدين المعرفى والقيمى معًا بناء على آراء المحكمين ، وقد تضمنت ثلاث قضايا رئيسية هى (بيولوجية ، بيوأخلاقية ، بيئية) يندرج تحت االقضاي الرئيسية (٥٤) قضية فرعية بحيث تناولت القضايا الفرعية (٨) قيم للمواطنة ، بينما كانت بنود البعد المهارى منفصلة وقد تضمنت المهارات الخمسة الرئيسية لإتخاذ القرار .
- للإجابة عن التساؤل الثانى والذى نص على " مادرجة توافر هذه الأبعاد فى مناهج البيولوجى للمرحلة الثانوية ؟" ، تم تقويم مناهج البيولوجى

(٢) ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على البحث .
(٣) ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لقائمة أبعاد المواطنة.

للصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية وفقًا لقائمة أبعاد المواطنة السابق إعدادها من قبل الباحثة لمعرف مدى تضمين هذا البعد فى المناهج الحالية وقد أسفرت النتيجة إلى مايوضحه الجدول(١):

جدول (١) يوضح نتائج تقويم مناهج البيولوجى للصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية وفقا لقائمة أبعاد المواطنة

عدد تكرارات القضايا الفرعية المندرجة تحت القضايا البيولوجية يساوى (٢) من بين (١٥) قضية فرعية وذلك بنسبة (١٣٪).(*)
عدد تكرارات القضايا الفرعية المندرجة تحت القضايا البيوأخلاقية يساوى (صفر) من بين (١٨) قضية فرعية وذلك بنسبة (صفر ٪).
عدد تكرارات القضايا الفرعية المندرجة تحت القضايا البيئية يساوى (١) من بين (٢١) قضية فرعية وذلك بنسبة (٤,٧٪).
المجموع الكلى لتكرارات القضايا الفرعية المندرجة تحت القضايا الرئيسية الثلاث (بيولوجية ، بيوأخلاقية ، بيئية) يساوى (٣) قضايا من بين (٥٤) قضية فرعية وذلك بنسبة (٥,٥٪) .
المجموع الكلى لتكرارات لمهارات إتخاذ القرار كام والتى عددها (٥) مهارة بنسبة (صفر ٪) .

- للإجابة عن التساؤل الثالث والذى نص على : "ما التصور المقترح لمنهج البيولوجى فى ضوء أبعاد المواطنة " ، تم مايلى :
  - ✓ مراعاة أسس تطوير المنهج : التطوير المبنى على أساس علمى يؤدى إلى تحسين المنهج ، التطوير الشامل ينصب على جميع عناصر المنهج المراد تطويره ، أن يراعى التطوير حاجات ومشكلات المجتمع ، أن يراعى التطوير خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة، أن يستشرف التطوير حاجات المستقبل ومشكلاته .
  - ✓ إعداد مصفوفة المدى والتتابع حيث تم توزيع أبعاد المواطنة (القضايا البيولوجية الجدلية ، قيم المواطنة ، ومهارات اتخاذ القرار) رأسيًا داخل مناهج البيولوجى للصفوف الثلاث للمرحلة الثانوية ، وأفقيًا داخل محتوى منهج البيولوجى للصف الواحد ، ثم عرضها فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وتعديلها فى ضوء أرائهم لضبطها تمهيداً لإستخدامهما فى إعداد إطار التصور المقترح لمناهج البيولوجى للمرحلة الثانوية .
  - ✓ إعداد إطار التصور المقترح لمناهج البيولوجى للصفوف الثلاث للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة(٤)، حيث تضمن مايلى : التوزيع الزمنى لأبواب المنهج،الأهداف العامة لكل باب ، محتوى الموضوعات التى يتضمنها كل منهج،مصادرالتعلم المقترحة، إستراتيجيات التعليم والتعلم المقترحة وأساليب التقويم المقترحة .

(*) تم حساب النسبة المئوية لمجموع تكرارات القضايا الفرعية المندرجة تحت القضايا البيولوجية على أساس النسبة بين العدد الكلى لتكرارات جميع القضايا الفرعية إلى العدد الكلى للقضايا الفرعية التى تندرج تحت القضايا البيولوجية والمتمثلة فى (١٥) قضية فرعية . مثال : - العدد الكلى لتكرارات القضايا الفرعية = ٢ ❖ ١٠٠ / ١٥ = ١٣ ٪ .

(٤) ملحق (٣) إطار التصور المقترح لمناهج البيولوجى للصفوف الثلاث للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة.

- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس للتحقق من فاعلية المنهج المطور تم ذلك عن طريق :
  - ✓ إعداد المواد التعليمية :

-إختيار خمسة فصول من أبواب منهج البيولوجى المطور للصف الأول الثانوى .

-إعداد المواد التعليمية : كتاب الطالب[٥] والذى تضمن أهداف لكل درس ، وأنشطة تعليمية ، وأسئلة تقويمية ، دليل المعلم[٦] تضمن أهداف كل درس والاستراتيجيات التى يستخدمها المعلم في كل درس وتوجيهات للمعلم لأنشطة الدرس ، ثم عرض كتاب الطالب ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين لضبطها وتعديلها فى ضوء أرائهم تمهيداً للتجريب .

-التجريب الإستطلاعى المبدئى لهذه الفصول لضبطهم تمهيداً لتطبيقهم على مجموعة البحث وأخذ النتائج.

  - ✓ إعداد أداتى البحث :

- **إعداد إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة لقياس البعد القيمى للمواطنة**:

هدف الإختبار إلى قياس مدى تنمية منهج البيولوجى المطور فى ضوء أبعاد المواطنة لبعض قيم المواطنة لدى طلاب الصف الأول الثانوى وتمثلت قيم المواطنة فى الإنتماء ، الإثار المجتمعى ، المشاركة المجتمعية ، إحترام الملكية العامة ، الإلتزام بحماية البيئة ، المحافظة على النظام ، الإلتزام بالحقوق والواجبات ، الوعى بالتعددية وقبول الآخر. وتم صياغة عبارات الاختبار ، وتم صياغة مفردات الإختبار من نوع الإختيار من متعدد ويلى كل مفردة أربعة بدائل . وقد شملت كراسة أسئلة الإختبار صفحة تعليمات تضمنت الهدف من الإختبار ووصفه بإختصار وطريقة الإجابة عنه ، وتلى صفحة التعليمات مفردات الإختبار وورقة إجابة منفصلة بها مكان مخصص لبيانات الطالب ، وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من محكمى البحث لإبداء الرأى فى مدى سلامة الصياغة العلمية والمضمون العلمى لمفردات الاختبار وملاءمتها لمستوى طلاب المرحلة الثانوية ، وصلاحيتها لقياس قيم المواطنة التى تندرج تحتها ، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الإختبار ، وتم تعديل الاختبار فى ضوء أراء السادة المحكمين

تم إجراء التجربة الإستطلاعية للاختبار على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوى عددها (٣٠) طالبة بمدرسة جيهان السادات ثانوى بنات بإدارة مصر

---

(٥) ملحق (٤) كتاب الطالب .
(٦) ملحق (٥) دليل المعلم .

لقديمة وذلك فى نهاية الترم الأول(٧) لعام ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤م بعد الإنتهاء من دراستهن لهذه الفصول وفى نفس التاريخ للأغراض التالية :

- حساب زمن الإختبار : وكان متوسط الزمن الذى إستغرقته الطالبات (٤٠) دقيقة متضمنه خمسة دقائق لقراءة التعليمات .
- حساب ثبات الإختبار : وقد تم تم حساب ثبات الإختبار بإستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمنى إسبوعان ، حيث أن معامل الثبات هنا يساوى معامل الإرتباط بين تطبيقى للإختبار على نفس المجموعة الطلابية ، ووجد أن قيمة ثبات الإختبار ككل هو (٠.٩٩) وهو معامل ثبات يتمتع بدرجة عالية من الثبات .
- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار : لم توجد أية استفسارات .

وتكونت الصورة النهائية للاختبار(٨) من "٤٨مفردة " وهو قياس متدرج حيث أُعطيت لكل مفردة تُجيب عنها الطالبة أربع درجات تتراوح مابين (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) بحيث تختلف درجات الطالبات فى المفردة الواحدة وهذا الإختلاف يرجع إلى مدى إدراك كل طالبة للقيمة التى تتناولها هذه المفردة ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للإختبار (١٩٢) درجة ، والدرجة الصغرى له (٤٨) " ، ويوضح الجدول (٣) مواصفات إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة.

جدول (٣) : مواصفات الصورة النهائية لإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة .

قيم المواطنة	أرقام الأسئلة التى تقيسها	عدد الأسئلة
الإنتماء .	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٦ ، ٤٣	٦
الإثار المجتمعى.	١١ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٣ ، ٤٧	٦
المشاركة المجتمعية.	٧ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٤٤	٦
إحترام الملكية العامة .	٢ ، ٩ ، ١٣ ، ٢٥ ، ٣١ ، ٤٥	٦
الإلتزام بحماية البيئة .	١ ، ٤ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٦	٦
المحافظة على النظام .	٨ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢١ ، ٣٤ ، ٤٠	٦
الإلتزام بالحقوق والواجبات .	٣ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٤٨	٦
الوعى بالتعددية وقبول الآخر	٦ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٦ ، ٣٨	٦
المجموع	(٨) قيم مواطنة	٤٨ مفردة

- **إعداد مقياس مهارات إتخاذ القرار** :

هدف المقياس إلى قياس مدى تنمية منهج البيولوجى المقترح فى ضوء أبعاد المواطنة لمهارات إتخاذ القرار وتمثلت أبعاد مهارات إتخاذ القرار فى مهارات مهارة تحديد المشكلة أو القضية المراد إتخاذ قرار فيها ، مهارة جمع البدائل الممكنة والمقبولة لحل المشكلة أو القضية ، مهارة تقويم البدائل المقترحة ، مهارة إختيار

(٧) يتم تقسيم طالبات الصف الأول الثانوى فى المدرسة إلى نصفين بحيث يتم تدريس منهج البيولوجى للصف الأول كاملا لنصف طالبات المدرسة ، بينما يتم تدريس النصف الآخر من الطالبات نفس المنهج فى الترم الثانى من نفس العام الدراسى .

(٨) ملحق (٦) الصورة النهائية لإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة .

البديل الأفضل ، مهارة تقويم القرار لمناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية . وتم صياغة عبارات المقياس ، وتم صياغة مفردات المقياس من نوع الإختيار من متعدد ويلى كل مفردة أربعة بدائل . وقد شملت كراسة أسئلة المقياس صفحة تعليمات تضمنت الهدف من المقياس ووصفه بإختصار وطريقة الإجابة عنه ، وتلى صفحة التعليمات مفردات المقياس وورقة إجابة منفصلة بها مكان مخصص لبيانات الطالب ، وتم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من محكمى البحث لإبداء الرأى فى مدى سلامة الصياغة العلمية والمضمون العلمى لمفردات المقياس وملاءمتها لمستوى طلاب المرحلة الثانوية ، وصلاحيتها لقياس مهارات إتخاذ القرار التى تندرج تحتها ، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الإختبار ، وتم تعديل الاختبار فى ضوء أراء السادة المحكمين .

تم إجراء التجربة الإستطلاعية للاختبار على نفس العينة الاستطلاعية لاختبار التحصيل المعرفى وفى نفس التاريخ للأغراض التالية :

- حساب زمن المقياس : وكان متوسط الزمن الذى إستغرقته الطالبات (٧١) دقيقة متضمنه خمسة دقائق لقراءة التعليمات .
- حساب ثبات المقياس : وقد تم تم حساب ثبات المقياس بإستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمنى إسبوعان ، حيث أن معامل الثبات هنا يساوى معامل الإرتباط بين تطبيقى للمقياس على نفس المجموعة الطلابية ، ووجد أن قيمة ثبات المقياس ككل هو (٠,٩٣) وهو معامل ثبات يتمتع بدرجة عالية من الثبات .
- التأكد من وضوح تعليمات المقياس : لم توجد أية استفسارات . وتكونت الصورة النهائية للاختبار(٩) من "٣٠ مفردة " وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار "٣٠ درجة " بواقع درجة لكل مفردة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة ، ويوضح الجدول (٢) مواصفات مقياس مهارات إتخاذ القرار .

جدول (٢) : مواصفات الصورة النهائية لمقياس مهارات إتخاذ القرار .

م	إسم المهارة	أرقام الأسئلة التى تقيسها	عدد الأسئلة
١	مهارة تحديد المشكلة أو القضية المراد إتخاذ قرار فيها	١ ، ٥ ، ٨ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٣٠	٦
٢	مهارة جمع البدائل الممكنة والمقبولة لحل المشكلة أو القضية	٤ ، ٧ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٩	٦
٣	مهارة تقويم البدائل المقترحة	٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٥	٦
٤	مهارة إختيار البديل الأفضل	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ٢٢	٦
٥	مهارة تقويم القرار	٣ ، ١١ ، ١٥ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٨	٦
	(٥) مهارات أساسية		٣٠ مفردة

- **إختيار مجموعة البحث** :

تكون مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرستي السنية الثانوية بنات والمنيرة الثانوية بنات ، حيث تتبع المدرستين إدارة السيدة زينب

(٩) ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس مهارات إتخاذ القرار .

التعليمية بالقاهرة ، فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤م ، وتم تقسيمهما لمجموعتين:

- التجريبية تم فيها تدريس الفصول الخمسة من المنهج المطور المُعاد صياغتها فى أبعاد المواطنة بإستخدام كل من : مصادر التعلم المقترحة ، وإستراتيجيات التعليم والتعلم المقترحة ، وأساليب التقويم المقترحة التى تتضمنها دروس المنهج المطور .
- الضابطة تم فيها تدريس الفصول الخمسة من المنهج الحالى ـ غير المطور ـ بإستخدام طريقة التدريس التقليدية .

إستعانة الباحثة فى تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بمعلمى البيولوجى بكل مدرسة ، وقد قامت الباحثة بتدريب المعلمين(١٠) الذين سيقومون بتدريس منهج البيولوجى المطور للمجموعة التجريبية على كيفية تفعيل عناصر المنهج المطور من محتوى وإستراتيجيات وأنشطة وتقويم لتحقيق الهدف الرئيسى لهذا البحث وهو تنمية أبعاد المواطنة لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال المنهج المطور ، وقد روعى أن تكون مدة التدريس متساوية لكل من مجموعتى البحث التجريبية والضابطة ، حيث تم تدريس نفس الفصول الخمسة من كل منهج لكل من مجموعتى البحث التجريبية والضابطة خلال الفترة (٢٠١٤/٣/٢٠ حتى ٢٠١٤/٤/٢٩) بمعدل (٤) حصص أسبوعياً للصف الأول الثانوى .

- **التصميم التجريبى للبحث** :

إعتمد هذا البحث على إستخدام تصميم المجموعة التجريبية ـ والمجموعة الضابطة مع التطبيق "القبلى / البعدى" لاختبار التحصيل المعرفى فى مادة البيولوجى ، وإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة (إعداد الباحثة) ، وكانت متغيرات البحث :

- المتغير المستقل : المتغير المستقل فى هذا البحث هو منهج البيولوجى المطور للمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد المواطنة .
- المتغيرين التابعيين : قيم المواطنة كما يقيسها إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، ومهارات إتخاذ القرار كما يقيسها مقياس مهارات إتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوى "مجموعة البحث".

---

(١٠) معلمى البيولوجى لعينة البحث : ـ

- معلم البيولوجى للمجموعة الضابطة فى مدرسة المنيرة ثانوى بنات هو : ـ أ/ أشرف حسين الصاوى ، عدد سنوات خبرته٢٣ سنة ، وعدد سنوات خبرته فى التعليم الثانوى١١سنة ، وهو معلم الفصلان الممثلان للمجموعة الضابطة فى البحث الحالى .
- معلمة البيولوجى للمجموعة التجريبية فى مدرسة السنية ثانوى بنات هى : ـ أ/ حنان رياض محمد توفيق ، عدد سنوات خبرتها ٢٧ سنة ، وعدد سنوات خبرتها فى التعليم الثانوى ١٤ سنة ، وهى معلمة الفصول الثلاثة الممثلون للمجموعة التجريبية فى البحث الحالى.

التطبيق القبلى لأداتى البحث (إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، مقياس مهارات إتخاذ القرار) على مجموعة البحث لتحديد المستويات المبدئية لطالبات المجموعات الضابطة والتجريبية والتأكد من تكافؤ المجموعتين ، وذلك قبل بداية تدريس الفصول الخمسة موضوع البحث بالفصل الدراسي

الثانى ٢٠١٣ ــ٢٠١٤م يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/٣/١٩م ، وفيمايلى نتائج التطبيق لأداتى البحث كمايوضحها الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلى لإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ومقياس مهارات اتخاذ القرار

الأداة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن١ = ٧٠		المجموعة الضابطة ن٢ = ٧٠		قيمة ت ودلالتها
		م١	ع١	م٢	ع٢	
إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة	١٩٢	٦٥,٦	٨,٢	٦٣,٦	٦,٧	١,٥
مقياس مهارات إتخاذ القرار	٣٠	٥,٨٤	١,٣٦	٥,٤	١,٧٢	١,٦٩

(✸) قيم (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) .

التطبيق البعدى لأداتى البحث (إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، مقياس مهارات إتخاذ القرار) على عينة البحث .

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

فى ضوء مشكلة البحث وللإجابة عن تساؤلاته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالى :

- **أولاً نتائج تطبيق إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة** :

للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة كماهو موضح بالجدول (٥).

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للاختبار الكلى وقيمه وأن حجم تأثير المنهج المطور كبير فى تنمية قيم المواطنة وبذلك يرفض الفرض الصفرى الأول ويقبل الفرض الأول للبحث .

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، وحجم التأثير .

قيم المواطنة	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية (ن=٧٠)		المجموعة الضابطة (ن=٧٠)		قيمة (ت) المحسوبة ودلالتها[١١]	حجم التأثير ودلالته[١٢]
		(م١)	(ع١)	(م٢)	(ع٢)		
الإنتماء	٢٤	٢٠,٣	٣,١	٩,٥	١,٢	٢٧,٣	٤,٦
الإثار المجتمعى	٢٤	٢١,٨	١,٤	٩,٤	٢,٣	٣٩	٦,٦
المشاركة المجتمعية	٢٤	٢١,٩	١,٣	٩,٥	١,٩	٤٣,٣	٧,٤
إحترام الملكية العامة	٢٤	٢١,٨	١,٢	٨,٩	٢	٤٥,٣	٧,٧
الإلتزام بحماية البيئة	٢٤	٢١,٧	١,٢	٨,٧	١,٧	٥٣,٦	٩,١
المحافظة على النظام	٢٤	٢٢,١	٠,٦	٨,٦	١,٨	٥٧,٧	٩,٨
الإلتزام بالحقوق والواجبات	٢٤	٢٢	٠,٩	٨,٨	١,٣	٧٠,٥	١٢
الوعى بالتعددية وقبول الآخر	٢٤	٢٢	١,٤	٩,٢	١,٧	٤٨,٥	٨,٣
الدرجة الكلية	١٩٢	173,6	٤,٩	72,6	٥,٧	١١١,٥	١٩

حساب حجم تأثير تدريس منهج البيولوجى المطور فى ضوء أبعاد المواطنة للصف الأول الثانوى لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب المجموعة التجريبية للصف الأول الثانوى : -

جدول (٦) متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى إختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة ، ومربع إيتا ، وحجم التأثير نسبة الكسب المعدل لبليك .

الدرجة الكلية للإختبار	متوسط الدرجات قبليًا	متوسط الدرجات بعديًا	ت	(η^2)	النسب المئوية (٪) مربع إيتا ($\eta 2$) ودلالته[١٣]	مقدار حجم التأثير ودلالته[١٤]	نسبة الكسب المعدل لبليك[١٥]
١٩٢	٣١,٣	١٧٣,٥	٢٠٣,٤	٠,٩٩	٪٩٩	٤٩	١,٦٣

يتضح من الجدول (٦) أن حجم تأثير المتغير المستقل فى تحصيل قيم المواطنة - كما يقيسه اختبار المواقف الخاص بقيم المواطنة - كبير يرجع (٩٧ ٪) من التباين الكلى للاختبار ككل إلى تأثير المنهج المطور . يؤكد حجم التأثير الكبير لتدريس منهج البيولوجى المطور فى ضوء أبعاد المواطنة على تنمية قيم المواطنة - والذى يمثل البعد القيمى للمواطنة - لمحتوى الفصول الخمسة من

(١١) قيم (ت) دالة إجصائيًا عند مستوى (٠,٠١).
(١٢) حجم التأثير كبير .
(١٣) دلالة قيم مربع إيتا كبير .
(١٤) حجم التأثير كبير .
(١٥) دلالة نسبة الكسب المعدل لبليك مقبولة ، حيث حدد لبليك المدى للفاعلية (١ - ٢) .

هذا المنهج المطور موضوع البحث ، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل لبليك (١,٦٣) والتى تفوق الواحد الصحيح ، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس منهج البيولوجى المطور ذو فاعلية في تنمية قيم المواطنة لطلاب الصف الأول الثانوى مجموعة البحث ، وبذلك تم الإجابة على التساؤل الفرعى الرابع للبحث .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (نفين عبد العظيم، ٢٠٠٨ ؛ محسن فراج ، هبة الله مختار، ٢٠٠٨; Saito ; 2011;هودسون Hodson ; 2010) فى فاعلية منهج الفيزياء والبيولوجى والعلوم المطور فى ضوء المواطنة لتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى إستثارة أذهان الطلاب لتوجيه تفكيرهم للقضايا البيولوجية المراد تعلمها فيقومون بالربط بين الأسباب والنتائج مستخدمين مستويات التفكير العليا للتوصل فى نهاية التعلم الذاتى إلى كتابة تعليق يربطون فيه بين هذه الظاهرة أو القضية البيولوجية وبين قيم المواطنة المستخلصه منها مماينمى قيم المواطنة توفير المنهج المطور للطلاب أنشطة صفية معززه بالوسائل التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع كل موضوع لتُعطى للطلاب الفرصة للملاحظة وتحليل المادة العلمية وإستخلاص مابها من قيم ترتبط بهذه المادة العلمية وتدوين ذلك فى تعليقاتهم على التساؤلات المطروحة بعد ملاحظة الوسيلة التعليمية سواء أكان فيلم تعليمى قصير أو صورة .....إلخ ، بالإضافة إلى عدم إلزام المنهج المطور للمعلم بتوفير خامات معينة من البيئة ولكن ترك له فرصة توفير نفايا البيئة المتاحة فى البيئة المحيطة بالطلاب مماترتب عليه مناسبة المنهج المطور لجميع بيئات المجتمع المصرى سواءً أكان فى الريف أو الواحات أو الصعيد أو المدن الساحلية ....إلخ ، فأيً كانوا الطلاب فإنهم يقومون بإعادة تدوير نفايات البيئة لإبتكار نماذج ومجسمات للمفاهيم البيولوجية المراد تعلمها يُنمى لديهم قيمة الإلتزام بحماية البيئة .

- **ثانيًا نتائج تطبيق مقياس مهارات إتخاذ القرار** :

للتحقق من صحة الفرض الثانى للبحث تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات إتخاذ القرار ومهارات الفرعية كماهو موضح بالجدول (٧).

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات إتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للمقياس الكلى ومهاراته وأن حجم تأثير المنهج المقترح كبير فى تنمية مهارات

إتخاذ القرار وبذلك يرفض الفرض الصفرى الثانى ويقبل الفرض الثانى للبحث .

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات إتخاذ القرار وحجم التأثير .

مستويات الإختبار		المجموعة التجريبية (ن=٧٠)		المجموعة الضابطة (ن=٧٠)		قيمة (ت) المحسوبة ودلالتها[١٦]	حجم التأثير ودلالته[١٧]
	الدرجة النهائية	المتوسط الحسابى (م١)	الإنحراف المعيارى (ع١)	المتوسط الحسابى (م٢)	الإنحراف المعيارى (ع٢)		
مهارة تحديد المشكلة أو القضية المراد إتخاذ قرار فيها	٦	٥,٩	٠,٣	1,9	0,9	33,3	5,7
مهارة جمع البدائل الممكنة والمقبولة لحل المشكلة أو القضية	٦	٥,٢	٠,٨	1,5	0,6	29,7	5,1
مهارة تقويم البدائل المقترحة	٦	٥,٩	٠,٣	1,3	0,8	44	7,5
مهارة إختيار البديل الأفضل	٦	٥,٦	٠,٨	0,6	٠,٥	46,3	7,9
مهارة تقويم القرار	٦	٥,٩	٠,٣	٠,٣	٠,٥	81,4	13,9
الدرجة الكلية	٣٠	٢٨,٥	١,١	5,6	2	83,6	14,2

- **حجم تأثير وفاعلية منهج البيولوجى المطور فى تنمية مهارات إتخاذ القرار:**

تم حساب مربع إيتا وحجم تأثير وفاعلية منهج البيولوجى المقترح فى تنمية مهارات إتخاذ القرار كما هو موضح بالجدول (٨)

جدول (٨) متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى مقياس مهارات إتخاذ القرار ، ومربع إيتا ، وحجم التأثير نسبة الكسب المعدل لبليك .

الدرجة الكلية للمقياس	متوسط الدرجات قبليًا	متوسط الدرجات بعديًا	ت	(η٢)	النسب المئوية (٪) مربع إيتا (η٢) ودلالته[١٨]	مقدار حجم التأثير ودلالته[١٩]	نسبة الكسب المعدل لبليك[٢٠]
٣٠	٢	٢٨,٥	١١٨,٣	٠,٩٩	٪٩٩	٢٨,٥	١,٨

يتضح من الجدول (٨) أن حجم تأثير المتغير المستقل فى تنمية مهارات إتخاذ القرار ـ كما يقيسه مقياس مهارات إتخاذ القرار ـ كبير يرجع (٩٦ ٪) من التباين الكلى للمقياس ككل إلى تأثير المنهج المقترح. يؤكد حجم التأثير الكبير لتدريس منهج البيولوجى المقترح فى ضوء أبعاد المواطنة على تنمية مهارات إتخاذ القرار ـ والذى يمثل البعد المهارى للمواطنة ـ لمحتوى الوحدة من هذا المنهج المقترح موضوع البحث ، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل

(١٦) قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

(١٧)حجم التأثير كبير.

(١٨) دلالة قيم مربع إيتا كبير .

(١٩) حجم التأثير كبير .

(٢٠) دلالة نسبة الكسب المعدل لبليك مقبولة ، حيث حدد لبليك المدى للفاعلية (١ - ٢) .

لبليك (١.٨) والتى تفوق الواحد الصحيح ، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس منهج الأحياء المقترح ذو فاعلية في تنمية مهارات إتخاذ القرار لطلاب الصف الأول الثانوى مجموعة البحث ، وبذلك تم الإجابة على التساؤل الفرعى الخامس للبحث .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (إيناس الزنقلونى ، ٢٠١٠ ؛ نفين عبد العظيم، ٢٠٠٨) فى فاعلية منهج الفيزياء والعلوم المطور فى ضوء المواطنة فى تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الثانوية ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى توفير موضوعات منهج الأحياء المقترح فى ضوء أبعاد المواطنة للطلاب بيئة تعليمية معززه بالوسائل التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع كل موضوع لتُعطى للطلاب فرصه للملاحظة بغرض تحديد المشكلة أو القضية البيولوجية الجدلية المراد إتخاذ قرار فيها يليها إعداد قائمة بالبدائل المقترحة لحل هذه المشكلة أو القضية مع تحديد الطلاب لمحكات الحكم على هذه البدائل ليسهل عليهم التنبؤ بالنتائج المحتملة لكل بديل بغرض تقويم هذه البدائل عن طريق تحديد أوجه القوة وأوجه الضعف لكل بديل منهم فى ضوء الهدف من القرار للوصول لحل المشكلة أو القضية ، ليتم بذلك إختيار أفضل البدائل من القائمة المتاحة لإتخاذ القرار المناسب موضحين الأدلة العلمية والعملية التى تؤدى لتدعيم هذا القرار مستعينين فى ذلك ببعض الوسائل التعليمية التى إستخدموها فى إجراء تجاربهم أفضل البدائل تمهيداً لتخطيطهم لتنفيذ هذا القرار ودراسة الأسباب التى أدت إلى ظهور سلبيات للقرار ومدى الحاجة لإستخدام نتائج تنفيذ القرار عند إتخاذ قرارات مستقبلية بغرض تحديد قيمة القرار المنفذ ؛ وبتكرار هذه الأدوار التى يقوم بها الطلاب عند مواجهتهم لكل موقف تعليمى يتناول مشكلة أو قضية بيولوجية تنمى لدى الطلاب مهارات إتخاذ القرار بشكل جيد يسمح لهم بممارسة نفس هذه المهارات ـ مع محافظتهم على نفس النظام الذى تترتب فيه هذه المهارات ـ عند التعرض لمشكلات جديدة فى حياتهم اليومية أى أنه سيحدث إنتقال لأثر التعليم على حياة الطلاب الواقعية ، ويظهر هذا بوضوح فى إرتفاع درجات الطلاب فى التطبيق البعدى عن القبلى لمقياس مهارات إتخاذ القرار .

- **توصيات البحث ومقترحاته** :

توصى الباحثة بضرورة إعادة النظر فى جميع المناهج العلمية للمرحلة الثانوية بصفة عامة ومناهج البيولوجى لنفس المرحلة بصفة خاصة بغرض تنمية هذه الأبعاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بحكم أنها تمثل المرحلة الأخيرة من التعليم قبل الجامعى والتى يُعد فيها مواطنى الغد ليكونوا على درجة عالية من الكفائة والقدرة بما يمتلكونه من معارف ومهارات وقيم المواطنة التى تدفعهم

للنهوض بمجتمعهم والتصدى لأى مشكلات تواجه هذا المجتمع ، وهذا ماأثبته البحث الحالى .

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية :

- تطوير منهج العلوم فى ضوء أبعاد المواطنة وفاعليته فى تنمية بعض مهاراتها لدى طلاب المرحلة الإعدادية
- برنامج إثرائى مقترح لخفض قلق المستقبل وتنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- تصميم برنامج لتدريب معلمى العلوم بالمرحلة الثانوية على كيفية تصميم أنشطة تعليمية تنمى بعض من قيم ومهارات المواطنة بخلاف التى تناولها البحث الحالى .

- **مراجع البحث** :

- إيمان عبد الكريم كامل النويحي (٢٠٠٧). فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة العلوم فى ضوء نظرية التصميم للفهم (UBD) (لويجنز وماكتيج) لطلاب المدارس الثانوية . رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- جودت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم (٢٠١١).المنهج المدرسى المعاصر. ط ٦، عمان ، الأردن ، دار الفكر.
- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥). المنهج المدرسى المعاصر . الكويت ، مكتبة الرشد.
- حلمى أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتى(٢٠٠٥).المناهج :مفهومها ، أساسها ، عناصر تنظيمها. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- شعبان حامد محمد على ، ونادية حسن إبراهيم (٢٠٠٠ – ٢٠٠١).تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة فى الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية . القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
- عبد الرحيم شاهين (٢٠١٠).التربية للمواطنة فى المدارس الخاصة والرسمية بالمرحلة الأساسية فى البحرين . مجلة التربية، ع٢٩ ، مايو ١٤ – ٢٥.
- عبداللطيف بن حسين فرج (2007). صناعة المناهج وتطويرها في ضؤ النماذج، جامعة أم القوى – المملكة العربية السعودية . دار الثقافة.
- على الدين هلال (٢٠١٠). ندوة التعليم والمواطنة ، مجلة رابطة التربية الحديثة . مج٣ ، ع٧ ، يوليو ٣ –٩.
- على حسين محمد عطية ،وعاطف عبد العزيز عبد المقصود (٢٠٠٨).مدى وعى طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا والعلوم الزراعية لمفهوم المواطنة . المؤتمر العلمى الأول : – تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ، الجمعية المصرية للدراسات الإجتماعية ، ج (٢) ، ٥٠ – ٧٧.
- كمال الذيب (٢٠١٠). تربية المواطنة : تجدد المفهوم والمضمون . مجلة التربية ،ع٣٠ ، أكتوبر ،٩ –٢٣.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧).سيكلوجية صنع القرار. ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

- محسن حامد فراج ،وهبة الله عدلى مختار (٢٠٠٨). تطوير منهج الفيزياء بالصف الأول الثانوى لتنمية بعض قيم المواطنة والإنجاز المعرفى لدى الطلاب . مجلة التربية ، ع١٣٥ ، ج١ ، مارس.
- محمد السيد على الكسبانى (٢٠١٠).المنهج المدرسى المعاصربين النظرية والتطبيق:الأهداف ، المحتوى ، نشاطات التعليم والتعلم ، التقويم. الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية .
- محمود جابر حسن (٢٠٠٨).فاعلية برنامج مقترح فى الجغرافيا المحلية لتنمية بعض مهارات الخرائط وإتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الجغرافية . رسالة دكتوراة ، كلية التربية – بدمياط ، جامعة المنصورة.
- نفين جمال الدين عبد العظيم (٢٠٠٨). فاعلية إستخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع لتدريس العلوم فى تنمية بعض خصائص المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعداد. رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

- Catherine, F. (2005).Taking a Critical Pedagogical Look at Travel Study Abroad A Classroom With View in Cusco Pieru . Teaching Sociological , Vol. 33, PP566-580.

- Dahlin, Bo. (2010).A State – Independent Education For Citizenship? Comparing Beliefs And Values Related To Civic And Moral Issues Among Student In Swedish Mainstream And Steiner Waldrof Schools . Journal of Beliefs Values , 31(2) , PP 33-55.

- David, B.& George, R. (2006).Social Studies and Science Education:- Developing World Citizenship Through Interdisciplinary Partnerships .Canadia Social Studies, Department Of Secondary Education: University Of Alberta , 36(3) , PP 60-88.

- Deboer George E. (2011) The Globalization of Science Education. Journal of Research in Science Teaching , 48(6) , PP. 567 - 591 .

- Decesare Michael A. (2005) The Lesson to be Learned:- The Past Troubley and Future Promise of Teache High School Sociology. Journal of Teaching Sociological , 3٠ (3) , American Sociologica Association , Available at:-

- http://www.lemoyne,edu,v33,n1,july

- DeJaeghere Joan.(2013). Education, skills and citizenship: an emergent model for Entrepreneurship in Tanzania . Jornal of Comparative Education , 49(4) , Jun , PP. 503-519.

- Helén, Ilpo . (2014).Biological citizenship across the borders: politics of DNA profiling for family reunification. Scandinavian Journal of Social Theory . 15(3), September , PP. 343-360.

- Hodson, Derek. (2010) :- Time for action: Science education for an alternative future . International Journal of Science Education , 25(6), Nov.

- Kerry, F. (2011).Leadership In Art Education:- Taking Action In School And Communities . Art Education , 64(2) , 6-23.

- Payne Jenny Gunnarsson. (2013) :- "Transgendering Mother's Day: blogging as citizens' media, reproductive rights and intimate citizenship." , Journal of Citizenship Studies , 17(8), December , PP. 928-941.

- Priester, Paul E,. & et al. (2008) An Analysis of Content and Instructional Strategies in Multicultural Counseling Courses. Journal of Multicultural Counseling and Development , (36)1, PP. 29 - 38 , ERIC No:- EJ 786167.

- Setälä Vienna & VäLiverronen Esa . (2014) .Fighting Fat: The Role of 'Field Experts' in Mediating Science and Biological Citizenship. Journal of Science as Culture , 23(4), October , PP. 517-536.

- Watts Mike . (2015) .Public Understanding of Plant Biology: Voices from the Bottom of the Garden. International Journal of Science Education , Feb , PP. 1-18.

****

البحث الثامن :

معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم

إعداد :

أ.م.د/ خنساء عبد الرزاق عبد

معهد اعداد المعلمات الصباحي
بعقوبة جمهورية العراق

"معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم"

أ.م.د/ خنساء عبد الرزاق عبد

• **مستخلص البحث** :

يهدف البحث الى التعرف على: معوقات الإبداع لدى مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة. الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير الجنس. الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير التحصيل العلمي. وتحقيقاً لأهداف البحث تم بناء إستبانة معوقات الابداع لدى المدرسين إذ تألفت الاستبانة من (٥٠) فقرة يجاب عليها بإختيار أحد البدائل الخمسة(دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ مطلقا) ،وقد تألفت عينة البحث من (١٠٠)مدرس ومدرسة من العاملين في مدارس المتميزات والمطورة في مدينة بعقوبة. وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية أن درجة معوقات الابداع لدى أفراد عينة البحث كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، مجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، بينما كانت متوسطة على المجالات (الحوافز، العوامل الشخصية). لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على معوقات الإبداع على جميع مجالات المعوقات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية ، البيئة الإدارية السائدة في المدرسة،الحوافز، العوامل الشخصية) التي قاستها أداة الدراسة او على الدرجة الكلية للمعوقات. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد عينة البحث. وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى العديد من التوصيات و المقترحات منها: تزويد المدرسين والمدرسات بما يستجد في الساحة التربوية من بحوث ودراسات حول تحسين العملية التربوية بما يساعد في تنمية الابداع.

Enovation Barriers for Teachers in Distinguished and Developed Schools in Iraq from Their Point of View

Abstract :

This research aims to the following:Impediments to creativity among teachers and teachers Schools , distincts and developed. Differences in creativity and constraints by variable sex. Differences in creativity and constraints, according to educational attainment variableTo achieve the objectives of the research questionnaire was constructed obstacles to creativity among teachers It questionnaire consisted of (50), paragraph answered them to choose one of the five alternatives (always - often - sometimes - rarely - never), The research sample consisted of (100) and a school teacher working in Schools distincts , developed in the city of Baquba. . After analyzing the data and statistically treated using t-test for one sample and analysis of variance researcher reached the following results: The degree of creativity constraints among members of the research sample was large areas (working conditions, social and cultural environment, the area of the administrative environment prevailing in the school), while the medium areas (incentives, personal factorsNo statistically significant differences attributable to gender obstacles to innovation in all areas of constraints (working conditions, social and cultural environment,

administrative environment prevailing in the school, incentives, personal factors) that have been measured the study tool or on the total score of the constraints. No statistically significant differences due to the variable qualification of members of the research sampleIn the light of the results of the researcher reached many of the recommendations and proposals, including: Provide male and female teachers, including developments in the educational arena of research and studies on the improvement of the educational process, including help in the development of creativity.

- **مشكلة البحث** :

يُعدّ الإبداع أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعون يلعبون دورا مهما وفعالا في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية ومجتمعنا اليوم بأمَس الحاجة إلى الاهتمام بالطلاب المبدعين، الذين يبنون الحضارات ويصنعون التقدم لأوطانهم .

ومن خلال إطلاع الباحثة على سير العمل في مجال الإبداع والمدارس التي تعنى بالمتميزين لاحظت الباحثة أن هناك العديد من المشكلات التي تعيق ابداع المدرسين والمدرسات في هذه المدارس، لذا تتناول الدراسة العوامل المختلفة التي تسهم في إعاقة إبداع المدرس مثل (البيئة الإدارية للمدرسة، الحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية، وظروف العمل، والعوامل الشخصية).

وتتمثل مشكلة الدراسة بالتعرف على طبيعة معوقات الإبداع لدى مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة في محافظة ديالى في العراق.

- **أهمية البحث** :

تُعدّ المدرسة ركيزة مهمة في بناء المجتمع في عصرنا الحالي حيث تقوم هذه المدارس بدورها في إعداد الفرد لأداء دوره في المجتمع بشكل مناسب، والتوجهات التربوية الحديثة تشير إلى الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تنمية الإبداع لدى طلبتها، وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تدرس معوقات الإبداع في مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة ديالى من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، ويُعدّ هذا النوع من المدارس قاعدة أساسيةٍ لتربية الأجيال وتنشئتهم تنشئة سليمة بحيث يتخرج الطالب إلى الحياة مهيئاً للعطاء والإبداع وخدمة المجتمع لذلك لا بد من جعل المدرسة بيئة داعمة ومناسبة لكل أفراد العملية التعليمية.

يُعدّ الابداع شكلٍ راق للنشاط الانساني، فقد أصبح منذ خمسينات القرن الماضي محورا هاما من محاور البحث العلمي في عدد كبير من دول العالم، تناول العديد من الباحثين والنظريات مفهوم الابداع من جوانب متعددة ،وهناك معوقات تعترض إبداع الافراد في مجال عملهم وخاصة في مجال التربية والتعليم لدى فئة مدرسي ومدرسات الطلبة المتميزين وقد أكدت العديد من

الدراسات ذلك منها دراسة(الشراري ،٢٠٠٥) والتي تناولت معوقات الابداع لدى معلمين ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم،ودراسة (الغوراني٢٠١١)التي تناولت معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم،لذلك فإن معوقات الإبداع من الموضوعات الجديرة بالإهتمام وتحتاج الى مزيد من البحث والدراسة.

وتكمن اهمية البحث الحالي في جانبين هما: -

- الجانب النظري وهو رفد المكتبات العلمية بدراسة تتناول معوقات الابداع لدى مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمدارس المطورة.
- الجانب التطبيقي وهو:
  - ✓ تساعد مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة في العراق ، في توضيح وجهة نظرهم من المعوقات التي تعيق عملية إبداعهم في مجال عملهم.
  - ✓ تساعد طلبة مدارس المتميزات والمطورة في العراق في تقديم تعليم أفضل لهم، حيث تهتم هذه الدراسة بالتعرف على معوقات الإبداع لدى المدرسين من أجل تقديم تعليم أفضل لهم لتطوير العملية التربوية.
  - ✓ تساعد وزارة التربية في الوقوف على معوقات الإبداع في تلك المدارس.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- معوقات الإبداع لدى مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة.
- الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير الجنس.
- الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير التحصيل العلمي.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بـ: مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة في محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥.

- **تحديد المصطلحات** :

- **الابداع** :

يُعرّف تورانس Torrance الإبداع بأنه "عملية يصبح فيها المتعلم حساساً للمشكلات، وبالتالي هو عملية إدراك الثغرات والخلل في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق بينها، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى المتعلم من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه الفروض والربط بين النتائج، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض". (Torrance, 1969).

و عرفّته الموسوعة البريطانية الجديدة على أنه القدرة على ايجاد شيء جديد كحل لمشكلة ما، أو أداة جديدة أو أثر فني أو أسلوب جديد. (TheNewEncyclopedia Britannica,1992)

كما عرفّه سانتروك (Santrock) على أنه القدرة على التفكير بموضوع ما وبطرق مختلفة جديدة وغير اعتيادية والتوصل الى حلول فريدة للمشكلات(عواملة،٢٠٠٨).

وتعرفه الباحثة نظريا: انه عملية عقلية مركبة في القدرة على انتاج شيئ جديد.

- **معوقات الإبداع**:

وهي الظروف التي تقف في طريق الإبداع لدى المدرس والتي ستكون في هذه الدراسة (معوقات نفسية، ومعوقات ذهنية، ومعوقات بيئية داخلية "الأسرة والمدرسة "، ومعوقات بيئية خارجية "العمل والمجتمع").

- **مدارس المتميزين والمطورة**:

هي المدارس الخاصة بالطلبة المتميزين والمتفوقين في العراق ..

- **المدرسين والمدرسات**:

هم الذكور والإناث الذين يعملون في الكادر التعليمي لتدريس الطلبة المتميزين، ومكلفين بالتدريس في مدارس المتميزين في العراق.

- **الاطار النظري ودراسات سابقة** :

اختلف العلماء في تفسير ظاهرة الابداع، ووضعوا افتراضات مختلفة فيها ومن هذه النظريات : -

- النظرية العبقرية: وتُعدّ النظرية العبقرية من أقدم النظريات التي تناولت موضوع الإبداع وهذه النظرية من النظريات المرتبطة في الفكر الغربي منذ وقت طويل، وتقوم بتفسير الأعمال الإبداعية على أساس الإفتراض بأن الإنسان ليس إلا مخلوق ناقل للأفكار السماوية والإرادة الإلهية. وأن الإنسان لا يلعب دور رئيسي في عملية الإبداع والخلق الذي هو من فعل الخالق (briggs,1984).
- النظرية السلوكية : يرى أصحاب هذه النظرية إن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات او ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، ومن خلال مفهوم الاشتراط الإجرائي يصل الفرد إلى استجابات مبدعة بالارتباطات مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة. بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد غير المرغوب فيها (روشكا،١٩٨٩) ووفق ذلك فان الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز او إحباط الاداءات المبدعة لديه .

- نظرية التحليل النفسي : يرى أصحاب هذه النظرية إن الابداع محصلة تفاعل ثلاثة متغيرات للشخصية هي (الأنا و الأنا العليا وألهو) وان تحقق الابداع يأتي بكبت الأنا كي تبرز على السطح محتويات اللاشعور او ما قبل الشعور (شلتز،١٩٨٣) ويرى فرويد إن التفكير الابداعي مرادف لمفهوم التسامي ، او الإعلاء ، إذ إن مصدر الابداع عنده هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ، ومقبولة اجتماعيا (قطامي،٢٠٠٤) (الغوراني،٢٠١١)، أي إن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ، ويوجه هذا الدافع إلى دافعية مقبولة اجتماعيا ، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة ايجابية .
- نظرية جيلفورد Guilford Theory: تستند هذه النظرية في تفسير الإبداع على أنه مكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: العمليات، والمحتوى والنتاجات، وأنٍ الذاكرة هي أساس جميع أنواع السلوك المرتبطة بحل المشكلة، واستنادا للنموذج فإن الخطوة الأولى في حل المشكلة تبدأ باستقبال النظام العصبي للفرد كمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم. ويتم معالجة المعلومات في مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة مرورا بعدد من العمليات المعقدة في الدماغ من تصنيف وتركيب وتحليل للوصول إلى الحل النهائي (Guilford,1986).
- نظرية ستيرنبرجSternberg Theory: فيما يخص نظرية "ستيرنبرج" في الإبداع فهو ينظر الى الإبداع ضمن ثلاثة أوجه أو جوانب متداخلة هي: الجانب المتعلق بالقدرة العقلية أو الذكاء والجانب المرتبط بأسلوب التفكير والجانب المتعلق بالشخصية. وقد ركز ستيرنبرج كثيراً على علاقة الإبداع بالذكاء وقام بعدد كبير من الدراسات معالجة مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة من النواحي النظرية والتجريبية في عدد كبير من كتاباته (جروان، ٢٠٠٢).

من خلال العرض السابق للنظريات التي فسرت الابداع، تلاحظ الباحثة ان كل نظرية من هذه النظريات قامت بتفسير مفهوم الإبداع من خلال افتراضات النظرية التي وضعها العلماء اصحاب هذه النظريات.

- **معوقات الابداع**:

هناك العديد من المعوقات التي تعترض الابداع لدى الافراد وستتناول الباحثة بعضا منها وهي: -

- **أولاً: المعوقات الشخصية** :

يقصد بها المعوقات الموجودة بالفرد نفسه، ومنها ضعف الثقة بالنفس لدى الفرد والميول للمجاراة و الحماس المفرط، و التشبع و التفكير النمطي والتسرع وعدم احتمال الغموض.

- **ثانياً: معوقات الإبداع في الأسرة** :

تعد الأسرة هي المدرسة الأولى التي يتعامل معها الطفل، وهي الأساس الذي يشكل شخصية الفرد منذ الطفولة، لهذا يعد للأسرة تأثيراً كبيراً على ابداع أبناءها، و تتعرض الأسرة لعوامل كثيرة تؤدي إلى إعاقة الإبداع مثل ضعف المستوى الإقتصادي لها، كما أن أحادية المسؤولية في تربية الأبناء تلعب دوراً كبيراً في إعاقة الإبداع.

- **ثالثاً: معوقات الإبداع في المؤسسات التعليمية**

تعاني مؤسساتنا التعليمية من مجموعة معوقات منها عدم وجود استراتيجة وطنية واضحة لرعاية المبدعين، ولا يزال جوهر الرسالة التي تؤديها المؤسسة التعليمية أحادى الجانب حيث تركز على التعليم وليس التفكير أو الإبداع، كما أن هناك عزلة وفجوة بين المدرسة والجامعة والفجوة بينهما في اتساع مستمر، كما أن الأساليب المستخدمة في تقويم نتاجات التعلم والقرارات لا تبنى على نتائجها.

- **رابعاً: معوقات الإبداع في المجتمع**

المجتمع عبارة عن منظومة من المؤسسات التي تضم الأسرة والمدرسة والجامعة والنادي والجمعية والمسجد والكنيسة وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية، وهناك مجموعة من العوامل تتداخل منها الثقافة والإقتصاد والدين والسياسة والإدارة والتعليم والتي تشكل الموروث الحضاري والتاريخي لشعب أو أمة، و هذه المؤسسات تشكل بمجموعها المناخ العام للمجتمع، فإذا كان أحد هذه العناصر أو أكثر يشكل محدداً للإبداع فإنه من الممكن وصف المجتمع ككل بأنه كابح للإبداع (جروان،٢٠٠٢).

- **العوامل التي تؤثر على الابداع:**

تقسم العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد على التفكير الإبداعي الى قسمين هما:

- العوامل الداخلية للفرد: هناك ظروفا داخل الفرد مرتبطة بدرجة كبيرة بالعمل الإبداعي والقدرات الإبداعية، مثل:
  - ✓ الأمان النفسي والحرية: فكلما شعر الشخص بالأمان النفسي والحرية الكاملة للتعبير، زادت فرصة ظهور الإبداع البناء لديه بشكل أكثر وضوحا.
  - ✓ الإنفتاح على الخبرة: ويعبر عن الوصول إلى مرحلة متقدمة من الوعي و المعرفة، والتخلص من التمركز حول الذات، واستخدام أطر مختلفة وغير مقيدة في عملية التفكير التي يقوم بها عند التفاعل مع المواقف المختلفة.
  - ✓ التقييم الذاتي: إن أكثر الظروف أهمية في الإبداع تكمن في تلك العمليات التي يقوم الفرد من خلالها وبشكل مستمر في تقييم ذاته

بطريقة موضوعية، من خلال عدم التوقف عن طرح الأسئلة حول ما يقوم به والبحث عن الإجابات المناسبة، التي ينتج عنها إحساس الفرد بذاته والرضا عنها.

- عوامل بيئية: هناك العديد من العوامل الخارجية التي قد تؤثر على القدرات الإبداعية لدى الفرد والتي تساعد على تطورها أو إحباطها، ومن هذه العوامل:
  - ✓ المستوى الاقتصادي: فكلما تمتع الفرد بمستوى اقتصادي جيد، كانت لديه المقدرة على توفير المواد والأدوات اللازمة لتنمية الإبداع.
  - ✓ المستوى الثقافي: كلما كانت أسرة الطفل تتمتع بالمستوى العلمي الجيد، وتمتاز بالوعي والثقافة، كانت احتمالية الإهتمام بالطفل وتقديم المساعدة له أكبر، مما يؤدي إلى ظهور المزيد من فرص الوصول للإنتاجات الإبداعية.
  - ✓ الأنماط التعليمية: ويقصد بها طرائق وأساليب التدريس المتبعة في التعليم المدرسي، فإهمال الفروق الفردية بين الطلبة والتركيز على أساليب التدريس الجمعية يؤدي إلى تجاهل فئة الطلبة المبدعين فتتدنى دافعيتهم للإبداع، كما أن البيئات الصفية المنفرة وما ينجم عن ذلك من ضغوطات نفسية وقلق وتوتر، وتقييد حرية التعبير والعزله الإجتماعية لدى العديد من الطلبة المبدعين، يقلل من فرصة ظهور الأعمال الإبداعية (السرور،٢٠٠٢).

- **المدرس والابداع** :

ترى الغالبية العظمى من التربويين أن التعلم الإبداعي لن يتم في ظروف صفية أو بيئة تعلم لا يتوفر فيها التدريس الإبداعي، ويرى المتخصصون في الإبداع أنه ما لم يمتلك المدرس حداً أدنى من معامل الإبداع Creativity Quotient على حد تعبير رومي فإن ذلك قد ينعكس سلبياً على التلاميذ بصورة عامة وعلى المبدعين منهم بصورة خاصة.

فإذا نجح المدرسون في استخدام سلوكيات تعمل على دعم الإبداع، فإن ذلك سوف يساعد على تنمية قدرات التفكير لدي الطلاب، حيث دلت نتائج دراسة بدر (١٩٨٥م) أن توافر الخصائص الإبداعية في البيئة المدرسية داخل الفصل الدراسي بمقدار متوسط ، يؤدي إلى ارتفاع القدرات الإبداعية لدى الطلاب مقارنة بالبيئات المدرسية التي تتوافر فيها هذه الخصائص بمقادير قليلة، وأكدت دراسة لايتون(Lytton ،1986)أن الإبداع يزدهر في البيئة الحديثة التي فيها حرية ومرونة (بدر،١٩٨٥).

وهناك العديد من الاقتراحات التي تساعد المعلم على دعم إبداعية الطلاب ومنها:

- يستخدم طريقة المناقشة والحوار داخل الفصل.
- يشجع التلاميذ على التعلم التعاوني.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ إثناء الشرح.
- يستخدم أسلوباً مشوقاً عند بداية الدرس.
- يتسم بقدر كبير من المرونة داخل الفصل.
- يحرص على استخدام روح الدعابة في الفصل حتى لا يمل التلاميذ من طريقة الأداء. (زهو، ٢٠٠٨)

- **دراسات سابقة** :

ستتناول الباحثة بعض الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة ومنها:

- **دراسة الشراري** (٢٠٠٥) :

وهدفت إلى التعرف على معوقات الإبداع لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلماً ومعلمة من مجتمع عدده (١١٥٠)معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن اهتمام الإدارة بإصدار التعليمات، وإصرار مدير المدرسة على تنفيذ تعليماته بدقة، وعدم توفر نظام ذاتي للتطوير التربوي للمدرسة هي من المعوقات المتعلقة بمجال الإدارة. أما بالنسبة لمجال الحوافز فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد نظام استثنائي لترقية المعلم المبدع، ونقص الموارد المالية من معوقات الإبداع في هذا المجال، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات لصالح الذكور فيما يتعلق بمجال (الإدارة، والمناخ التنظيمي، وظروف العمل، والحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية).

- **دراسة الصبيحي**(٢٠٠٦) :

والتي هدفت الى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه معلم التربية الفنية وتؤثر سلباً على ابداعه، والتعرف كذلك على درجة التأثر لكل من هذه المعوقات على عملية الابداع الفني لدى المعلم، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (٦٥) معلم ومعلمة، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة الى عدد من النتائج التي تعيق إبداع المعلم منها:

- معوقات ذاتية:والتي ترتبط بالمعلم وعدم محاولته لتطوير ذاته، واللامبالاة في ممارسة عمله.
- معوقات خارجية:وتتمثل في عدم توفير الجو المناسب لابداع المعلم وتكليف المعلم بأعمال اضافية خارج نطاق تخصصه.
- معوقات الابداع الخاص: مثل تكرار الأفكار وتشابهها وعدم القدرة على التطوير.

- **دراسة برايت و فيليبا بدراسة (Bright and Phillipa, 2002) :**

هدفت الى التعرف على اتجاهات المعلمين البريطانيين نحو مفهومهم للإبداع، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من المدارس الاعدادية البريطانية وقام بتوزيع استبان على المعلمين تتضمن اسئلة متعلقة بتعريف الإبداع والعوامل التي تساعد في تنمية الإبداع والعوامل التي تعيق الإبداع لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة الى ان (٩٠٪) من المعلمين الذين طبقت عليهم الاستبانة يعتقدون بأمكانية تطوير الإبداع ورعايته عن طريق عدد من النقاط مثل: بناء الثقة بين المعلم والطالب، وتمكين الطلاب من الحصول على بعض الخيارات فيما يتعلق بتعليمهم ووسائله.

- **دراسة الغوراني (٢٠١١) :**

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن، وبيان هذه المعوقات وأكثرها تأثيراً على الإبداع حسب وجهة نظرهم، كذلك تحديد العلاقة بين معوقات الإبداع وكل من البيئة الإدارية السائدة في المدرسة، والحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية، والمناخ التنظيمي للمدرسة، وظروف العمل والعوامل الشخصية،وقد توصلت الدراسة الى العديد من النتائج منها: -

- أن درجة المعوقات كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، مجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، بينما كانت متوسطة على المجالات (المناخ التنظيمي للمدرسة، الحوافز، العوامل الشخصية).
- أقل مجالات الإعاقة كان مجال العوامل الشخصية .
- أكثر مجالات الإعاقة كان مجال ظروف العمل .
- أن درجة المعوقات الكلية لجميع المجالات كانت متوسطة .

- **ملخص الدراسات السابقة:**

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات العربية والأجنبية التي تم استعراضها قد اهتمت بمعوقات الإبداع لدى المعلمين والطلبة و(الشراري، ٢٠٠٥)و (الصبيحي ،٢٠٠٦)و(الغوراني،٢٠١١)معوقات الإبداع لدى كل من المعلم والطالب. في حين تناولت دراسة (Bright & Phillipa ,2002)، إتجاهات المعلمين البريطانيين نحو مفهوم الإبداع.

وتتفق الدراسات السابقة في معظمها في جوانب كثيرة كعدم توفر جو مناسب لإبداع المعلم، ، والعبء الدراسي المخصص للمعلم الذي يقوم به، وكبر حجم المنهاج النظري، ونقص الأعداد والتدريب للمعلمين وقلة الحوافز المادية وغيرها، لذلك تأتي هذه الدراسة لتتناول جانب معوقات الإبداع لدى المدرس، لما له من تأثير مباشر على تطويرالعملية التعليمية.

- **إجراءات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالأجراءات الاتية:

- **مجتمع البحث** : **Research Population**

هم جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢)(عباس واخرون ، ٢٠٠٩) .

يشمل مجتمع البحث الذي أخذت منه عينة البحث الحالي جميع مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمدارس المطورة في محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥ والبالغ عددهم (١٠٥)مدرس ومدرسة.

- **عينة البحث** : **Research Sample** :

تعرف عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث ، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل ، إذ يمكن تصميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (النبهان ،٢٠٠١)(عباس وآخرون ،٢٠٠٩) .

وتضمنت عينة البحث مجموعة من مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة تم أختيارهم بصورة عمدية ،وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠)مدرس ومدرسة بواقع (٥٠)ذكور و(٥٠)إناث.

- **أداة البحث** **Research Scales**:

للتحقق من اهداف البحث قامت الباحثة ببناء إستبانة تتضمن معوقات الإبداع التي تواجه مدرسي ومدرسات مدارس المتميزين والمطورة في العراق وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة وجدَت أن المجالات الأساسية التي سوف تبنى لها فقرات لقياسها هي خمسة مجالات يتكون كل مجال منها من عشر فقرات حيث يكون مجموعها (٥٠) فقرة موزعة كما يلي:

- البيئة الإدارية السائدة في المدرسة (١ -٥ -١٠ -١٥ -٢٠ -٢٥ -٣٠ -٣٥ -٤٠ -٤٥).
- الحوافز (٢ -٦ -١١ -١٦ -٢١ -٢٦ -٣١ -٣٦ -٤١ -٤٦).
- البيئة الإجتماعية والثقافية (٣ -٧ -١٢ -١٧ -٢٢ -٢٧ -٣٢ -٣٧ -٤٢ -٤٧).
- ظروف العمل (٤ -٨ -١٣ -١٨ -٢٣ -٢٨ -٣٣ -٣٨ -٤٣ -٤٨).
- العوامل الشخصية (٩ -١٤ -١٩ -٢٤ -٢٩ -٣٤ -٣٩ -٤٤ -٤٩ -٥٠).

- **اجراءات الباحثه في بناء إستبانة معوقات الابداع** :

لتحقيق هذه الاجراءات قامت الباحثه باستخراج مؤشرات صدق وثبات الاستبانة.

- **الصدق (Validity):**

اعتمدت الباحثه لأستخراج صدق الاستبانة بـ (الصدق الظاهري Face Validity) والذي يشير الى الدرجه التي يظهر فيها المقياس انه يقيس ما وضع لاجله (Fonagy & Viggit , 1984)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في الاستبانة الحالية وذلك عندما عرضت الباحثه فقراته على مجموعه من الخبراء في التربيه وعلم النفس (ملحق ١) .

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم استخدام معامل كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة، واظهر صدق الاتساق الداخلي ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وجاءت ارتباطات بعض الفقرات دالة عند مستوى دلالة(٠.٠٥) .

- **الثبات(Reliablity) :**

يعد الثبات من الحقائق المهمة للمقياس وهو يعني دقة المقياس في القياس والملاحظة (الجنابي،١٩٩٨) إذ يشير مصطلح الثبات إلى الاستقرار في إجراءات أداة القياس فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتيجة نفسها إذا طبق على الأفراد نفسهم تحت الشروط أو الظروف نفسها (Baron,1981)

وقامت الباحثة بأستخراج ثبات الاستبانة بـ:

- **طريقه الإختبار واعادة الاختبار (Test – Retest) :**

يؤكد فيركسون ان استخراج معامل الثبات بهذه الطريقه هو باعادة تطبيق المقياس مرتين زمنيتين مختلفين وعلى نفس المجموعه من الافراد (فيركسون، ١٩٩٩ : ٥٢٧) . اذ قامت الباحثه بتطبيق المقياس على افراد عينه مكونه من (٣٠) مدرس ومدرسة من العاملين في مدارس المتميزين والمطورة وتم اعادت تطبيقه على نفس العينه بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول للمقياس ، اذ يرى (ادمز) ان اعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته يجب ان لا تقل عن هذه المده Adams (1964,)، وبعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الالمدرسين والمدرسات في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٠)٠

- **منهجية البحث:**

تم استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة وصممت أداة الدراسة التي تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على (٥) ابعاد، تم التأكد من صدقهما وثباتهما، وشملت الدراسة جميع أفراد مجتمعها من المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمطورة في العراق، وعددهم (١٠٠) مدرس ومدرسة، يمثلون عينة من المجتمع الكلي للدراسة. وفيما يلي توضيح لمتغيرات الدراسة.

- **متغيرات الدراسة:**

◄◄ المتغيرات المستقلة: الجنس:(ذكر، أنثى).

- المؤهل العلمي:(بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- المتغير التابع: معوقات الإبداع

- **الوسائل الاحصائية** :

إستخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science, SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للدراسة والتي تتضمن استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخراج نتائج اختبار t-test، بالإضافة الى استخدام تحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

- **عرض النتائج** :

تحقيقاً لأهداف البحث ، فقد أجريت التحليلات الإحصائية للبيانات وفيما يأتي عرض لما تم التوصل إليه من نتائج مع مناقشتها . ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية التالية بناءً على دراسات سابقة مثل دراسة (الشراري،٢٠٠٥) و(دياب،٢٠٠٥) (الغوراني،٢٠١١):

- (٨٠٪ فأكثر) درجة معوقات كبيرة جدا.
- (٧٠ـ ٧٩.٩) درجة معوقات كبيرة.
- (٦٠ـ ٦٩.٩) درجة معوقات متوسطة.
- (٥٠ـ ٥٩.٩) درجة معوقات قليلة.
- (أقل من ٥٠٪) درجة معوقات قليلة جداً.

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لدرجة معوقات الإبداع للمجالات ككل

المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
ظروف العمل	٣.٥٤	٧٠.٥	٠.٤٣٦	كبيرة
البيئة الاجتماعية والثقافية	٣.٥٢	٧٠.١	٠.٣٤٠	كبيرة
البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	٣.٥٥	٧٠.٩	٠.٦٩٩	كبيرة
الحوافز	٣.٣٩	٦٥.٤	٠.٣٩٣	متوسطة
العوامل الشخصية	٣.٣٧	٦٦.٤	٠.٤٠٣	متوسطة
درجة المعوقات الكلية للمجالات ككل	٣.٣٤	٦٦.٨	٠.٢٢٩	متوسطة

يتضح من الجدول رقم(١) ما يلي:

- أن درجة المعوقات كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، مجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، بينما كانت متوسطة على المجالات (الحوافز، العوامل الشخصية).
- أقل مجالات الإعاقة كان مجال الحوافز بنسبة استجابة مئوية (٦٥.٤٪).
- أكثر مجالات الإعاقة كان مجال ظروف العمل بنسبة استجابة مئوية (٧٠.٥٪).
- أن درجة المعوقات الكلية لجميع المجالات كانت متوسطة حيث وصلت نسبة الاستجابة المئوية إلى (٦٨.٨٪).

الهدف الثاني : **والذي يهدف الى التعرف على الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير الجنس** . وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المستقلة والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t-test لمعوقات الإبداع في مدارس المتميزات والمطورة (حسب متغير الجنس)

المجالات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
ظروف العمل	ذكر	٣.٥٢	٠.٣٠٢	٠.٤٥٤	٠.٦٥٤
	أنثى	٣.٥٠	٠.٣٦٢		
البيئة الاجتماعية والثقافية	ذكر	٣.٣٨	٠.٣٧٦	٠.٢٩٤	٠.٧٦٩
	أنثى	٣.٣٦	٠.٤٠٢		
البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	ذكر	٣.٤٩	٠.٣٦٥	- ٠.٩٨٨	٠.٣٢٤
	أنثى	٣.٥٥	٠.٤٧٢		
الحوافز	ذكر	٣.٥٨	٠.٧٥٠	٠.٥٦١	٠.٥٧٥
	أنثى	٣.٥٢	٠.٨٢٤		
العوامل الشخصية	ذكر	٣.٢٩	٠.٤٨٠	٠.٢٤٥	٠.٨٠٧
	أنثى	٣.٢٧	٠.٥١٥		
درجة المعوقات الكلية	ذكر	٣.٤٤٢٥	٠.٢٢٨	٠.٢٢٤	٠.٨٢٣
	أنثى	٣.٤٤٩٥	٠.٢٢٥		

يتضح من الجدول (٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على معوقات الإبداع على جميع مجالات المعوقات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية ، البيئة الإدارية السائدة في المدرسة،الحوافز، العوامل الشخصية) التي قاستها أداة الدراسة او على الدرجة الكلية للمعوقات.

الهدف الثالث : **والذي يهدف الى التعرف على الفروق في معوقات الابداع وبحسب متغير التحصيل العلمي**. وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المستقلة والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات الإبداع في مدارس المتميزات والمطورة(حسب متغير المؤهل العلمي)

المجالات	المستوى العلمي					
	بكلوريوس		ماجستير		دكتوراه	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ظروف العمل	٣.٥٤	٠.٣٥١	٣.٥١	٠.٢٧٥	٣.٤١	٠.٣١٤
البيئة الاجتماعية والثقافية	٣.٣٦	٠.٣٥١	٣.٣١	٠.٣٩٣	٣.٣٩	٠.٤٧٧
البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	٣.٥٥	٠.٤٤١	٣.٤٣	٠.٢٣٨	٣.٥٠	٠.٤٥٩
الحوافز	٣.٤١	٠.٣٦٧	٣.٢١	٠.٤٢٧	٣.٥٥	٠.٣٦٨
العوامل الشخصية	٣.٥٣	٠.٨٢١	٤.٠٧	٠.٩١٩	٣.٤٤	٠.٦٣٩
الكلي	٣.٥٠	٠.٣٣٩	٣.٣٧	٠.٣٩١	٣.٥٣	٠.٤٣٥

بين الجدول رقم (٣) أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية حسب اختلاف المؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة حيث حصل البكالوريوس على متوسط حسابي على جميع الفقرات (٣.٥٠) وأنحراف معياري (٠.٣٣٩) وحصل الماجستير على متوسط حسابي على جميع الابعاد (٣.٣٧) وانحراف معياري (٠.٣٩١) وأخيرا حصل درجة الدكتوراه على جميع الابعاد على متوسط حسابي (٣.٥٣) وأنحراف معياري (٠.٤٣٥)،

ولتحديد الدلالة الإحصائية لاختلاف الفروق في المتوسطات على جميع مجالات الأداة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي، استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) تحليل التباين المتعدد على جميع مجالات الدراسة للكشف عن الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	متغير المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ظروف العمل	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	٠.٦٧٩	٢	٠.٣٤٠	٢.٩٩٢	٠.٠٥٢
البيئة الاجتماعية والثقافية	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	١.٧٤٠	٢	٠.٨٧٠	٦.٢٨١	❖٠.٠٠٢
البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	٠.٢٥٤	٢	٠.١٢٧	٠.٦٦٨	٠.٥١٤
الحوافز	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	٠.٣٤٩	٢	٠.١٧٤	٠.٦٩١	٠.٥٠٢
العوامل الشخصية	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	٥.١٧٩	٢	٢.٥٨٩	٤.٢١٩	❖٠.٠١٦

يلاحظ من الجدول (٤) أن جميع الفروق التي كانت تعزى لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائيا باستثناء المجال الثاني (البيئة الاجتماعية والثقافية) والمجال الخامس (العوامل الشخصية)، ولتحديد أي المستويات الثلاث تختلف عن بعضها البعض بشكل دال إحصائيا، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية مع المجالات الثاني و الثالث والجدول(٥) يوضح ذلك

جدول (٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير (المؤهل العلمي)

	المتوسطات	المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
البيئة الاجتماعية والثقافية	٣.٥٧	بكالوريوس	- - - -	❖ ٠.١٤٣١	❖ ٠.٣٣٨٣
	٣.٤٣	ماجستير	- - - -	- - - -	٠.١٩٥٨
	٣.٢٣	دكتوراه	- - - -	- - - -	- - - -
العوامل الشخصية	٣.٤٣	بكالوريوس	- - - -	٠.٠٩٧٣	❖ ٠.٦٣٥٧
	٣.٥٢	ماجستير	- - - -	- - - -	❖ ٠.٥٣٨٦
	٤.٠٩	دكتوراه	- - - -	- - - -	- - - -

ويلاحظ من الجدول (٥) ما يلي:

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في المتوسط الحسابي في مجال البيئة الاجتماعية والثقافية للمدرسين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والمدرسين ممن مستواهم التعليمي (ماجستير) لصالح المدرسين الذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس)، حيث بلغ المتوسط (٣.٥٧) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (ماجستير) (٣.٤٣).
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في المتوسط الحسابي في مجال البيئة الاجتماعية والثقافية للمدرسين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والمدرسين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح المدرسين الذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس)، حيث بلغ المتوسط (٣.٥٧) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (دكتوراه) (٣.٢٣).
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في المتوسط الحسابي في مجال العوامل الشخصية للمدرسين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والمدرسين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح المدرسين الذين مستواهم التعليمي (دكتوراه)، حيث بلغ المتوسط (٤.٠٩) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس) (٣.٤٣).
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في المتوسط الحسابي في مجال العوامل الشخصية للمدرسين ممن هم مستواهم التعليمي (ماجستير) والمعلمين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح المعلمين الذين مستواهم التعليمي (دكتوراه)، حيث بلغ المتوسط (٤.٠٩) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (ماجستير) (٣.٥٢).
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) على مجال البيئة الاجتماعية والثقافيةللمدرسين ، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٠.١٤٣١) وكانت دالة احصائيا.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دكتوراه) على مجال البيئة الاجتماعية والثقافية ، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين(٠.٣٣٨٣) وكانت دالة احصائيا.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) على مجال البيئة الاجتماعية والثقافية ، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٠.١٩٥٨) وكانت غير دالة احصائيا.

- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) على مجال العوامل الشخصية، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٠.٠٩٧٣) وكانت غير دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دكتوراه) على مجال العوامل الشخصية، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين(٠.٦٣٥٧) وكانت دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) على مجال العوامل الشخصية،حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٠.٥٣٨٦) وكانت دالة احصائياً.

ولأجل الكشف عن أثر المؤهل العلمي على الأداة الكلية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (٦)

جدول (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على أداة الدراسة ككل للكشف عن دلاله الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٠٢٥	٠.٠١٢	٠.٢٤٢	٠.٣٠٨
داخل المجموعات	٦.٣٦٥	٠.٠٢٥	- - - -	- - - -
الكلي	٦.٤١٥	- - - -	- - - -	- - - -

نلاحظ من الجدول (٦) عدم وجود فروق داله إحصائياً عند(مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لاختلاف المؤهل العلمي في أراء عينة أفراد الدراسة نحو معوقات الإبداع.

- **خلاصة النتائج** :

- أن درجة معوقات الابداع لدى أفراد عينة البحث كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، مجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، بينما كانت متوسطة على المجالات (الحوافز، العوامل الشخصية).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على معوقات الإبداع على جميع مجالات المعوقات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية ، البيئة الإدارية السائدة في المدرسة،الحوافز، العوامل الشخصية) التي قاستها أداة الدراسة او على الدرجة الكلية للمعوقات.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد عينة البحث.

- **الاستنتاجات** :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث تبين أن أفراد عينة البحث تصادفهم معوقات للابداع في عملهم تعود بالدرجة الاولى الى ظروف العمل والبيئة الاجتماعية والثقافية والبيئة الادارية السائدة في المدرسة وقد إتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الغوراني ٢٠١١)،وتعزو الباحثة سبب ذلك الى ميل المدرسين في عزو نتائجهم السلبية الى اسباب خارجية وليست داخلية.

- اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة المعوقات بين الذكور والاناث فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البكر (٢٠٠٢) والتي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة المعوقات بين الذكور والاناث، فيما لم تتفق دراسة الشراري (٢٠٠٥) هذه النتائج حيث اشارت نتائج دراسته الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور،وتعزو الباحثة سبب ذلك الى أن المعوقات التي تعترض المدرسين الذكور هي نفسها التي تعترض المدرسات الاناث.
- كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد جاءت متفقة مع نتائج دراسة دراسة البكر (٢٠٠٢) والتي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل العلمي واشارت الى ان سبب وجود معوقات تعود للمدرس نفسه وليس مؤهله العلمي، كما جاءت دراسة بيتن (Bethn ,1998) متفقة مع نتائج هذه الدراسة .

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي :

- وضع خطة جيدة لمواجهة وتخطي ظروف العمل الصعبة، وهذا يتم بالتنسيق المستمر والواضح بين المدرسين من جهة وبين المدرسين والادارة المدرسية من جهة أخرى.
- تزويد المدرسين والمدرسات بما يستجد في الساحة التربوية من بحوث ودراسات حول تحسين العملية التربوية بما يساعد في تنمية الابداع.
- التنسيق المستمر بين الادارة المدرسية والمدرسين ولبمدرسات لإبراز أهمية الابداع على مستوى الادارة والمدرسين والطلبة.

- **المقترحات :**

في ضوء هذه الدراسة ، تقترح الباحثة بالاتي:

- إعداد برامج تدريبية لتنمية الابداع لدى المدرسين والمدرسات في المؤسسات التربوية .
- إعداد برامج تدريب للمدرسين والمدرسات ، لتدريبهم على مواجهة المشاكل الشخصية التي يعانون منها والتفاعل بشكل أفضل مع ظروف العمل مهما كانت صعبة، مما يساعد على تخطي المعوقات التي تعيق المدرسين.

• **المراجع** :

- بدر، فائقة محمد(١٩٨٥). العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البكر، رشيد (٢٠٠٢). "معوقات الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم " مجلة مستقبل التربية. العربية_المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد الثامن، العدد ٢٥.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢)، اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجنابي ، صاحب عبد مرزوك (١٩٩٨) : المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في العراق ، ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- روشكا، الكسندرو (١٩٨٩). الابداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي ابو فخر،الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، عالم المعرفة.
- زهو، عفاف محمد توفيق (٢٠٠٨). تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة المدرسية في تنمية الإبداع لدى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشراري، سلامة منزل (٢٠٠٥)، معوقات الابداع لدى معلمين ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- شلتز ، دوان (١٩٨٣) نظريات الشخصية – محدداتها – قياسها – نظرياتها ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- الصبيحي،ماجدة مرزوق حامد (٢٠٠٦). المعوقات التي تحد من عملية الابداع الفني عند معلم التربية الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية.
- عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩) : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
- عواملة ، حابس سليمان و بلوي،عبدالله (٢٠٠٨). مدى امتلاك معلمي رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم، العدد الاول،الجزء الثاني، يناير ٢٠٠٨، مجلة كلية التربية جامعة اسيوط
- •الغوراني،ابراهيم فايز(٢٠١١): معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- فيركسون ، جورج ،أي (١٩٩١) : التحليل الاحصائي في التربيه وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، بغداد ، العراق : دار الحكمه .
- Adams, C.S (1964): Measurement and Evaluation in education Psychology and Guidance . Ranhart ,Winston , New York

- Barron,A.(1981):Psycology.Halt-Saunders,International edition,Japan*
- Bethn, j (1998). Creativ Teacher. Journal of Teaching in Physical Education , 7(1) 265.
- Bright & Philippa. (2002). Factors that Enhance and Impede Good Teaching: Implication of staff Devlopment, Dundin: University of Otago.
- Briggs,J.(1984). The genius mind. Science Digest.
- Fonagy ,P. & Higgit ,A.(1984) :Personality Theory and clinical practice , Methuen,London.
- Guilford,J.P. (1986). Creative talents: Their nature. uses and development. Buffalo , New York: Bearly limited.
- The New Encyclopedia Britannica. (1992). Vol.3. Chicago, Encyclopedia Britanica, Inc.
- Torrance, E. (1969). Guiding creative talent. Englwood: Cliffs ,N.S. Prentice Hall. INC.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية

إعداد :

د/ خالد بن سعد السليمي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد ووكيل الشؤون التعلمية بكلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

" واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية"

د/ خالد بن سعد السليمي

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع تطبيق شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية لإدارة المعرفة بالجامعات السعودية. أخذت عينة عشوائية بلغت ١٣٠ فردا من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. كما استخدمت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة في عملية التحليلي الإحصائي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: عدم التوظيف الأمثل لإدارة المعرفة في العمل الإداري شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى. ضعف قدرات شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية. هناك بعض المشكلات التي تحول دون تطبيق شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى لإدارة المعرفة بالجامعة، أبرزها الافتقار إلى ثقافة إدارة المعرفة، ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة، ضعف الإنفاق على العمل الإداري بشكل عام، وغياب التنسيق بين الوحدات الإدارية. وفي ختام الدراسة قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

Reality of applying management by knowledge in Saudi Universties from the Academic Leaders point of view

Abstract :

This study aimed to evaluate the situation of knowledge management applying in Saudi universities. A random sample of 130 responders selected from Deans, Deputies and the leaders of Departments at Umm Al-Qura university . A questionnaire used for data collection. suitable statistical methods were used fordata analysis.The key findings are: The non-optimum of knowledge management in administrative work. The weak capacity of employers on producing and generating the knowledge management . The main problems that facing the knowledge management applying are : The poorness of culture on knowledge management, lack of motivation towards the role of knowledge management on the Administration, the lower rates of spending on the Administration's needs, and the weakness of coordinating between the administrative unites. Lastly ,the study mentioned some recommendations and suggestions.

• **مقدمة** :

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات وتكثر بشكره النعم ، ونصلي ونسلم على النبي المعلم ، سيدنا محمد وعلى آل بيته وسلم.

يشهد العالم تقدماً في جميع نواحي الحياة ، يرافقه تطور تقني كبير لم يحدث من قبل، مما أوجد النمو المتزايد والسريع في حجم وكميات المعلومات في جميع حقول المعرفة. ويشهد العالم تزايد مضطرد في حجم المعارف والمعلومات وتحول متسارع نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (Knowledge – Based

Economics) أدى إلى ولادة عصرٍ جديد أُطلق عليه عصر المعرفة "(Knowledge Age) ، تحتل فيه المعرفة دوراً مُتعاظماً وتمثل مؤشراً من مؤشرات التقدم، فأضحت المعرفة في عصرنا الحالي مطلباً مجتمعياً ، لذا ظهر مصطلح إدارة المعرفة (Knowledge Management) كنتيجة حتمية لسيادة المعرفة في هذا العصر ، (حجازى ، ٢٠٠٥م ، ص ١٨).

وباعتبار المعرفة عنصر أساسي من عناصر الإنتاج، فقد برز علم مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة ، حيث أصبح في الآونة الأخيرة من أهم أهداف اليونسكو (UNESCO) والاتحاد الأوربي (EU) والاتحاد الدولي لمعالجة المعلومات (IFIP) وغيرها من المنظمات الدولية ، والتي تسعى لضمان المناخ السياسي والاجتماعي والتقني لنمو المعرفة (بن هيش ، ٢٠٠٥م ، ص ١٧٦).

كما أحدث التطور التقني في المجتمعات الإنسانية تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية جعلت العالم يتوجه نحو نظام عالمي جديد ، من أهم سماته التغيير المستمر والتحول الجذري. ويترتب على ذلك إن الميزة الوحيدة لأي مؤسسة تأتي بما تعرفه إجمالاً ، وكيف تستخدم ما تعرفه بفاعلية ، وكم هي مستعدة لاكتساب واستخدام المعرفة الجديدة (كاكو،٢٠٠١ص١٧٢).

وأصبحت الدراسات في الوقت الحاضر تواجه تغيراً متسارعاً، ويعد التطور التقني من أبرز معالم هذا التغير، ويترتب على ذلك أن المؤسسات التي لاتتماشى مع هذه التطورات في إدارتها للمعرفة ، ولا تحسن استخدام الأساليب التقنية الحديثة ، سوف يواجه بقاءها واستمرارها صعوبة في سياق يتميز بالتعقيد ، والمنافسة العالية "(توفيق ٢٠٠٤م – ص٢٥).

ونظراً لكون المعرفة مصدراً وأصلاً مهما في المجال الأكاديمي ، ويشار إليها كرأسٍ مال فكري وأكاديمي كغيرها من أشكال رأس المال فإنها تتطلب مجهوداً مركزاً لتأكيد امتلاكها ، وتنظيمها وتحويلها ونشرها تأكيد على ضمان وجودها وموثوقيتها في الوقت المناسب والملائم لاتخاذ القرار ، باعتبارها قاعدة معرفية تكسب خاصية إضافية تجب المحافظة عليها وتطويرها .

ولكون التعليم العالي مسئولاً عن تنمية الموارد البشرية وتطوير قدراتها من خلال استخدام التقنيات الحديثة فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تفعيل إدارة المعرفة ، وذلك بالتخلي عن الأساليب التقليدية المعتادة في إدارتها، وابتكار أساليب جديدة فاعلة تتلاءم مع معطيات العصر ومتغيراته ،" والجامعات باعتبارها مؤسسات تعليمية في المقام الأول تمتلك بنية أساسية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية تحوي من تخصصات علمية وأدبية وبما يتوفر لديها من معاهد بحثية ومصادر ونظم تقنية ، وبما تسهم به في خدمة المجتمع ما هي إلا مؤسسات لإدارة المعرفة، مما يفرض عليها أن تقوم

بجهد أكبر في هذا المجال ، فإدارة المعرفة واقتصاد المعرفة أصبحت ضرورة ملحة. وهذا يشكل تحدٍ كبير للجامعات ويفرض عليها أن تحدث نقلة نوعية في إدارة المعرفة ، وتبني خططها على هذا التوجه.

حيث تعد إدارة المعرفة من أهم الاستراتيجيات والأساليب الإدارية الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية.(حجازي ٢٠٠٥م،ص ١١)

ولضمان استمرارية فعالية المعرفة لا بد من بناء ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية المعرفة واستمرار إنتاجها وتوفير التقنية المناسبة لإنتاجها ونشرها وتطبيقها ، وكذلك قياس قيمتها وفعاليتها باستمرار حتى لا تتقادم، وحتى تدرك إدارة الجامعات قيمة مساهمتها في تحقيق الأهداف التي يسعى التعليم العالي إليها (القريوتي ، ٢٠٠٥ص٦).

- **مشكلة الدراسة** :

تواجه الجامعات ضغوط المنافسة العالمية التي أفرزتها موجه العولمة وقد أدى ذلك إلى زيادة حدة المنافسة بين الجامعات الحكومية والخاصة. وتمثل الجامعات طريق المجتمعات إلى المستقبل حيث أن التقديم المعرفي العالمي الذي يمثله التقدم التقني يجب التعامل معه بقدر من الكفاءة والمرونة ، حتى تتمكن مؤسساتنا التعليم العالي من إحراز قصب السبق من حيث الاحتواء والاستيعاب والاهتمام بكل العلوم والمعارف التي أنتجها عصر المعرفة ، وبذلك تتحول مجتمعاتنا من مستهلك للتقنية إلى مجتمع منتج ومطور لهذه التقنية من خلال تعميم وفهم أدوات المعرفة وأساليبها، واستيعاب عصر المعلومات والاتصالات، والاستفادة من تدفق المعلومات والمعارف عند الحديث عن دور المؤسسات التعليمية في الإعداد لمجتمع عصر المعرفة .

وقد أوجد الوضع الراهن لمؤسسات التعليم العالي، والواقع الحالي لعصر المعرفة واحتمالاته المستقبلية تحدياتٍ هامة أوجبت على مؤسساتنا في التعليم العالي مواجهتها والتعامل معها حاضراً ومستقبلاً. خاصة مع التوقعات بتزايد حدة وتسارع هذه التحديات في المستقبل في ظل التطورات والتغيرات التي يشهدها عالم اليوم في شتى الميادين.

وعلى الجامعات أن تدرك هذه الحقيقة، وتعمل على تقويم خططها ، وبرامجها ، وإعادة هيكلة تطوير آلياتها وأدواتها ، والدخول إلى مجتمع المعلومات والمعرفة، وإعادة بناء نظام التعليم الجامعي لإعداد أجيال من المتعلمين للعصر الرقمي وللعمل في مجالات اقتصاديات المعرفة. وهذه التغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليديةٍ وإنما ينبغي التعامل معها من خلالٍ رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة نوعاً وكماً ، أساليب تعتمد فكراً مغايراً ينظر إلى المستقبل بنظام تعليمي قوي ومرن ومتجدد، والتفاعل مع المتغيرات وابتكار

الحلول العملية بناءً على رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي الجامعي في المستقبل. وبالتالي فإن الجامعات تقع عليها مسؤولية وتحد كبير وخيار استراتيجي لا مفر منه. فنماذج التعليم التقليدية في الجامعات لم تعد قادرة على معالجة المشكلات أو مواجهة تحديات التقدم المعلوماتي ولا بد من إعادة صياغة للتعليم العالي بطريقة جديدة وإحداث تغيير جذري في البنية الفكرية واستراتيجيات التعلم والتعليم بما يتلاءم مع متطلبات هذا التغيير وفق متطلبات عصر المعرفة . فقد أصبح تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات العامة والخاصة من المفاهيم المعاصرة في الإدارة الحديثة.

ولأن المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات مناط بها إنتاج وتوليد ونشر المعرفة بجانب رسالتها في خدمة المجتمع والبحث العلمي، فإن إدارة تلك المعرفة وتطبيقاتها تعد من الجوانب المهمة التي تستدعي الاهتمام والتركيز. وقد ذكر الثبيتي ٢٠٠٢م) في دراسته التي أجراها على برامج علوم الحاسوب ونظم المعلومات والمكتبات في الجامعات السعودية في ضوء الإطار العلمي لإدارة المعرفة واقتصاد المعرفة أن: "برامج إدارة المعرفة يجب أن تركز على عنصر القيادة". يضاف إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى وجود بعض جوانب القصور في مجال إدارة المعرفة بالجامعات؛ كدراسة العتيبي ١٤٢٧هـ ـ ١٤٢٨هـ) التي أشار فيها إلى "أن الجامعات لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة ؛ كما أنه لا يتم تداول مصطلح إدارة المعرفة في الجامعات بشكل مكثّف؛ بجانب عدم وجود استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة بالجامعات. وعليه، وبناء على ما سبق، ومن واقع خبرة الباحث في مجال العمل الإداري بالجامعة فإن هذه الدراسة تسعى إلى تتبع هذه المشكلة ومعرفة واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة أم القرى وأبرز المشكلات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة خاصة في المستويات الإدارية العليا وهم شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية مثل عمداء الكليات و عمداء العمادات والمعاهد ووكلائهم ورؤساء الأقسام. لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: (**ما واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة أم القرى ؟**). وتتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما واقع إدراك شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها ؟.
- ما واقع إنتاج وتوليد وابتكار المعرفة الإدارية من قبل شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى ؟.
- ما واقع تداول ومشاركة المعرفة بين شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى ؟.
- ما أبرز المشكلات التي تواجه شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى وتحول دون تطبيق إدارة المعرفة على الوجه الأفضل؟.

- هل توجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة في تقديرهم لواقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة أم القرى تعزى لمتغيرات الدراسة ـ العمل الإداري، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة بالتعليم العالي، الخبرة الإدارية في الوظائف الأكاديمية، ومتغير عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى الوصول إلى واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة أم القرى من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية. وذلك عبر تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة درجة إدراك شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها.
- معرفة واقع إنتاج وتوليد وابتكار المعرفة الإدارية من قبل شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى.
- معرفة واقع تداول ومشاركة المعرفة بين شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى.
- التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى وتحول دون تطبيق إدارة المعرفة على الوجه الأفضل.
- الكشف عن الاختلافات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة في تقديرهم لواقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة أم القرى تعزى لمتغيرات الدراسة ـ العمل الإداري، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة بالتعليم العالي، الخبرة الإدارية في الوظائف الأكاديمية، ومتغير عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته فهي تتناول مبادرة من أهم المبادرات المطروحة في وقتنا الحاضر ؛ لأن التغيرات المتسارعة التي حدثت في العالم جعلت من إدارة المعرفة ضرورة ملحة لجميع مؤسسات المجتمع وخاصة مؤسسات التعليم العالي. وتعتبر إدارة المعرفة أحد المداخل الإدارية التي تمكن الجامعات من الوصول إلى مرحلة التميز في ظل تعقد المعطيات العالمية وشدة المنافسة في أوساطها . وتعد هذه الدراسة مدخلا جديدا في إدارة التعليم العالي يعزز رسالة الجامعة في تحقيق أهدافها ، وهو مسايرة عصر المعرفة ، عصر التقدم التقني والمعرفي ، ودعمها في مواجهة التحديات الخارجية والعولمة ، وتوفير بيئة جامعية إيجابية تساعد على نمو أفراد المجتمع الجامعي نموا متزنا ، وزيادة كفاءة شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية وفاعليتهم من خلال تعريفهم بالواقع الحالي لتطبيق إدارة المعرفة والتوصية بالمطلوب عمله. كما تعد هذه الدراسة ـ على حد علم الباحث ـ من الدراسات القلائل التي عمدت إلى دراسة

واقع تطبيق إدارة المعرفة بالإضافة إلى إنها تسعى إلى تحقيق بعض من أهداف وزارة التعليم العالي والمتمثلة في تطوير الإدارات الجامعية ، وأخذ قياداتها بأحدث المداخل في الإدارة الجامعية ولضمان تحقيق الأهداف المتوخاة من التعليم العالي ، ولمسايرة ركب الحضارة والتقدم التغني في عصرنا الحاضر . وأخيرا تنبثق أهمية هذه الدراسة وتتجسد في استشراف أهمية عصر المعرفة ، من خلال معرفة الواقع الحالي لتطبيقها من حيث الإدراك مفاهيمها الأساسية وإنتاجها وتداولها . وبهذا فإن الدراسة :

- تكشف النقاب عن واقع التطبيق الفعلي والميداني لإدارة المعرفة بجامعة أم القرى.
- تفيد نتائج الدراسة في رفع الكفاءة الإدارية لشاغلي الوظائف الأكاديمية بجامعة أم القرى بإدراكهم لأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة لوضعها في سلم الأولويات وتعديل السلوك الإداري.
- تسلط الدراسة الضوء على بعض أوجه القصور في تطبيق إدارة المعرفة بجامعة أم القرى وإبرازها كواحدة من الجوانب المهمة في الإدارة الحديثة.
- تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها في تطوير العمل الإداري، وذلك بالتركيز على أبرز المشكلات التي يشير إليها شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى بأنفسهم.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة الواقع الفعلي لإدارة المعرفة في جامعة أم القرى وذلك من خلال تحديد الآتي:
  - ✓ واقع إدراك شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها
  - ✓ واقع إنتاج وتوليد وابتكار المعرفة الإدارية من قبل شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى.
  - ✓ واقع تداول ومشاركة المعرفة بين شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى.
  - ✓ حجم المشكلات التي تواجه شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى وتحول دون تطبيق إدارة المعرفة على الوجه الأفضل.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة أم القرى.
- الحدود الزمانية: تم جمع بيانات المتعلقة بهذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **المعرفة Knowledge**:

الأصل في كلمة معرفة كما ورد في القاموس المحيط اشتقاقها من الفعل عَرِف ، ومعرفة الشيء إدراكه بحاسة من الحواس (ص ٥٩٥).

وقد عرف قاموس ويستر المعرفة على أنها :الفهم الواضح والمؤكد لأحد الأشياء ، الفهم، التعليم ، كلما يدركه أو يستوعبه العقل ، خبرة عملية ، مهارة ، اعتياد ، اختصاص وإدراك ، معلومات منظمة تطبق على حل مشكلة ما (ويستر، ص ٤٦٩).

ويعرف (دلفين ،١٤٢٢هـ) المعرفة " هي خليط من تجارب محددة وقيم ومعلومات سياقية ، وبصيرة نافذة تزود بأساس يقوم ويجسد تجارب ومعلومات جديدة .

وعرّف الصباغ (٢٠٠٣م) المعرفة على أنها " مصطلح يستخدم لوصف فهم أي منا للحقيقة " ويمكن وصف المعرفة على أنها " مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة وسلوكيات ضمن نطاق محدّد" ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد أو يتم خزنها في وثائق المجتمع أو المنظمة ومنتجاته وممتلكاته ونظمه ، وعملياته (ص ٦).

ويعرّف (السكري ، ١٩٩٩م) المعرفة بأنها: " مجموعة من المفاهيم والأفكار والتصورات والقضايا التي يكون الإنسان في حياته اليومية عن العالم الخارجي بكل ما فيه من موجودات وحركات وظواهر مختلفة ".(ص ١٢٥).

وتناول الباحثون مفهوم المعرفة من منظور ثنائي لدلالتها، فقد صنف (Konake&Takeuchi) المعرفة إلى نوعين هما ، الصريحة ExplicitKnowledge و الضمنية Tacit Knowledge . وقد ميّز (Daft) بينهما وأعطى لكل منهما مفهوماً مختلفاً ، فعرّف المعرفة الصريحة (الظاهرة) على أنها المعرفة الرسمية والمنظمة والتي يمكن ترميزها وكتابتها ونقلها إلى الآخرين بواسطة الوثائق والإرشادات العامة ، أما المعرفة الضمنية فعرّفها على أنها المعرفة التي تعتمد على الخبرة الشخصية والقواعد الاستدلالية والحدث والحكم الشخصي، وعادة ما يصعب وضعها في رموز أو كلمات (الكبيسي ،٢٠٠٥ ـ ص١١).

أما إجرائياً يعرّفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها : (مجموعة المفاهيم والأفكار والتصورات والقضايا الصريحة أو الضمنية في مجال الإدارة، يكوّنها أو يكتسبها شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعة من خلال ممارستهم اليومية للإدارة ، وتنمو وتزداد هذه المعرفة بالإبداع والابتكار والنشر والتداول من أجل إجادة العمل وتطوره).

- **إدارة المعرفة Knowledge Management**:

ويعرّف كل من Horder&Fearnley (1997م) إدارة المعرفة بأنها: " استخدام المعرفة والخبرات والكفايات الجمعية المتاحة داخلياً وخارجياً أمام المنظمة متى وكل ما تطلب الأمر ذلك (ص٢٥).

ويعرّف Verespej (1999م) إدارة المعرفة بأنها إيجاد الطريقة التي تسهل عملية الحصول على حكمة ومعارف العاملين في المؤسسة، ومن ثم وضعها تحت تصرف الجميع. (ص ٢٠).

ويعرّف Patrides (2002) إدارة المعرفة على أنها: " عملية يتم من خلالها إيجاد المعلومات كنتيجة لتصنيفات متعددة الأبعاد للمعلومات في العديد من البيئات المختلفة بواسطة مستخدمين متعددين ".(ص ٧).

ويعرّف العلي وآخرون (٢٠٠٦م) إدارة المعرفة بأنها " عملية يتم بموجبها تجميع واستخدام الخبرات المتراكمة من أي مكان في الأعمال ، سواء كان في الوثائق أو قواعد البيانات أو في عقول العاملين ، لإضافة القيمة للشراكة من خلال الابتكار والتطبيق وتكامل المعرفة في طرق غير مسبوقة "(ص ٢٧).

ويعرّف المطران (٢٠٠٦) إدارة المعرفة "بأنها إيجاد الطرق للإبداع وأسر معرفة المؤسسة للحصول عليها والاستفادة منها والمشاركة فيها ونقلها إلى الموظفين الذين في حاجة إليها لأداء أعمالهم بفعالية وكفاءة باستخدام الإمكانيات الحديثة وتقنية المعلومات بأكثر قدر ممكن " ص ٢.

- **تطبيق المعرفة Knowledge Application** :

ويقصد به إيجاد المعرفة واشتقاقها وتكوينها وتبادلها داخل الجامعة (Gomolski.1997) .

ويعرّف الباحث تطبيق المعرفة إجرائياً بأنه: (مجموعة العمليات التي تساعد شاغلي الوظائف القيادية بالجامعة على توليد المعرفة والحصول عليها واختيارها وتنظيمها واستخدامها، وتداولها، ونشرها، وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعلم، والتخطيط الاستراتيجي المستقبلي).

- **الوظائف القيادية الأكاديمية** :

يعرّفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: " الوظائف التي تمثل قمّة الهرم في الهيكل الإداري الأكاديمي للجامعات، وتشمل: العمداء، وكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام.

- **الإطار النظري للدراسة** :

هذا الجزء من الدراسة يغطي أهم العناصر والأدبيات التي تتعلق بإدارة المعرفة، مفهومها، أهميتها، طرق تنظيمها، وعملياتها التطبيقية مثل إنتاج وتوليد المعرفة ونشرها وتداولها ونقلها.

- **مفاهيم إدارة المعرفة** :

- **إدارة عمليات المعرفةManagement of knowledge Processes** :

يعرفهاالكبيسي ،(٢٠٠٥م) بأنها " المصطلح المعبر عن العمليات والأدوات والسلوكيات التي يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المنظمة ،

لاكتساب وخزان وتوزيع المعرفة لتنعكس على عمليات الأعمال للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد والتكيف " .(ص ٣٢).

- **اقتصاد المعرفة** (**Knowledge Economics**):

يعرّف نجم (٢٠٠٤م) اقتصاد المعرفة بأنه: " الاقتصاد الذي يكوّن الثروة عن طريق عمليات وخدمات المعرفة (الإنشاء ، التحسين ، التقاسم ، التعلم ، التطبيق والاستخدام للمعرفة بأنواعها) في القطاعات المختلفة بالاعتماد على رأس المال البشري والأصول غير الملموسة (١٨٩).

- **اكتساب المعرفة**:**Knowledge acquisition** :

ويقصد به الحصول على المعارف من جميع المصادر المتاحة ، وبكل الوسائل التكنولوجية وتوثيقها، وجعلها متاحة للجميع.

- **نقل المعرفة** **Knowledge transfer** (**تشارك المعرفة**) :

ويقصد به تداول المعرفة وتبادلها بين الأفراد داخل الجامعة وبين الجامعة والأوساط الخارجية .

- **تخزين المعرفة** :**Knowledge storage :**

ويقصد به وضع المعرفة في صيغة ملائمة وخزنها في مستودع يسهل الوصول إليها.

- **توليد المعرفة**:

ويقصد به عملية إيجاد المعرفة واشتقاقها وتكوينها داخل المنطقة.

- **تنظيم المعرفة** **Organizing storage** :

ويقصد به تصميم وتوصيف البيانات والمعلومات المتوفرة واسترجاعها آلياً، تحقيقاً للتكامل المعرفي.

وتعتبر عملية تنظيم المعرفة من الوظائف الأساسية التي تعني تحديد المصادر المعرفية وتصنيفها وترتيب الأنشطة اللازمة بجمع وترميز وخزن المعرفة، وتنسيق عمليات تدفقها عبر قنوات محدودة. وتفيد عملية تنظيم المعرفة في عدة جوانب منها:

- تعمل على بناء نظم المعرفة، أي الإشراف على تخطيط وتعميم وتشغيل النظم التي تستند على قواعد المعرفة ودعم الجهود الأخرى باستكمال البنية التحتية لهذه النظم والتي تتكون من نظم المعلومات الاستراتيجية للإدارة والنظم المساندة ودعم القرارات الإدارية والجماعية (ويج ١٩٩٤م : ١١٤).
- تعمل عملية تنظيم المعرفة إلى تنمية وتطوير العقل الجمعي، وذلك من خلال استثمار الموارد البشرية الموجودة في المنظمة وإعادة تعليمها وتدريبها بصفة مستمرة من جهة ، واستقطاب أفضل العقول والخبرات التي تعمل في المجال نفسه من جهة أخرى.

- تعمل عملية تنظيم المعرفة على إدارة المعلومات والوسائط المتعددة، وذلك بهدف تحقيق أكبر مساهمة ممكنة للمعلومات في تحقيق الميزة التنافسية الاستراتيجية المؤكدة.

- **إدارة المعرفة**:

إن مفهوم إدارة المعرفة مفهوماً معقداً ومتعدداً في مستوياته وأوجهه، وذلك نتيجة الخصائص التي تميزت بها المعرفة كونها مزيجاً من التفاعل بين المعلومة والفرد، الشيء الذي يتطلب استراتيجيات لإدارته لتحقيق الغايات المرجوة من اتباع تلك الاستراتيجيات. لذا فإن هناك عدة تعريفات وردت لتوضيح هذا المفهوم. سيتناول الباحث هنا بعض التعريفات تبعاً لتنظيم موضوع الدراسة:

من حيث كون إدارة المعرفة منظمة إدارية وتقوم بمهام الإدارة الأساسية كالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والتقييم من أجل تحقيق أهداف المنظمة فإن ويج Wiig (١٩٩٣م : ١٦-٢٠ ، مصدر سابق) عرّفها بأنها: "مجموعة من الطرق والوسائل تستخدم في مواقف عملية لاكتشاف المعرفة وتحليل جوانبها وتطويرها من أجل الاستفادة من الموارد البشرية وإحداث التطوير في المنظمة بما يحقق أهدافها".

أما نجم (٢٠٠٥ م : ٩٦) فيعرف إدارة المعرفة بأنها: "عملية منهجية لتوجيه رصيد المعرفة وتحقيق رفعتها".

فيما يرى أبو فارة (٢٠٠٤م : ٨) أن إدارة المعرفة هي: "إدارة نظمية معلنة وواضحة للأنشطة والممارسات والسياسات والبرامج الخاصة بالمعرفة داخل المنظمة".

أما من حيث كون إدارة المعرفة استثمار لموارد المعرفة والمشاركة فيها، فإن هاكيت Hackett (٢٠٠٣م :٦) يعرّفها بأنها: "مدخل نظامي متكامل لإدارة وتفصل المشاركة في كل أصول معلومات المشروع بما في ذلك المعلومات والوثائق والسياسات والإجراءات، بالإضافة إلى تجارب وخبرات سابقة يحملها الأفراد العاملين".

وقد جاء مفهوم إدارة المعرفة نتيجة لعوامل عدة ، أولها التطورات المتسارعة في تقنية المعلومات ، والتي جعلت عملية تبادل المعرفة تتم بشكل أسرع وربط العاملين في شبكات إلكترونية تساعدهم في تبادل المعلومات والخبرات ، وثانيها سعي الدراسات لكي تكون منظمات تعلم Learning organizations يتولى المديرون فيها إيجاد ثقافة تنظيمية خاصة تحقق إيجاد المعرفة وتبادلها وتوفيرها في الوقت والمكان المناسبين ، ومنذ ذلك الحين ظهر مصطلح " إدارة المعرفة (K.M) يمثل تحولاً جذرياً في طبيعة أعمال الدراسات الحديثة من

حيث الاهتمام بالعنصر الإنساني المنتج والمتعامل والمتفاعل الرئيس والدائم مع نظم التقنية الحديثة وأدواتها، (Hansen and Other ١٩٩٠م:٩٨).

من هذا المنطلق فن إدارة المعرفة نمط إداري يتولى المعرفة ويوجهها وفق أسس معينة، وهي من حيث جمعها وتنظيمها ثم ابتكار وتوليد معارف جديدة حتى تحقق المؤسسة أهدافها بالتجديد والتطوير، ويتم في إطار يضمن للمؤسسة ميزة تنافسية.

ولقد أصبحت إدارة المعرفة في إطار العلوم الإدارية والاقتصادية في العصر الحديث ، وظهر مصطلح إدارة المعرفة ليكون ضمن الأصول المادية الملموسة الأخرى ، للمؤسسة ومن ثم اعتبارها أهم الأصول في المؤسسات في عالم اليوم لدرجة أنها تمثل الميزة التنافسية الرئيسية في ظل الاقتصاد التقني لما لها ريادي في استثمارات وإدارة الموجودات غير الملموسة في مواجهة التحديات التي تعترض المؤسسات في الوقت الحاضر والجامعات في حاجة لإدراك أبعاد المعرفة وخصائصها ومفهوم إدارتها ، وإيجاد نظم تضبط تلك الإدارة .

فلم يعد هناك مكان للمفاهيم الإدارية القديمة في هذا العصر ، بل يجب التخلص منها والتطلع إلى بيئة عمل داخل المؤسسة تتلاءم وطبيعة العصر الذي توجد فيه . السامرائي (٢٠٠٤، ص٨).

وإدارة المعرفة في هذا العصر الذي سمي باسمها ـ عصر المعرفة ـ هي عماد التنمية ، وهي بوابة العبور إلى مستويات التقدم بدورا حاسماً في صعود المجتمعات وصياغة توجيهات الحاضر والمستقبل. وقد أدركت الجامعات قيمة المعرفة منذ وقت طويل إلا أنه لم يشغل نفسها بنفس إدارتها واقتادها إلا في العصر الحديث ، وبالتحديد في أواخر القرن العشرين الثبيتي (٢٠٠٢م، ص٣٥ مصدر سابق).

- **أهمية إدارة المعرفة**:

تبرز أهمية إدارة المعرفة من كونها موضوعاً حديثاً يتكامل مع غيره من المواضيع الفكرية الحديثة في مجال الإدارة. فهي تسهم في تطوير المعرفة وتحويلها من معرفة شخصية إلى معرفة تعاونية يمكن تشاركها وتبادلها ونشرها بشكل واضح داخل المنظمة للاستفادة منها في تحقيق المنافسة والقيمة التفاضلية للمنظمة. وقد فصّل الساعد وحريم (٢٠٠٤م : ٦) أهمية إدارة المعرفة في قطاع الصناعات في الآتي :

- تزيد من حدة المنافسة وسرعة وازدياد الابتكارات والاكتشافات الجديدة.
- تزيد من استقطاب الكفاءات النادرة والاستعانة بها كقوة أخرى بديلة لتعويض تقلص أعداد العاملين في المنظمات ذات المعرفة المتميزة.

- أدى ظهور المعرفة التقنية إلى تحجيم وتقليص التوظيف وبالتالي توفير الموارد المالية التي تنفق على الأعباء الإدارية بالمنظمات.
- تسهم إدارة المعرفة في تعويض الأيدي العاملة بسبب التقاعد المبكر أو الهجرة إلى الخارج.
- تعوّض المعرفة المفقودة بسبب التغير في الاستراتيجيات والتوجهات.
- استقطاب الكفاءات الحقيقية بعيداً عن العلاقات الشخصية والمجاملات، فعكس ذلك يؤدي إلى تدمير المؤسسات ويزيد من التكاليف في إصلاح ما يفسده غير المؤهلين وذوي الكفاءات الضعيفة، وذلك يعتبر أكبر هزيمة لإدارة المعرفة والاستفادة منها بأحسن ما يكون.

مما سبق يمكن القول بأنه وبالرغم من أن الساعد وحريم قد استنتجنا ذلك في المؤسسات الصناعية إلا أنه يمكن إسقاطه على الجامعات وغيرها من المؤسسات حتى تدرك أهمية إدارة المعرفة ودورها الإيجابي في خلق المنافسة النزيهة والشفافة.

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :

يصف هذا الجزء من الدراسة المنهج الذي اتبعه الباحث ووصف مجتمع الدراسة وعينته، كيفية تصميم أداة الدراسة والإجراءات المتعلقة بها من تصميم وتحكيم وتوزيع وجمع وترميز ثم التطبيق على عينة الدراسة والأساليب الإحصائية التي اتبعها في تقنينها وقياس صدقها وثباتها.

- **منهج الدراسة** :

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو الأنسب لطبيعة الدراسة كونها ترمي إلى وصف مشكلة قائمة على أرض الواقع العملي وتشخيصها وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي قدمت في هذا المجال، بجانبٍ الوقوف على الأدبيات التربوية المتعلقة بها ومناقشة المشكلة ووصفها وصفاً علمياً، مستعيناً فيه الباحث بخبرته الشخصية في مجال الإدارة بالجامعات، بجانب تخصصه الأكاديمي في مجال الإدارة التربوية، داعماً ذلك بمعلومات وآراء أفراد عينة الدراسة حول المشكلة .

ولأجل ذلك استخدم الباحث منهجية مداخل التحليل الاستراتيجي (StrategicAnalysisApproach) حيث تم التحليل النظري للمفاهيم الأساسية لإدارة المعرفة ، وتطبيقه في التعليم العالي وتحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للجامعة. مستخدماً آلية التحليل الاستراتيجي (Swot) المتعلق بنقاط القوة والضعف والفرص والتحديات التي تواجه الجامعات عبودي (٢٠٠٦م ص١١٧) .

وتحليل(Swot) أداة يمكنها توفير الأفكار والسيناريوهات لمواجهة المخاطر توفيق (٢٠٠٥م ،ص١٧ ـ ١٩) وكلمة (Swot) عبارة عن الحروف الأولى للكلمات

Strengths – Weaknesses – Opportunities & Threats أي نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات على مستوى الجامعة.

ويشير مفهوم نقاط القوة (Strengths) إلى المزايا والإمكانيات التي تتمتع بها الجامعة ، ويشير مفهوم نقاط الضعف (Weaknesses) إلى ضعف الإمكانيات والمشكلات التي تعوق الجامعة وتقعدها عن المنافسة بفعالية ، وتقلل من رضا العاملين والمستفيدين، ويشير مفهوم التحديدات (Threats) إلى التغييرات التي تحدث في البيئة الخارجية للجامعة وتؤثر سلبياً عليها، ويشير مفهوم الفرص (Opportunities) إلى التغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية وتؤثر إيجابيا عليها.

وهذا الأسلوب الذي يمكن عن طريقه للمسئولين في الجامعة الانتقال من مجرد العمليات اليومية وصولاً إلى رؤية مختلفة للعمليات الداخلية والخارجية للجامعات وتحقيق التغيير المطلوب في مستوى الأداء، بما يحقق توجهاً فعالاً نحو الجودة توفيق (٢٠٠٥م ، ص ١٤ ، مصدر سابق) .

وتطبيقاً لهذه المنهجية ، سارت الدراسة وفق الخطوات المنهجية التالية:

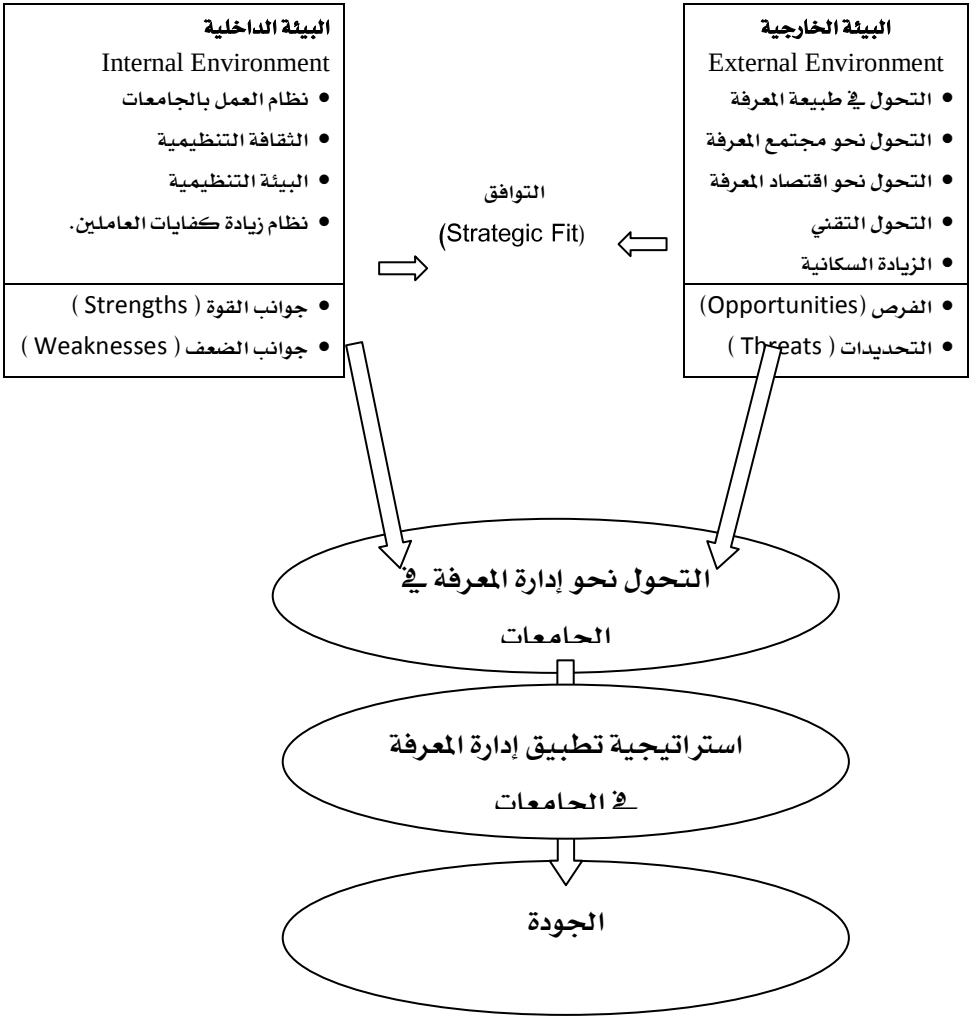
- **تحليل البيئة الداخلية** :

دراسة البيئة الداخلية لجامعة أم القرى من خلال أبعاد إدارة المعرفة وهي عوامل مهمة في أي محاولة للجامعة لتطبيق إدارة المعرفة. كما أنها عوامل هامة في إدارة المعرفة لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات في ضوء التحولات العالمية المعاصرة والتحديات المجتمعية.

- **تحليل البيئة الخارجية**:

دراسة البيئة الخارجية للجامعة وهي البيئة المحلية والعالمية ، وذلك من خلال أربعة تحولات رئيسة، وهي : التحول نحو إدارة المعرفة ، التحول نحو اقتصاد المعرفة ، التحول نحو مجتمع المعرفة ، والتطور التقني. بالإضافة إلى التحديات في البيئة الخارجية المحلية لجامعة أم القرى وللجامعات السعودية بشكلٍ عام، وهي التحديات التي يواجها المجتمع السعودي وهذه التحديات تحمل فرصاً وتحديات للجامعة ، مما يجعل التحول نحو إدارة المعرفة ضرورة كمدخل لتطوير الجامعة .

وقد تضمنت البيئة الداخلية نقاط قوة ونقاط ضعف وما تواجهه البيئة الخارجية من تحديات وفرص والشكل (١) يوضح منهج التحليل الاستراتيجي واستراتيجية المعرفة .



شكل رقم (١): منهج التحليل الاستراتيجي واستراتيجية المعرفة (مرسي ، ٢٠٠٣م، ص٢٢٩)

- **مجتمع الدراسة** :

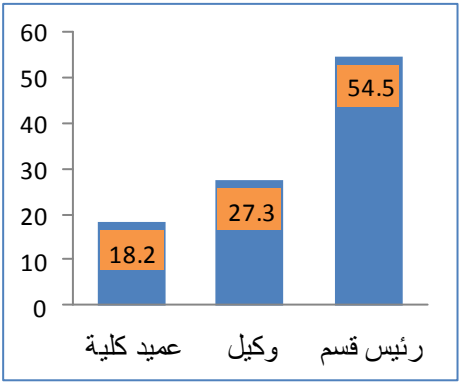
يتكون مجتمع الدراسة من جميع شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى وهم عمداء الكليات والعمادات والمعاهد ، الوكلاء، ورؤساء الأقسام. والذين على رأس العمل القيادي خلال العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ. ويبلغ حجم مجتمع الدراسة (٣٨٣) فردا.

- **عينة الدراسة ووصفها**:

نظراً لصعوبة تغطية مجتمع البحث كاملاً بأسلوب المسح الشامل فقد عمد الباحث إلى أخذ عينة عشوائية بلغت (١٣٠) فرداً بنسبة ٣٤ ٪ من مجتمع البحث. وقد ذكر معيار الهادي (٢٠١٤م) لتقدير حجم العينة في البحث التربوي، وهو معيار محكّم ومنشور، " أن الدراسات الوصفية التي يبلغ حجم المجتمع فيها (من ١٠٠ مفردة إلى أقل من ٥٠٠ مفردة) يجب أن يكون حجم العينة فيها إما بنسبة ٣٠٪ من حجم المجتمع أو في المدى (من ٣٠ مفردة إلى ١٥٠ مفردة كحد أدنى)". ص٢٤٠ وهو ما أخذ به الباحث في تقدير حجم العينة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS٢٠. والجداول التالية تصف عينة الدراسة وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة (العمل الإداري، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة بالتعليم العالي، الخبرة الإدارية في الوظائف القيادية الأكاديمية ، وعدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية).

جدول (١): يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمل الإداري

العمل الإداري	العدد	النسبة ٪
عميد كلية	24	18.2
وكيل	35	27.3
رئيس قسم	71	54.5
المجموع	130	٪100

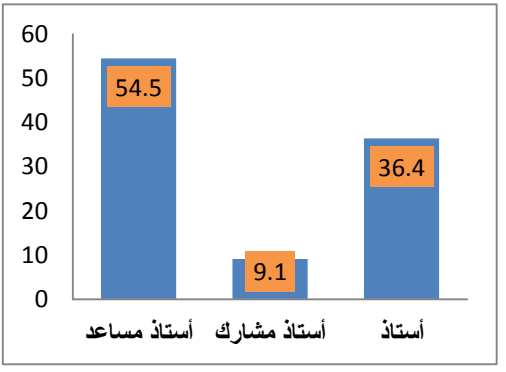


شكل (٢): يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمل الإداري

يلاحظ من الجدول رقم (١) والشكل رقم (٢) ، أن غالبية أفراد العينة من رؤساء الأقسام بنسبة ٥٤.٥٪ ، يليهم الوكلاء بنسبة ٢٧.٣٪ ، ثم العمداء بنسبة ١٨.٢٪ . وهذا أمر طبيعي، حيث أن مجتمع العمداء أقل حجماً من مجتمع الوكلاء ورؤساء الأقسام.

جدول (٢): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	٪
أستاذ مساعد	71	54.5
أستاذ مشارك	12	9.1
أستاذ	47	36.4
المجموع	130	100

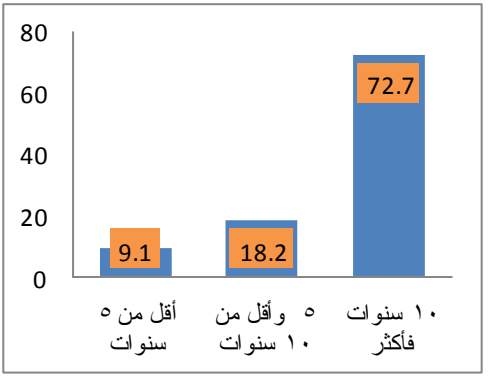


شكل (٣): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

يلاحظ من الجدول رقم (٢) والشكل رقم (٣) ، أن غالبية أفراد العينة من شاغلي الوظائف القيادية في درجة أستاذ مساعد حيث بلغت نسبتهم ٥٤.٥٪ وقليلا منهم أستاذ مشارك بنسبة لا تتجاوز ٩.١٪ وهذه النتيجة تنسجم مع المنطق العام حيث أشار الجدول السابق رقم (١) إلى ارتفاع نسبة رؤساء الأقسام في العينة وهؤلاء أغلبهم من درجة الأستاذ المساع التي تمثل مدخل العمل بالدكتوراه ولا يوجد رئيس قسم بالماجستير. ولكن الملاحظ أن هناك نسبة لا يستهان بها ، تعادل أكثر من ثلث أفراد العينة (٣٦.٤٪) من حملة درجة الأستاذية وهو ما ينبئ بوجود شح في درجة الأستاذ المشارك وربما لأن الترقي لأستاذ مشارك أصعب من الترقي لأستاذ، لأن ذلك يتطلب عددا من البحوث ربما لا يسمح زمن شاغلي الوظائف القيادية من حملة درجة الأستاذ المساعد بإجرائها بسبب كثرة الأعمال الإدارية بالإضافة إلى أنهم مكلفين بالتدريس. أما الترقي من أستاذ مشارك إلى أستاذ تسنده الخبرة في مجال البحوث التي أجراها سابقا.

جدول (٣): يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	٪
أقل من ٥ سنوات	12	9.1
5 وأقل من 10 سنوات	24	18.2
10 سنوات فأكثر	95	72.7
المجموع	130	100

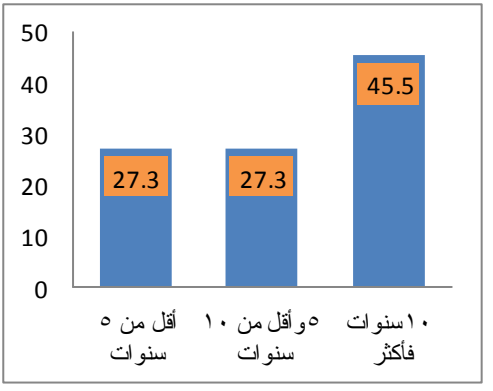


شكل (٣): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

يلاحظ من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٤) أن أكثر من ٧٢٪ من أفراد العينة تفوق سنوات خدمتهم ١٠ سنوات. وهذه النتيجة تعضد ما ذهب إليه الباحث في مناقشة النتيجة السابقة في الجدول رقم (٢) من أن هناك صعوبة في الترقي من أستاذ مساعد إلى أستاذ مشارك. تليهم الذين تقع خبرتهم بين ٥ – ١٠ سنوات بنسبة ١٨.٢٪، وقليلا من شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية تقل خبرتهم عن ٥ سنوات أي بنسبة ٩.١٪. وهذه نتيجة طبيعية كون العمل الإداري وخاصة الوظائف القيادية تتطلب العمل لسنوات طويلة في الخدمة. بل وخبرة عالية وهو ما يؤكده الجدول رقم (٤):

جدول (٤): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية	العدد	٪
أقل من 5 سنوات	35	27.3
5 وأقل من 10 سنوات	35	27.3
10سنوات فأكثر	60	45.5
المجموع	130	100

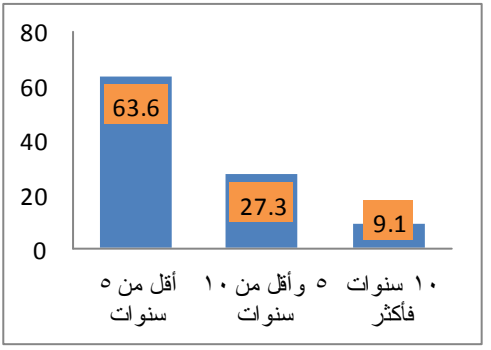


شكل (٥): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الإدارية

يؤكد الجدول رقم (٤) والشكل رقم (٥) ، أن شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعة يمتلكون خبرات عالية تفوق العشر سنوات وأن نسبتهم ٤٥.٥٪ وهي تقل عن نسبة عدد سنوات الخدمة فوق عشر سنوات التي وردت في الجدول السابق رقم (٣) لأن عدد سنوات الخدمة لا يعني بأي حال من الأحوال الخبرة في الخبرة هي مقدار الاستفادة من التجارب وتطبيقها في مواقفٍ أخرى بينما سنوات الخدمة هي عبارة عن مدة زمنية تتكرر كل اثنى عشر شهرا.

جدول (٥): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الإدارية في الوظيفة الحالية

الخبرة الإدارية في الوظيفة الحالية	العدد	٪
أقل من 5 سنوات	83	63.6
5 وأقل من 10 سنوات	35	27.3
10 سنوات فأكثر	12	9.1
المجموع	130	100



شكل (٦): يوضح توزيع أفراد حسب الخبرة الإدارية في الوظيفة الحالية

يلاحظ من الجدول رقم (٥) والشكل رقم (٦) ، أن هناك ضعف في في نسبة البقاء في الموقع خاصة في الوظائف القيادية حيث أن ما يقارب ٦٤٪ من شاغلي تلك الوظائف أمضوا أقل من خمس سنوات في مواقعهم الحالية. وربما لان اللوائح وأنظمة الجامعات لا تسمح بالبقاء لأكثر من أربع سنوات أو أقل في وظيفة واحدة من الوظائف القيادية، ولدورتين فقط. ويمكنك ملاحظة ذلك من خلال الجدول حيث لا يوجد غير فرد واحد فقط من أفراد العينة قد مكث في وظيفته لأكثر من عشر سنوات وهذه من الحالات النادرة وربما غادر هذا الموقع ثم عاد إليه مرة أخرى أو مرات متعددة.

- **أداة الدراسة** :

للحصول على آراء أفراد عينة الدراسة، فبعد تحديد الهدف من الدراسة والاطلاع على المزيد من الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات المختلفة قام الباحث بتصميم استبانة من أربعة محاور تغطي تساؤلات الدراسة. ثم قام بعرضها على بعض الخبراء والمختصين في مجال الإدارة العامة، الإدارة التربوية،

البحث العلمي، والإحصاء والبحوث وذلك لتحكيمها والتأكد من صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة.

تتكون الاستبانة من جزأين، الجزء الأول شمل البيانات الأولية التي غطت متغيرات الدراسة الستة. أما الجزء الثاني فغطى محاور الدراسة وعددها أربعة محاور اشتملت على ٤٢ عبارة على النحو التالي:

- المحور الأول: إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها، ويتكون من ٩ عبارات.
- المحور الثاني: توليد وابتكار المعرفة، ويتكون من ١١ عبارة.
- المحور الثالث: تداول المعرفة ومشاركتها، ويتكون من ١٥ عبارة.
- المحور الرابع: المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة، ويتكون من ٧ عبارات.

- **صدق وثبات أداة الدراسة**:

للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين المحاور المكونة للاستبانة بعضها البعض وبينها وبين المقياس ككل. والمصفوفة الارتباطية القطرية التالية توضح ذلك:

جدول (٦): مصفوفة الارتباط بين محاور الاستبانة والمقياس ككل

	الإدراك	التوليد والابتكار	التداول والمشاركة	المشكلات	المقياس
الإدراك	1	.737**	.789**	0.115	.803**
معامل ألفا		0.01	0.004	0.736	0.003
الدلالة الإحصائية		دال	دال	غير دال	دال
التوليد والابتكار		1	.821**	0.44	.912**
معامل ألفا			0.002	0.176	0
الدلالة الإحصائية			دال	غير دال	دال
التداول والمشاركة			1	0.447	.926**
معامل ألفا				0.168	0
الدلالة الإحصائية				غير دال	دال
المشكلات				1	.627*
معامل ألفا					0.039
الدلالة الإحصائية					دال

يتضح من الجدول (٦) أعلاه أن معاملات الارتباط الثنائية بين المحاور الثلاثة الأولى وكذلك بينها وبين المقياس ككل دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠.٠١ أو ٠.٠٥. وغير دالة بينها وبين المحور الرابع (محور المشكلات). فيما يعتبر تفاعلها في المقياس ككل دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠.٠٥. وهو ما يؤكد صلاحية الأداة للتطبيق.

- **تحليل البيانات ومناقشة النتائج وعرضها** :

يلاحظ من الجدول رقم (٧) ، والذي يعكس مدى إدراك شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعات السعودية لمفهوم إدارة المعرفة وتنظيمها، أن هناك ارتفاع في المتوسطات الحسابية حول جميع عبارات المحور الأول. فهي

جميعاً تفوق المتوسط المعياري الذي يساوي (٣) وهو القيمة الرمزية للاستجابة الوسطى (موافق بدرجة متوسطة) حسب تقدير مقياس ليكرت الخماسي. كما يؤكد ذلك مستوى الدالة الإحصائية للفروق في آراء أفراد العينة. فعمداء الكليات والوكلاء ورؤساء الأقسام الذين تم اختيارهم عشوائيا كعينة للبحث يقرّون بأن السبيل الأساسي لتطبيق إدارة المعرفة في الجامعات بشكل أفضل يكمن في الإدراك التام لمفاهيمها المتمثلة في استشارة الآخرين والاستفادة من الخبرات المتاحة بالجامعة والتي اعتبروها من أهم مقومات تطبيق إدارة المعرفة .

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدراسة مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول واقع إدراك القيادات الإدارية الأكاديمية لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها بالجامعات السعودية مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	معامل ألفا
١	استشارة الآخرين والاستفادة من الخبرات المتاحة في الجامعة	4.2	0.42	9.00	0.000
٢	تنظيم البيانات والمعلومات الإدارية	3.8	0.75	3.61	0.005
٣	سهولة استرجاع البيانات والمعلومات الإدارية عند الحاجة	3.7	0.90	2.67	0.024
٤	وضوح مفهوم إدارة المعرفة ودورها في الإدارة	3.6	1.04	1.75	0.111
٥	توفير القدر المناسب من البيانات والمعلومات عند اتخاذ القرارات	3.6	1.04	1.75	0.111
٦	تحديث وتطوير البيانات والمعلومات الإدارية باستمرار	3.6	1.13	1.60	0.140
٧	تشجيع العاملين للاطلاع على كل ما يتعلق بإدارة المعرفة	3.4	1.26	1.00	0.343
٨	توظيف إدارة المعرفة في الأعمال الإدارية	3.4	1.12	1.08	0.307
	صياغة الخطط الاستراتيجية في ضوء خرائط المعرفة	3.3	1.42	0.67	0.520
	المحور ككل	3.6	0.83	2.36	0.040

وقد احتلت هذه العبارة (استشارة الآخرين والاستفادة من الخبرات المتاحة في الجامعة) المرتبة الأولى من حيث الترتيب بمتوسط حسابي بلغ ٤.٢ أي بنسبة مئوية تقترب من ٨٥٪ وانحراف معياري ٠.٤٢٢، وهو يشير إلى عدم تباين آراء أفراد العينة واتفاقهم حول هذه النقطة. ويؤكد ذلك قيمة (ت) التي تساوي ٩.٠٠ وهي دالة عند مستوى معنوية عالية ٠.٠١ بالنظر إلى معامل ألفا للعبارة والذي يساوي ٠.٠٠٠. كما أن أفراد العينة يؤكدون وبوضوح أن لإدارة المعرفة دور كبير في الإدارة بشكل عام و في إدارة الجامعة بشكل خاص خاصة إذا ما رافق ذلك عملية تنظيم للبيانات والمعلومات الإدارية المتاحة بشكل يسهل عمليةٍ استرجاعها عند الحاجة وتحديثها وتطويرها باستمرار وظهر ذلك جليا في مستوى استجابة أفراد العينة حول العبارتين (تنظيم البيانات والمعلومات الإدارية) و(سهولة استرجاع البيانات والمعلومات الإدارية عند الحاجة) وهما دالتين إحصائيا.

أما بالنسبة لبقية عبارات المحور الأول فيلاحظ في ذات الجدول أن أفراد العينة يقرّون إيجابياً ولكن بفارق طفيف عن الدرجة المتوسطة، وهو فرق غير دال إحصائيا بأن وضوح مفهوم إدارة المعرفة ودورها في الإدارة يكتمل بتوفير القدر المناسب من البيانات والمعلومات الذي يساعد في اتخاذ القرارات. وأن تطبيق إدارة

المعرفة بجانب الإدراك لمفاهيمها من قبل القيادة الإدارية الأكاديمية يجب تشجيع من دونهم من العاملين على كل ما يتعلق بها لتوظيفها في العمل ، لأن إدارة المعرفة تعد المصدر الرئيس لتزويد المؤسسات بالمعارف والخبرات وهذه النتيجة تتفق تماماً مع ما توصل إليه الباحثان الملاك والأثري في دراستهما السابقة للدراسة الحالية (٢٠٠٢م) والتي أجرياها على ١٠٨ مؤسسة كويتية من القطاعين العام والخاص بقولهما: " إن الغالبية العظمى من القطاعين العام والخاص يرون أن نظام إدارة المعرفة من الأنظمة المهمة لتطوير منظماتهم. وأنها المصدر الرئيس لتزويد النظام بالمعارف والخبرات هم العاملون بالمنظمة".

كما أن أفراد العينة يؤكدون على أن إدارة المعرفة تساعد على معرفة كيفية صياغة الخطط الاستراتيجية في ضوء خرائط المعرفة خاصة بالنسبة للدرجات القيادية بالرغم من احتلال هذه العبارة للمرتبة الأخيرة في سلم عبارات المحور الأول بمتوسط لا يتجاوز ٣.٣ مقارنة ببقية العبارات.

وخلاصة هذا كله يمكن القول بأن أفراد العينة لديهم المعرفة النظرية لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها ودورها في الإدارة ويظهر ذلك من خلال متوسطهم في المحور ككل والذي يساوي ٣.٦ ، أي ما نسبته ٧٢ ٪ وانحراف معياري ٠.٨٣ وهو دال إحصائياً عند مستوى معنوي ٠.٠٥. وهو ما يجيب عن التساؤل الأول للدراسة: (ما مدى إدراك شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعات السعودية لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وتنظيمها ؟).

يلاحظ من الجدول رقم (٨) والذي يعكس واقع توليد وابتكار المعرفة من قبل شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعات السعودية، أن الآراء إيجابية حول جميع عبارات المحور الثاني وذلك لأن جميع المتوسطات الحسابية تفوق قيمة المتوسط المعياري الذي يساوي (٣) وهو القيمة الرمزية للاستجابة الوسطى (موافق بدرجة متوسطة) حسب تقدير مقياس ليكرت الخماسي ولكن بفارق ضئيل وغير دال إحصائيا إلا في ثلاث عبارات فقط من جملة إحدى عشرة عبارة هي جملة عبارات المحور. فأفراد العينة يؤكدون أن من أهم الجوانب التي تعين على توليد وابتكار المعرفة ومتوافرة بالجامعة هي الحرص على تطوير قواعد البيانات لتحديث المعرفة الإدارية ، دعم الأفكار الجديدة والإبداعية في مجال المعرفة الإدارية ، ووضع سياسات ونظم تدعم روح الإبداع والابتكار. وهذه النتيجة منطقية وواقعية حيث أن جامعة أم القرى ، بل وكل الجامعات السعودية تعمل بإدارة المعرفة، ولديها قواعد بيانات، وتعمل على تطويرها بشكل مستمر وفق سياسات داعمة للإبداع والابتكار وبأفكار متجددة. غير أن أفراد العينة يرون أن بالضرورة وضع سياسات داعمة للبحث العلمي في مجال إدارة المعرفة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالإضافة إلى نشر ثقافة المبادرة والمبادأة بين العاملين وتحفيزهم على الابتكار لتلافي المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة وتوليدها وتجديدها وذلك باستقبال آراء ومقترحات

الطلاب والعاملين من أجل التطوير والتحديث وتوفير خرائط للموجودات المعرفية بالجامعة للاستفادة منها في الإدارة، والعمل على مساعدة العاملين في التحول إلى العمل بنظام إدارة المعرفة في الإدارة بتوفير مصادر للمعرفة وتزويد العاملين بها ، لأن ذلك من شأنه أن يعزّز قدرات العاملين الإبداعيةٍ في إنتاج المعرفة الإدارية. فأفراد العينة يرون أن توليد وابتكار المعرفة منحصرا فقط في الجوانب التخطيطية مثل الحرص على تطوير قواعد البيانات ووضع السياسات الداعمة للبحث العلمي والأفكار الجديدة دون التركيز على القائمين على تنفيذٍ هذه السياسات بدليل أن جميع العبارات التي تتعلق بالعاملين حلت مؤخراً من حيث الترتيب وهذا دون شك يتأتى بالتدريب المستمر وهو ما ركزت عليه كليات ومراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الآونة الأخيرة.

جدول (٨): نتائج اختبار (ت) لدراسة مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول واقع توليد وابتكار المعرفة بالجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	معامل ألفا
١	الحرص على تطوير قواعد البيانات لتحديث المعرفة الإدارية	3.9	0.99	2.86	0.019
٢	دعم الأفكار الجديدة والإبداعية في مجال المعرفة الإدارية	3.8	0.75	3.61	0.005
٣	وضع سياسات داعمة للبحث العلمى فى مجال إدارة المعرفة	3.7	1.06	2.09	0.066
٤	وضع سياسات ونظم تدعم روح الإبداع والابتكار	3.6	0.92	2.28	0.046
٥	نشر ثقافة المبادرة والمبادأة بين العاملين وتحفيزهم على الابتكار	3.6	1.12	1.88	0.089
٦	تلافى المشكلات التى تحول دون تطبيق إدارة المعرفة وتوليدها وتجديدها	3.6	1.04	1.75	0.111
٧	استقبال آراء ومقترحات الطلاب والعاملين من أجل التطوير والتحديث	3.4	1.17	1.08	0.309
٨	توفير خرائط للموجودات المعرفية بالجامعة للاستفادة منها فى الإدارة	3.3	1.19	0.76	0.465
٩	مساعدة العاملين فى التحول إلى العمل بنظام إدارة المعرفة فى الإدارة	3.3	1.10	0.82	0.432
١٠	توفير مصادر للمعرفة وتزويد العاملين بها	3.2	1.23	0.51	0.619
١١	تعزيز قدرات العاملين الإبداعية في إنتاج المعرفة الإدارية	3.2	1.17	0.52	0.617
	المحور ككل	3.5	0.93	1.77	0.108

يلاحظ من الجدول رقم (٩) والذي يعكس واقع تداول المعرفة ومشاركتها، أن أفراد العينة يؤكدون وبمتوسطات عالية على أنهم يتداولون المعرفة ويشاركون عامليهم هذا التداول والمتمثل في احترامهم وجهة نظر الغير، إشراكهم للعاملين في صنع واتخاذ القرارات الإدارية التي تهمهم، تشجيع الحوار العلمي بين العاملين لتبادل الخبرات والمعرفة الإدارية، تشجيع روح التنافس الشريف، تنظيم جلسات للمناقشة الجماعية والحوار البناء، تفويض الصلاحيات الإدارية لنقل الخبرات، ممارسة الشفافية في نقل المعرفة الإدارية، تمكين جميع العاملين من الوصول إلى مصادر المعرفة المتاحة بعماداتهم ووكالاتهم وأقسامهم، إتاحة

المعرفة الإدارية للتداول بين العاملين ، الاستعانة بالكفاءات المؤهلة من العاملين وذات الخبرة الإدارية في إشاعة المعرفة بين العاملين بالإضافة إلى تعزيز علاقات التفاهم والتعاون والثقة المتبادلة بين العاملين للمساهمة في نقل المعرفة. ويظهر ذلك من خلال قيم (ت) ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى معنوي ٠.٠١ و ٠.٠٥

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لدراسة مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول واقع تداول المعرفة ومشاركتها مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	معامل ألفا
١	احترام وجهة نظر الغير فيما يدعم العمل والمعرفة	4.3	0.90	4.67	0.001
٢	إشراك العاملين في صنع واتخاذ القرارات الإدارية التي تهمهم	4.2	0.63	6.00	0.000
٣	تشجيع الحوار العلمي بين العاملين لتبادل الخبرات والمعرفة الإدارية	3.9	0.94	3.19	0.010
٤	تشجيع روح التنافس الشريف بين العاملين في الإنجاز الإداري	3.9	0.74	3.86	0.004
٥	تنظيم جلسات للمناقشة الجماعية والحوار البناء فيما يخص مشكلات العمل	3.8	0.98	2.76	0.020
٦	تفويض الصلاحيات الإدارية لنقل الخبرات والمعاونة الإدارية	3.8	0.98	2.76	0.020
٧	ممارسة الشفافية في نقل المعرفة الإدارية	3.7	1.01	2.39	0.038
٨	تمكين جميع العاملين من الوصول إلى مصادر المعرفة المتاحة بالجامعة	3.7	0.90	2.67	0.024
٩	إتاحة المعرفة الإدارية للتداول بين العاملين	3.7	0.79	3.07	0.012
١٠	تشجيع العاملين على العمل بروح الفريق	3.7	1.19	2.03	0.070
١١	الاستعانة بالكفاءات المؤهلة ذات الخبرة الإدارية في إشاعة المعرفة بين العاملين	3.7	0.90	2.67	0.024
١٢	تعزيز علاقات التفاهم والتعاون والثقة المتبادلة بين العاملين للمساهمة في نقل المعرفة	3.7	0.79	3.07	0.012
١٣	الحرص على تبادل البيانات والمعلومات الإدارية بين العاملين	3.6	1.04	1.75	0.111
١٤	تدريب العاملين على نقل الخبرة والمعرفة الإدارية	3.5	1.08	1.46	0.177
١٥	توفير مناخ داعم لتبادل المعرفة الإدارية بين العاملين	3.5	1.13	1.34	0.211
	المحور ككل	3.7	0.72	3.38	0.007

ومن العبارات التي نالت مستواً أدناً من حيث الدلالة الإحصائية : تشجيع العاملين على العمل بروح الفريق، الحرص على تبادل البيانات والمعلومات الإدارية بين العاملين (بينهم البين)، التدريب على نقل الخبرة والمعرفة الإدارية، وتوفير مناخ داعم لتبادل المعرفة الإدارية بين العاملين. وذلك باعتبار أن هناك بعض البيانات والمعلومات يجب أن تقتصر على الإدارة العليا في كل مؤسسة وأن تناقلها أو تبادلها بين العاملين عامة ربما يسبب بعض المشكلات بالرغم من أنه يمكن تدريبهم على هذه المهارة.

وخلاصة هذه المناقشات أن نسبة تداول القيادات الإدارية الأكاديمية للمعرفة ومشاركتها بلغت ٧٣.٣ ٪ وهي نسبة عالية خاصة إذا ما قرأناها مع النمط الإداري في المجتمعات الشرقية بشكل عام والتي تتسم بالأنانية في نقل المعرفة، باعتبارها مستهلكة فقط وليست منتجة لها إلا في بعض الحالات النادرة.

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدراسة مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	معامل ألفا
١	الافتقار إلي ثقافة إدارة المعرفة من قبل شاغلي المواقع القيادية الأكاديمية	4.1	0.99	3.50	0.007
٢	ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة	4.1	0.83	4.35	0.001
٣	ضعف الإنفاق على العمل الإداري يقلل من تطبيق الأفكار الحديثة	4.1	1.04	3.46	0.006
٤	غياب التنسيق بين الوحدات الإدارية مما يحد من تبادل الخبرات	4.1	1.04	3.46	0.006
٥	ضعف التدريب في مجال إدارة المعرفة ودورها في الإدارة	3.9	1.45	2.09	0.064
٦	نقص القوى البشرية المؤهلة لاستخدام إدارة المعرفة في الإدارة	3.8	1.25	2.17	0.055
٧	نقص المصادر وأنظمة المعرفة التي تساعد على التطوير الذاتي	3.8	0.98	2.76	0.020
	المحور ككل	4.0	0.90	3.63	0.005

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن أفراد العينة يوضحون أن من أبرز المشكلات التي تواجه الجامعة في تطبيق إدارة المعرفة هي الافتقار إلى ثقافة إدارة المعرفة من قبل شاغلي المواقع القيادية الأكاديمية أنفسهم وذلك بمتوسط حسابي ٤.١ وانحراف معياري ٠.٩٩ وهو ما أكدته قيمة (ت) التي أوضحت أن هنالك فروق واضحة بين متوسط أفراد العينة والمتوسط المعياري لصالح متوسط أفراد العينة، حيث بلغ معامل ألفا لهذه العبارة ٠.٠٠٧ وهو أقل من معامل ألفا المعنوي ٠.٠٠٥. وما يزيد الأمر تعقيداً ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة، في ظل ضعف الإنفاق على العمل الإداري مما يقلل من تطبيق الأفكار الحديثة في الإدارة خاصة إذا وضعنا في الحسبان نقص المصادر وأنظمة المعرفة التي تساعد على التطوير الذاتي . بالإضافة إلى غياب التنسيق بين الوحدات الإدارية الشيء الذي يحد من تبادل الخبرات.

والجدير بالملاحظة هنا أن أفراد العينة يقرون بعدم وجود مشكلة في التدريب في مجال إدارة المعرفة ، ولا توجد مشكلة في نقص القوى البشرية المؤهلة لاستخدام إدارة المعرفة في الإدارة. فالجامعة مليئة بالكوادر المؤهلة، وأن أوعية التدريب متوفرة ، ويؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي المنخفضة لهاتين العبارتين، حيث بلغا ٣.٩ و ٣.٨ على الترتيب كأدنى متوسط حسابي في ترتيب المشكلات التي تواجه شاغلي الوظائف القيادية بالجامعات السعودية. بالرغم من أن بقية المشكلات تعتبر أساسية ولا بد من معالجتها، ويظهر ذلك في متوسط أفراد العينة في المحور ككل حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤ وهو ما يعادل ٨٠٪ وهي نسبة عالية وتستدعي السعي بجدية لمعالجة تلك المشكلات إذا أريد تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة.

يلاحظ من الجدول رقم (١١) عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير العمل الإداري وهو ما أكدته نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة

الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الأربعة وكذلك في المقياس ككل.

جدول (١١): نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حسب العمل الإداري

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل ألفا	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها	بين المجموعات	1.139	2	.569	.802	.481	غير دالة
	داخل المجموعات	5.679	8	.710			
	الكلي	6.818	10				
توليد وابتكار المعرفة	بين المجموعات	.245	2	.122	.115	.893	غير دالة
	داخل المجموعات	8.497	8	1.062			
	الكلي	8.742	10				
تداول ومشاركة المعرفة	بين المجموعات	.802	2	.401	.725	.514	غير دالة
	داخل المجموعات	4.426	8	.553			
	الكلي	5.228	10				
المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	بين المجموعات	.365	2	.182	.190	.830	غير دالة
	داخل المجموعات	7.677	8	.960			
	الكلي	8.042	10				
المقياس ككل	بين المجموعات	.180	2	.090	.161	.854	غير دالة
	داخل المجموعات	4.480	8	.560			
	الكلي	4.660	10				

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل ألفا	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها	بين المجموعات	1.506	1	1.506	2.551	.145	غير دالة
	داخل المجموعات	5.312	9	.590			
	الكلي	6.818	10				
توليد وابتكار المعرفة	بين المجموعات	.791	1	.791	.896	.369	غير دالة
	داخل المجموعات	7.951	9	.883			
	الكلي	8.742	10				
تداول ومشاركة المعرفة	بين المجموعات	.988	1	.988	2.096	.182	غير دالة
	داخل المجموعات	4.240	9	.471			
	الكلي	5.228	10				
المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	بين المجموعات	2.117	1	2.117	3.215	.107	غير دالة
	داخل المجموعات	5.925	9	.658			
	الكلي	8.042	10				
المقياس ككل	بين المجموعات	1.324	1	1.324	3.571	.091	غير دالة
	داخل المجموعات	3.336	9	.371			
	الكلي	4.660	10				

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الدرجة العلمية وذلك حسب نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة ، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الأربعة وكذلك في المقياس ككل.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حسب سنوات الخدمة بالجامعة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل ألفا	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها	بين المجموعات	.250	1	.250	.343	.572	غير دالة
	داخل المجموعات	6.567	9	.730			
	الكلى	6.818	10				
توليد وابتكار المعرفة	بين المجموعات	.003	1	.003	.003	.961	غير دالة
	داخل المجموعات	8.739	9	.971			
	الكلى	8.742	10				
تداول ومشاركة المعرفة	بين المجموعات	.014	1	.014	.024	.881	غير دالة
	داخل المجموعات	5.214	9	.579			
	الكلى	5.228	10				
المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	بين المجموعات	.384	1	.384	.451	.519	غير دالة
	داخل المجموعات	7.658	9	.851			
	الكلى	8.042	10				
المقياس ككل	بين المجموعات	.000	1	.000	.000	1.000	غير دالة
	داخل المجموعات	4.660	9	.518			
	الكلى	4.660	10				

الجدول رقم (١٣) يؤكد عدم وجود فروق دلالة إحصائياً بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة بالجامعة . وذلك بالنظر إلى نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الأربعة وكذلك في المقياس ككل.

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حسب الخبرة الإدارية في الوظيفة الأكاديمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل ألفا	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها	بين المجموعات	2.293	2	1.147	2.028	.194	غير دالة
	داخل المجموعات	4.524	8	.566			
	الكلى	6.818	10				
توليد وابتكار المعرفة	بين المجموعات	4.400	2	2.200	4.054	.061	غير دالة
	داخل المجموعات	4.342	8	.543			
	الكلى	8.742	10				
تداول ومشاركة المعرفة	بين المجموعات	.666	2	.333	.584	.580	غير دالة
	داخل المجموعات	4.562	8	.570			
	الكلى	5.228	10				
المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	بين المجموعات	.624	2	.312	.337	.724	غير دالة
	داخل المجموعات	7.418	8	.927			
	الكلى	8.042	10				
المقياس ككل	بين المجموعات	1.525	2	.763	1.946	.205	غير دالة
	داخل المجموعات	3.135	8	.392			
	الكلى	4.660	10				

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق دلالة إحصائياً بين أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية في الوظيفة الأكاديمية. وذلك بالنظر إلى نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الأربعة وكذلك في المقياس ككل.

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة حسب الخبرة الإدارية في الوظيفة الأكاديمية الحالية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل ألفا	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم إدارة المعرفة الإدارية وأهميتها وتنظيمها	بين المجموعات	.232	2	.116	.141	.871	غير دالة
	داخل المجموعات	6.586	8	.823			
	الكلي	6.818	10				
توليد وابتكار المعرفة	بين المجموعات	1.214	2	.607	.645	.550	غير دالة
	داخل المجموعات	7.528	8	.941			
	الكلي	8.742	10				
تداول المعرفة ومشاركتها	بين المجموعات	.136	2	.068	.106	.900	غير دالة
	داخل المجموعات	5.092	8	.637			
	الكلي	5.228	10				
المشكلات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	بين المجموعات	.330	2	.165	.171	.846	غير دالة
	داخل المجموعات	7.712	8	.964			
	الكلي	8.042	10				
المقياس ككل	بين المجموعات	.251	2	.126	.228	.801	غير دالة
	داخل المجموعات	4.409	8	.551			
	الكلي	4.660	10				

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دلالة إحصائياً بين أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية في الوظيفة الأكاديمية الحالية. وذلك بالنظر إلى نتائج تحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين أفراد العينة، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الأربعة وكذلك في المقياس ككل.

- **أهم النتائج** :

- الجامعات لا توظف إدارة المعرفة في الأعمال الإدارية وصياغة الخطط الاستراتيجية في ضوء خرائط المعرفة بشكل أفضل، بالرغم من اهتمامها بالاستشارات ومحاولة الاستفادة من الخبرات المتاحة فيها.
- هناك حرص من الجامعات على تطوير قواعد البيانات ودعم الأفكار الجديدة والإبداعية ولكن بدون تعزيز لقدرات العاملين في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية.
- هناك بعض المشكلات التي تواجه الوظائف القيادية الأكاديمية بالجامعات السعودية وتحول دون تطبيقهم لإدارة المعرفة بالجامعات أبرزها الافتقار إلى ثقافة إدارة المعرفة من قبل شاغلي المواقع القيادية الأكاديمية أنفسهم، ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة، ضعف الإنفاق على العمل الإداري مما يقلل من تطبيق الأفكار الحديثة في الإدارة، نقص المصادر وأنظمة المعرفة التي تساعد على التطوير الذاتي وغياب التنسيق بين الوحدات الإدارية الشيء الذي يحد من تبادل الخبرات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لأي من مغيرات الدراسة (العمل الإداري، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة بالجامعة، الخبرة

الإدارية في الوظيفة الأكاديمية أو الخبرة الإدارية في الوظيفة الأكاديمية الحالية) في جميع محاور الاستبانة.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

- العمل على توظيف إدارة المعرفة في الأعمال الإدارية وصياغة الخطط الاستراتيجية في ضوء خرائط المعرفة.
- العمل على تعزيز قدرات العاملين في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية.
- العمل على نشر ثقافة إدارة المعرفة.
- العمل على ترسيخ القناعات بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة.
- العمل على توفير المصادر وأنظمة المعرفة التي تساعد على التطوير الذاتي لدى العاملين بالجامعة.
- إحكام التنسيق بين الوحدات الإدارية بالجامعة لنقل الخبرات وتبادلها.

- **المقترحات**:

يقترح الباحث الآتي:

- تنظيم ورشة عمل بكل جامعة لمناقشة السبل الكفيلة بتذليل المشكلات التي تعوق تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية عامة وجامعة أم القرى على وجه الخصوص.
- إجراء دراسة للتحقق من مدى قدرة العاملين الفعلية بالوحدات الإدارية في الجامعات السعودية على تطبيق إدارة المعرفة في جميع الجوانب الإدارية.

- **المراجع**:

- أبو فارة، يوسف أحمد (٢٠٠٤م)، العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)، جامعة الزيتونة، عمان ، ٢٦ - ٢٨ /٤/ ٢٠٠٤م.
- الثبيتي، جويبر ماطر (٢٠٠٢م) ، برامج علوم الحاسب ونظم المعلومات والمكتبات في الجامعات السعودية في ضوء الإطار العلمي لإدارة المعرفة واقتصاد المعرفة، دراسة غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الساعد، رشاد وحريم، حسين (٢٠٠٤م)، دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في إيجاد ميزة تنافسية: دراسة ميدانية على قطاع الصناعات الدوائية بالأردن، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)، ٢٦ - ٢٠٠٤/٤/٢٨م، جامعة الزيتونة، عمان.
- السكري، عادل (١٩٩٩م) ، نظرية المعرفة ، من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، تقديم عمار، حامد ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

- العتيبي، ياسر بن عبد الله بن تركي (١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ)، إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى) ، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الهادي، عبدالرحمن (٢٠١٤ م)، تصميم معيار لتقدير حجم العينة في البحوث التربوية، مجلة جامعة بخت الرضا العلمية، العدد ١٣ - السودان.
- نجم، عبود نجم (٢٠٠٥م)، إدارة الابتكار ، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- العلي ، عبدالستار وقنديلجي، عامر والعمري، غسان (٢٠٠٦م) ، المدخل إلى إدارة المعرفة ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- حجازي، هيثم علي (٢٠٠٥م) : إدارة المعرفة: مدخل نظري ، الأهلية ، بيروت.
- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٤م): الإدارة بالمعرفة ، سلسلة إصدارات بميك، القاهرة.
- كاكو ، ميتشيو (٢٠٠١م) : رؤى مستقبلية، ترجمة سعد الدين خرفان ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة.
- الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥م) : إدارة المعرفة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- نجم ، نجم عبود (٢٠٠٤م) : إدارة المعرفة : المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، مؤسسة الوراق، عمان.
- السامرائي ، سلوى أمين (٢٠٠٤م) ، رؤيا تشخيصية للمجتمع المعرفي في ظل اقتصاد المعرفة ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)، جامعة الزيتونة، الأردن.
- مرسي (٢٠٠٣م)، نبيل محمد : الإدارة الاستراتيجية تكوين وتنفيذ استراتيجيات التنافس ، دار الجامعة الجديدة، الأسكندرية ،
- Wiig, karl M, (1993), Knowledge Managament , the central Management foucs for lnteuigent acting organization U.S.A, schema press.
- Hackett brian (2003) beyond knowledge new ways to work and learn, the conference board .

البحث العاشر :

الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود

إعداد :

د / رجاء محمود مريم

أستاذ مساعد بقسم علم النفس

جامعة الملك سعود

" الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود "

د / رجاء محمود مريم

• **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة لدى عينة مكونة من (307) طالبة من جامعة الملك سعود. وطبق عليهن مقياس الصلابة النفسية إعداد مخيمر(1996) ومقياس جودة الحياة إعداد منسي وكاظم(2006) وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية وجودة الحياة في الدرجة الكلية وكافة الأبعاد الفرعية باستثناء عدم وجود علاقة بين بعد التحكم وجودة الحياة الصحية، وجودة شغل الوقت وإدارته. وجود مستوى متوسط من الصلابة النفسية، ومستوى فوق المتوسط من جودة الحياة، باستثناء مستوى متوسط على بعد جودة العواطف والوجدان، وشغل الوقت. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات وفقا لمتغير التخصص العلمي وذلك لمصلحة تخصص (علم النفس وإدارة الأعمال)، وكذلك توجد فروق دالة تعزى لمتغير المعدل التراكمي لمصلحة تقدير(جيد جدا و ممتاز) ولذلك على كل من الصلابة وجودة الحياة. يمكن التنبؤ من خلال الالتزام والتحدي بمستوى جودة الحياة.

Psychological Hardiness and its Relationship to the Quality of life among King Saud university students.

Abstract:

The study aims to identify the level of Psychological hardiness and quality of life. and identifies the relationship between them. The study sample consisted of(307) Female students, to collect data for the study of Psychological hardiness, which prepared by (Mikhamar, 1996) and a quality of life scale which has been developed by(Manasseh, and Kazem, 2006). The findings of the study can be summarized as follows: There is significant positive correlation between psychological hardiness and quality of life in the total score and dimensions, except between arbitration and dimension health and using free time.There is the level of hardiness was intermediate, and level of quality of life was upper intermediate, Moreover, There was intermediate level an two dimensions emotions, and using free time. There were significant statistic differences between the mean scores of the students in Psychological Hardiness and the Quality of life due to variable of scientific specialization, The differences were in favor of Psychological and Department of Business Administration, and there were significant statistic differences between the means scores of students due to variable of achievement average, The differences were in favor of excellent and very good students. also the constituents of psychological hardiness (commitment, and challenge) are able to predict quality of life.

• **المقدمة** :

يعود مفهوم الصلابة النفسية في جوهره لعلم النفس الوجودي الذي يؤمن بقدرة الإنسان على إيجاد المغزى والهدف من حياته، ويتجلى هذا المفهوم من

خلال مظاهر الشخصية وأساليبها في معايشة الواقع. والتي تلعب دوراً وسيطاً بين الضغط والصحة، إذ تتحدد بموجبها الطريقة التي يدرك ويفسر من خلالها الأفراد الأحداث الضاغطة على أنها فرصاً للنمو والتطور الشخصي.

لذلك فقد اقترحت الصلابة النفسية كعامل مهم وحيوي من عوامل الشخصية التي تمكن الفرد من استثمار مصادره الشخصية، وخبراته الحياتية لتحسين أدائه والمحافظة على صحته النفسية والجسدية.

وجاء هذا الاهتمام بمفهوم الصلابة النفسية نتيجة سلسلة الدراسات التي أجرتها كوبازا (Kobasa 1979-1985) حيث توصلت إلى أن الصلابة النفسية هي أحدى المتغيرات الشخصية الإيجابية التي تتضمن مكونات ثلاث هي الالتزام والتحكم والتحدي، وإن هذه المكونات تعمل كمتغير سيكولوجي من شأنه مساعدة الفرد في الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الذي ينتج عن الضغوط النفسية. (in Judkins,2001,22) (in Hystad,2012, p:69)

هذا وقد توسعت الجهود البحثية في السنوات الأخيرة حول مفهوم الصلابة النفسية وذلك بهدف التعمق بفهم الدور الذي يمكن أن تؤديه في أن تكون متغيراً وقائياً من الضغوط والمنغصات الحياتية، وكذلك في محاولة التعرف إلى مكوناتها وأبعادها، وخصائص أفرادها، وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى.

فقد خلص العديد من الباحثين إلى ان الصلابة النفسية تعد أسلوباً في الشخصية يرتبط بالمرونة والصحة الجيدة والأداء.(Bartone ,2007; Lambert at el, 2003)

إذ يرى فنك (Funk,1992) أن الصلابة النفسية هي:" سمة عامة في الشخصية تعمل الخبرات البيئية المتنوعة على تكوينها، وتنميتها لدى الفرد منذ الصغر".

بينما يعرفها حبيب(2006) بأنها:" القدرة العالية على المواجهة الإيجابية للضغوط وحلها، والتي تعكس مدى اعتقاده في فعاليته على استخدام الأمثل لكل مصادره الشخصية كي يدرك ويفسر ويواجه أحداث الحياة ويحقق الإنجاز".

كما أتفق العديد من الباحثين على تحديد مجموعة من الخصائص التي تميز ذوي الصلابة النفسية المرتفعة بأنهم يتميزون بالالتزام أمام الأخرين، والجرأة والمنافسة، ولديهم القدرة على التحمل والمقاومة، وكذلك يتصفون بالقدرة على إيجاد العديد من البدائل للمشكلات، والجاذبية الشخصية، والاصرار والتحدي كما أنهم يتمتعون بالإنجاز الشخصي، والنزعة التفاؤلية. (Taylor,1995. Bartone, 2007)

ومن جهة أخرى أكد مخيمر(1996) على هذه الخصائص في دراسة أدبيات الموضوع حيث قام بإجراء العديد من الدراسات في مجال الصلابة النفسية، واعتمد هذه الخصائص كأبعاد لقياس الصلابة، وقدم تعريفاً وفقاً لذلك على أنها:" نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والأخرين حوله، واعتقاده بأن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل مسؤولية ما يتعرض له من أحداث، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً أو إعاقة".

وتعتمد الدراسة الحالية تعريف مخيمر للصلابة النفسية، كونها اعتمدت على الأداة التي أعدها(مخيمر،1996) ويمكن تعريف الصلابة النفسية إجرائياً" بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق ذكره يمكننا القول أن الصلابة النفسية تعد جوهر الشخصية السوية التي تزرع بداخل الفرد روح التحدي وتقوي من عزيمته ليتطلع نحو مستقبل أفضل للحياة، وليكون أكثر تحقيقاً لجودتها.

هذا وقد ساعدت البحوث اللاحقة على زيادة فهمنا لخاصية الصلابة النفسية وتأثيرها على عدد من المتغيرات النفسية التي يركز عليها علم النفس، والتي تعد جودة الحياة من أهم هذه المتغيرات التي يمكن أن تؤثر وتتأثر بمستوى الصلابة النفسية لدى الأفراد، حيث أوضحت بعض الدراسات إلى أن الصلابة النفسية ترتبط إيجابياً بجودة المتغيرات المرغوبة نفسيا واجتماعياً، كما أنها ترتبط بالرضا عن الحياة. (Litwin,1999. Taylor,& et al,2004).

فقد أشار لونجست وآخرون(Longes et al, 2008) إلى أن الصلابة النفسية تعد بعداً من المؤشرات القوية والدالة على جودة الحياة.

في حين يذكر السمادوني(2007) أن متغير الصلابة النفسية يعد من المتغيرات التي تعمل على تحسين جودة الحياة والرضا عن الذات، وعن الحياة بشكل عام.

وكذلك توصلت شقير(2009) إلى أن الصلابة النفسية تمثل أحدى محكات خصائص الشخصية السوية والتي تحدد معايير وأبعاد جودة الحياة.

وقد عرف فرانك (Frank,2000) جودة الحياة بأنها:" حسن توظيف امكانيات الإنسان العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكون المحصلة جودة الحياة وجودة المجتمع، ويتم ذلك من خلال الأسرة والمدرسة والجامعة.

ويعرفها جود (Goode,1990) بأنها:" امتلاك الفرص لتحقيق أهداف ذات معنى".

بينما يرى روف (Ruff,2006) المشار إليه في مريم (2014) أن جودة الحياة تعني:" الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته.

ومن جهة أخرى فقد أشار كل من كاظم ومنسي(2006) إلى أن جودة الحياة تعني:" شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والثقافية التعليمة، والنفسية وحسن إدارة الوقت والاستفادة منه".

هذا وتعتمد الدراسة الحالية تعريف كاظم ومنسي لجودة الحياة كونها اعتمدت على الأداة التي أعدها الباحثان. ويمكن تعريف جودة الحياة إجرائيا" بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة".

وتأسيسا على ما سبق ذكره ويمكننا القول أن كل من الصلابة النفسية وجودة الحياة من المجالات المهمة التي يركز عليها علم النفس الإيجابي، الذي يهتم بدوره في دراسة السلوك الإنساني وتنميته وتحسينه.

"إن جودة السلوك الإنساني تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق جودة الحياة". (المنسي وكاظم، 2006).

ولهذا فقد توالت الدراسات حول كل من الصلابة النفسية وجودة الحياة، وقد جرى انتقاء بعض من هذه الدراسات مما له علاقة أكثر بموضوع الدراسة الحالية من حيث خصائص أفراد العينة، وتشابه المتغيرات المدروسة، مما يمكن استثماره استثمارا أكبر لخدمة الدراسة الحالية من حيث مقارنة نتائجها بنتائج تلك الدراسات.

فقد أشارت نتائج دراسة بوركبوي(pourakbari,2014) التي اجريت على عينة بلغ عددهن(273) طالبة، إلى وجود علاقة بين الصلابة النفسية ونوعية الحياة وقلق الموت، وأن الصلابة النفسية تزيد من مستوى جودة الحياة لدى الممرضات.

في حين هدفت دراسة سلامي واخرون(Salami,et al 2013) تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة على عينة تألفت من(97) سيدة من العاملات في جامعة أورميا للعلوم الطبية في أيران، وقد كشفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية وجودة الحياة في ثلاث مجالات وهي: النفسية، الاجتماعية، البيئية، وأنه يمكن التنبؤ من مقياس الصلابة النفسية في تحديد مستوى جودة الحياة.

بينما درست محمد(2013) العلاقة بين الصلابة النفسية ومعنى الحياة والتفكير الإيجابي، وذلك على عينة تكونت من (400) طالبا وطالبة من جامعة

أسوان، وبينت النتائج وجود علاقة طردية بين الصلابة النفسية ومعنى الحياة، والتفكير الإيجابي، كما أشارت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الصلابة ومعنى الحياة في اتجاه الأقسام العلمية.

وهدفت دراسة نجوين وشولتز(Nguyen& Shultz, 2012) إلى تعرف أثر تعليم برامج الصلابة النفسية في زيادة الدافعية للتعلم وجودة الحياة على عينة تألفت من (1024) من طلبة كلية إدارة الأعمال في جامعة فيتنام، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وجودة الحياة، وأنه يمكن للجامعات أن تعزز جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من خلال تزويدهم بالمعلومات الموضوعية والبرامج لزيادة مستوى الصلابة النفسية لديهم.

ومن جهة أخرى أجرى العبدلي(2012) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية التي تكونت من(200) طالبا من مدارس مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى المتفوقين دراسيا أعلى منه لدى الطلبة العاديين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات المتفوقين كان مرتفعا على بعد الالتزام والتحدي والدرجة الكلية للمقياس، ومتوسطا في بعد التحكم.

وأشارت دراسة الفرا و النواجحة (2012) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الاكاديمي. وتكونت العينة من(300) طالبا من جامعة القدس المفتوحة، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض وجودة الحياة لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وتوصلت دراسة أبو راسين(2012) حول مدى فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة على عينة تألفت من(31) طالبا من طلبة الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك خالد، إلى أن مستوى جودة الحياة على كافة الأبعاد وعلى الدرجة الكلية لمقياس الجودة كانت متوسطة عدا بعد التعليم والدراسة فكان مرتفعا في القياس القبلي.

بينما أوضحت نتائج دراسة نعيسة (2012) والتي أجريت بهدف قياس مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين والتي بلغ عدد أفراد عينتها(360) طالبا وطالبة، أوضحت أن مستوى جودة الحياة كان متدن لدى الطلبة في كل من الجامعتين.

ومن جهة أخرى هدفت دراسة البيرقدار(2011) إلى تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية والضغوط النفسية وذلك على عينة بلغت(843) من طلبة

جامعة الموصل، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية لدى الطلبة كان منخفض، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى الصلابة النفسية لصالح التخصص العلمي، وكذلك وجود فروق دالة في مستوى الصلابة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي الأول والرابع وذلك لصالح المستوى الصف الرابع.

في حين هدفت دراسة سليمان (2009) إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت العينة من(649) طالباً، وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعد جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، ومنخفض في بعد جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومتوسطاً في بعد جودة الصحة العامة. كما أظهرت النتائج أن هناك تأثير دال إحصائياً في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة، عدا بعد إدارة الوقت لصالح التخصصات العلمية. وأن هناك تأثير دالاً إحصائياً للتقدير التراكمي على بعد جودة الحياة الأسرية.

أما دراسة حسن وآخرون(2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من(183) طالباً وطالبة ممن يدرسون في كلية (التربية والهندسة والعلوم والآداب) ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً لحد ما لدى طلبة الجامعة مما يشير إلى مستوى جيد من جودة الحياة لديهم. وهناك علاقة بين كل من جودة ومقاومة الضغوط.

في حين توصلت دراسة دخان والحجار(2006) حول تعرف مستوى الضغوط النفسية في علاقتها بالصلابة النفسية، إلى أن مستوى الصلابة النفسية كان فوق المتوسط لدى أفراد العينة التي بلغ عددهم(541) طالباً وطالبة من الجامعة المفتوحة بغزة، وجاء بعد الالتزام بالمرتبة الأولى لديهم، وتلاه بالمرتبة الثانية بعد التحدي، وفي المرتبة الثالثة بعد التحكم

وكذلك بينت دراسة كاظم والبهادلي(2006) والتي سعت إلى دراسة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد والنوع والتخصص الدراسي في جودة الحياة. وقد تكونت العينة من(400) من طلبة الجامعتين، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين، هما الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسطاً في بعدين، هما جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضاً في بعدين هما جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق مستوى جودة الحياة ترجع للتخصص وللمعدل التراكمي، وأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يجيدون شغل الوقت بشكل أفضل. .

في حين أجرى العادلي(2006) دراسة بعنوان مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وشملت العينة(198) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن إحساس أفراد العينة بجودة الحياة كان من مستوى فوق المتوسط، وأن هناك فروق إحصائية بين متوسط درجات الطلبة وفق التخصص الدراسي لصالح تخصص الدراسات الاجتماعية مقارنة بباقي التخصصات.

ونستخلص مما سبق من عرض نتائج الدراسات السابقة، وما هدفت إليه، أن الدراسة الحالية تتشابه مع تلك الدراسات في اهتمامها بتناول موضوع الصلابة النفسية وجودة الحياة، وقياس مستواهما وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى الطلبة، في حين لم تجد الباحثة دراسات خصصت لدراسة الصلابة النفسية في علاقتها بجودة الحياة وذلك في ـ حدود علمها ـ في الدراسات العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية. كما وأن الوضع الراهن يستلزم إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تركز على مصادر القوة في السلوك الإنساني ومحاولة ربط أثرها بالشعور بالرضا عن الحياة وتدعيم النظرة المتفائلة.

- **مشكلة الدراسة** :

تعد جودة الحياة من المتغيرات المؤثرة في حياة الطلبة، والتي تشكل لهم معنى وقيمة للحياة حاضرا ومستقبلا، فهم يطمحون إلى تحقيق الرضا والسعادة في حياتهم، ويسعون نحو تطوير حياة جيدة تمتاز بالإيجابية والتغيير نحو الأفضل.

وهذا ما أكد عليه لينجل وآخرون(Leangle et al,2004) في أن جودة الحياة الشخصية والنفسية تمثل أهم انجازات الروح الإنسانية لمجابهة الحياة التي تواجه الفرد.

وبما أن فعالية الفرد في المجتمع تحددها خصاله الشخصية، والصلابة النفسية هي أحد أهم الجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية، والتي تعد عاملاً أساسيا لتجاوز كثير من الأزمات والمواقف الصعبة، لذلك فإن من الأهمية بمكان للمشتغلين بعلم النفس أن يكرسوا جزءاً من اهتماماتهم البحثية للعناية بالطلبة، ومد يد العون والمساعدة الإنمائية والوقائية لهم. وما أحوجنا إلى بناء وتدعيم الشخصية الصلبة التي تتميز بالتزامها بالمبادئ والقيم، وبقدرتها على التحمل ومواجهة الأزمات، ورغبتها في التميز والإبداع والدافعية نحو الإنجاز. في وقتٍ أيضا يواجه الطلبة العديد من المشكلات والتحديات داخل الجامعة وخارجها، تفرضها المرحلة العمرية والتعليمية التي يمرون بها، وكذلك من جهة أخرى تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية لتحقيق الريادة العلمية والبحثية، والنهوض بجودة المنظومة التعليمية لبناء مجتمع المعرفة وتزويد المجتمع بخرجين ذوي كفاءات عالية مهنيا ومعرفيا. ومن هنا

تبدو الحاجة ملحة وضرورية لمساعدة هذه الجامعات على تحقيق دورها الذي أنشئت من أجله وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب الجامعي. إضافة إلى ما وجدته الباحثة من خلالها تدريسها في الجامعة من وجود رغبة واحتياج من قبل الطالبات في التخصصات المختلفة والمشمولة بالدراسة إلى ضرورة تضمين المناهج والخطط الدراسية بموضوعات تركز على تنمية قدراتهن وتعزز ثقتهن بأنفسهن في مواجهة الصعوبات وتحقيق الرضا في الحياة.

كما وأن معرفتنا بمستوى الصلابة النفسية وجودة الحياة لدى طلبتنا يمكن أن يعطينا دلالات ومؤشرات واضحة ومهمة عن مستقبلهم.

وفي ضوء ما تقدم تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها العلمية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الصلابة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
- ما مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الصلابة النفسية وفقاً للمتغيرات التالية: المستوى الدراسي، التخصص، والتقدير؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في جودة الحياة وفقاً للمتغيرات التالية: المستوى الدراسي، التخصص، والتقدير؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجة جودة الحياة لدى عينة البحث من خلال الصلابة النفسية؟

- **أهمية الدراسة**:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها الهادف إلى معرفة العلاقة بين الصلابة وجودة الحياة، كونهما من عوامل المقاومة التي تعين الفرد على مواجهة المواقف الصعبة وتماشياً مع الاتجاه الحديث الذي يركز على تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية، والذي يمكن أن يوجه الانتباه إلى أهمية الخبرة الإيجابية للمرحلة الجامعية في اكتساب نمط الشخصية الصلبة في مواجهة شدائد الحياة.

كما تعد هذه الدراسة إضافة للتراث السيكولوجي والذي تأمل الباحثة أن يثير العديد من التساؤلات لدى الباحثين لمواصلة البحث في هذا المجال.

إضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية لتوظيفها في التخطيط وتصميم البرامج التدريبية والإرشادية التي تلبي احتياجات الطلبة الإرشادية وفق منهجية علمية، يمكن أن تساهم في تدعيم صلابة وقوة الأفراد في مواجهة شدائد الحياة، تحسين مقومات جودة الحياة لديهم.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة، وتعرف مستوى كل منهما لدى طالبات جامعة الملك سعود. وكذلك التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات في الصلابة النفسية وكذلك في جودة الحياة وفقاً للمتغيرات التالية: المستوى الدراسي، التخصص، المعدل التراكمي. وأخيراً تعرف إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصلابة النفسية.

- **محددات الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طالبات جامعة الملك سعود من كليتي التربية وإدارة الأعمال، المسجلات للعام الدراسي/1435- 1436/هـ. لذلك لا يمكننا تعميم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة لها في الخصائص، واستخدام الأدوات التي جرى اعتمادها في الدراسة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها وللإجابة عن تساؤلاتها.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من جميع طالبات جامعة الملك سعود للعام الدراسي/ 1436-1435 / ه. في كل من كليتي التربية وكلية إدارة الأعمال. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة(Available Sample) نظراً لعمل الباحثة في الجامعة، حيث قامت باختيار بعض الشعب من كليتي التربية وإدارة الأعمال بالطريقة العشوائية العنقودية، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، وبلغ عدد أفراد العينة(307) طالبة. بعدما تم استبعاد (18) استبانة لوجود نقص في البيانات من قبل الطالبات.

جدول (١) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً للعدد والمتغيرات المستقلة في الدراسة.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المستوى الدراسي	الثالث+ الرابع	١٢٥	٤٠.٧
	السادس+ السابع	١٨٢	٥٩.٣
التخصص	علم النفس	١٤٣	٤٦.٦
	التربية الخاصة	٤٥	١٤.٧
	رياض أطفال	٤٥	١٤.٧
	إدارة أعمال (قسم الموارد بشرية)	٧٤	٢٤.١
التقدير(المعدل التراكمي)	مقبول	٢٧	٨.٧٩
	جيد	٦٢	٢٠.١٩
	جيد جداً	١٢٠	٣٩.١
	ممتاز	٩١	٢٩.٦
	لم تحدد	٧	٢.٢٨
المجموع		٣٠٧	١٠٠.٠

- **أدوات الدراسة** :

استخدم في هذه الدراسة كل من مقياس الصلابة النفسية إعداد(مخيمر،1996) ومقياس جودة الحياة للطلبة إعداد(منسي وكاظم،2006)

- **مقياس الصلابة النفسية**:(**مخيمر**1996) :
- **وصف المقياس وتصحيحه**:

يعد هذا المقياس أداة تعطي تقديراً كمياً لصلابة الفرد النفسية، وانعكاساً لاعتقاده بقدرته وفعاليته في استخدام كل المصادر البيئية النفسية ويشتمل المقياس على(47) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور هي:(الالتزام ويتضمن 16فقرة، والتحكم ويتضمن 15 فقرة، والتحدي ويتضمن 16 فقرة).

تقع الإجابة في ثلاث مستويات(دائما=3 درجات، وأحياناً=2، وأبداً=1) وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات المصاغة بطريقة إيجابية، في حين يعكس التدريج في الفقرات السلبية والتي يبلغ عددها(15) فقرة. وتتراوح درجات المقياس ككل بين(47-141) وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الصلابة النفسية.

- **صدق وثبات مقياس الصلابة النفسية**:

- حساب صدق المقياس: لم يتم يتحقق من صدق المقياس من حيث الصوغ اللغوي والوضوح والشمولية، وذلك لاعتماد الباحثة المقياس ذاته الذي أعده(مخيمر1996) والذي جرى تبيئته وتحكيمه في العديد من الدراسات على المجتمع السعودي وعلى عينات مختلفة(عبدالعزيز،2014، العبدلي، 2012).
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الصلابة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وكذلك حساب ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة تألفت من(43) طالبة. وجدول (٢) يوضح النتائج.

ويتبين من الجدول رقم(2) أن جميع بنود مقياس الصلابة النفسية حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

- حساب ثبات مقياس الصلابة النفسية: جرى حساب ثبات المقياس من خلال الطرائق التالية:
  - ✓ معادلة ألفا كرونباخ: جرى تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من(43) طالبة ومن خارج عينة الدراسة، وقد جرى حساب ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول رقم(3)
  - ✓ الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية وصحح بمعادلة سبيرمان بروان.

✓ ثبات الإعادة: جرى إعادة تطبيق المقياس مرتين في موقفين يفصل بينهما(20) يوماً وذلك على العينة السابقة الذكر، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم(3) .

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود مقياس الصلابة النفسية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه وارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ن= 43

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الالتزام	١	❖❖٠.٤٢٥٠	١٣	❖❖٠.٤٩٦٠	٢٥	❖❖٠.٤٥٧٢	٣٧	❖❖٠.٥٦٠٥
	٤	❖❖٠.٣٧٨٢	١٦	❖❖٠.٤٩٦٠	٢٨	❖٠.٢٥٨٤	٤٠	❖❖٠.٤٤٠٦
	٧	❖❖٠.٥٣٣٠	١٩	❖❖٠.٣٨٤٠	٣١	❖❖٠.٦١١٤	٤٣	❖❖٠.٣٩٩٩
	١٠	❖❖٠.٦١٥٢	٢٢	❖❖٠.٤٩٩٨	٣٤	❖❖٠.٣٩٦٥	٤٦	❖٠.٢٣٥٧
الدرجة الكلية للالتزام	ن=١٦	❖❖٠.٨٢٥٤						
التحكم	٢	❖❖٠.٢٩٦٤	١٤	❖❖٠.٣٢٣٤	٢٦	❖❖٠.٤٦٦٠	٣٨	❖❖٠.٦٠٣٥
	٥	❖❖٠.٤٢٨٥	١٧	❖٠.٢٥٨٤	٢٩	❖❖٠.٣٦٠٥	٤١	❖❖٠.٤٣٨٣
	٨	❖❖٠.٤٥٥١	٢٠	❖❖٠.٢٩٩٤	٣٢	❖❖٠.٣٢٨٤	٤٤	❖❖٠.٣٩٨٤
	١١	❖❖٠.٣٣١٥	٢٣	❖❖٠.٤٢٤٦	٣٥	❖❖٠.٤٣١٢		
الدرجة الكلية للتحكم	ن=١٥	❖❖٠.٨١٧٥						
التحدي	٣	❖❖٠.٣٩١٥	١٥	❖❖٠.٤٦٥٣	٢٧	❖❖٠.٥٥٦٩	٣٩	❖❖٠.٣٩٦٦
	٦	❖❖٠.٣٥٠٥	١٨	❖❖٠.٤٥٥٨	٣٠	❖❖٠.٤٥٠١	٤٢	❖❖٠.٣١٠٤
	٩	❖❖٠.٤٤١٥	٢١	❖❖٠.٣٤٥٠	٣٣	❖❖٠.٥٦٧١	٤٥	❖❖٠.٤٣٧٣
	١٢	❖٠.٢٤٥٠	٢٤	❖❖٠.٣٩٩٦	٣٦	❖❖٠.٣٧٧٨	٤٧	❖❖٠.٥٦٠٣
الدرجة الكلية للتحدي	ن=16	❖❖85.5						

❖ دالة عند مستوى 0.05، ❖❖ دالة عند مستوى 0.01

ويلاحظ من الجدول رقم(3) أن جميع معاملات الثبات المحسوبة بالطرائق الثلاث جيدة ومطمئنة ما يعطي مؤشرا جيدا على ثبات المقياس وهي دالة عند مستوى (0.01)

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الصلابة النفسية وفقاً للطرائق الثلاث

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل الارتباط ثبات الإعادة
الالتزام	١٦	٠.٧٥	٠.٨٢	❖❖٠.٧٥٧٦
التحكم	١٥	٠.٥٦	٠.٥٥	❖❖٠.٧٥٩٠
التحدي	١٦	٠.٧٣	٠.٦٦	❖❖٠.٧٢٤٦
الثبات الكلي لمقياس الصلابة النفسية	٤٧	٠.٨٦	٠.٨٧	❖❖٠.٨٨٣٥

دالة عند مستوى 0.01

- **مقياس جودة الحياة**: **إعداد(منسي وكاظم** 2006) :
- **وصف المقياس وتصحيحه**:

ويتكون المقياس من(60) فقرة، تتوزع على ستة أبعاد، وتشمل: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، وجودة

العواطف(الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته. وقد تم صوغ (10) فقرات لكل بعد(5 فقرات إيجابية، و5 فقرات سالبة)، وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي(أبدا، قليلا جدا، إلى حدما، كثيرا، كثيرا جدا) وأعطيت الفقرات الموجبة الدرجات(1، 2، 3، 4،5)، في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين(60 –300) درجة. وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرا على ارتفاع مستوى جودة الحياة، وإذا انخفضت كان ذلك مؤشرا على ضعف مستوى جودة الحياة.

- **صدق المقياس**:

لم يتم التحقق كذلك من صدق هذا المقياس من حيث الصوغ اللغوي والوضوح والشمولية، وذلك لاعتماد الباحثة المقياس ذاته الذي أعده (منسي وكاظم) بعد تبيئته وتحكيمه في العديد من الدراسات على المجتمع السعودي(سليمان2006، المالكي2011، وأبو راسين2012).

جدول (٤) معاملات ارتباط بنود مقياس جودة الحياة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ومعامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

جودة الصحة العامة		جودة الحياة الأسرية والاجتماعية		جودة التعليم والدراسة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٣٤٠١ ❖❖	١١	٠.٦٩٩٤ ❖❖	٢١	٠.٥٠٦٠ ❖❖
٢	٠.٤٧٢١ ❖❖	١٢	٠.٦٩٦٣ ❖❖	٢٢	٠.٥٤٥٦ ❖❖
٣	٠.٤٥٧٤ ❖❖	١٣	٠.٧٣٣٠ ❖❖	٢٣	٠.٤١٦٢ ❖❖
٤	٠.٤٧٨٣ ❖❖	١٤	٠.٤٤٢٩ ❖❖	٢٤	٠.٦٧١٩ ❖❖
٥	٠.٦٤٥٠ ❖❖	١٥	٠.٦٧٤٨ ❖❖	٢٥	٠.٥٢٣٧ ❖❖
٦	٠.٥٢٣٥ ❖❖	١٦	٠.٧٢٤٣ ❖❖	٢٦	٠.٦١٣٣ ❖❖
٧	٠.٥٤٢١ ❖❖	١٧	٠.٦٨٢١ ❖❖	٢٧	٠.٦٦٩٤ ❖❖
٨	٠.٣٢٨٤ ❖❖	١٨	٠.٤٥٢٩ ❖❖	٢٨	٠.٣٦٥١ ❖❖
٩	٠.٣٥٣٥ ❖❖	١٩	٠.٧٣٨٢ ❖❖	٢٩	٠.٦١٩٩ ❖❖
١٠	٠.٤٧٧٣ ❖❖	٢٠	٠.٥٨١٣ ❖❖	٣٠	٠.٣٣٩١ ❖❖
الكلي	٠.٦٣٣٥ ❖❖	الكلي	٠.٧٩٣٣ ❖❖	الكلي	٠.٧١٣٩ ❖❖
جودة العواطف والوجداني		**جودة الصحة النفسية**		**جودة شغل الوقت وإدارته**	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣١	٠.٥٣٧٢ ❖❖	٤١	٠.٤٥٩٤ ❖❖	٥١	٠.٤٥٧١ ❖❖
٣٢	٠.٥١٢٦ ❖❖	٤٢	٠.٤٣٧٥ ❖❖	٥٢	٠.٤١٠٨ ❖❖
٣٣	٠.٤٧٩٦ ❖❖	٤٣	٠.٥٤٣٨ ❖❖	٥٣	٠.٥٦٦٩ ❖❖
٣٤	٠.٥٨٦٩ ❖❖	٤٤	٠.٦٤٢١ ❖❖	٥٤	٠.٣٩٩٧ ❖❖
٣٥	٠.٣٥٨٣ ❖❖	٤٥	٠.٤١٩٠ ❖❖	٥٥	٠.٣٢٩٧ ❖❖
٣٦	٠.٥٢١٨ ❖❖	٤٦	٠.٦٥٣٨ ❖❖	٥٦	٠.٥١٦٢ ❖❖
٣٧	٠.٣٣٥٤ ❖❖	٤٧	٠.٥٥٩٨ ❖❖	٥٧	٠.٣٩١٠ ❖❖
٣٨	٠.٦٦٧٠ ❖❖	٤٨	٠.٦٤٦٥ ❖❖	٥٨	٠.٤٧٠٨ ❖❖
٣٩	٠.٥٤٣٤ ❖❖	٤٩	٠.٥٢٧٩ ❖❖	٥٩	٠.٥١٢٩ ❖❖
٤٠	٠.٤٩٧٠ ❖❖	٥٠	٠.٧٢٨٥ ❖❖	٦٠	٠.٣٦٨٨ ❖❖
الكلي	٠.٧٨٩٠ ❖❖	الكلي	٠.٧٨٠٠ ❖❖	الكلي	٠.٤٩٠٨ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى 0.01

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة**:

وإنما جرى التحقق من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، كما في الجدول (٤).

- **ثبات المقياس**:

للتحقق من ثبات المقياس فقد جرى حسابه بالطرائق الثلاثة التي استخدمت في حساب مقياس الصلابة النفسية، وعلى العينة ذاتها، والجدول (٥) يوضح النتائج.

الجدول (٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	معاملات ثبات الإعادة
جودة الصحة العامة	١٠	٠.٥٧	٠.٧٧	٠.٨٦٥٥ ❖❖
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	١٠	٠.٨٤	٠.٨٥	٠.٨٨٦٧ ❖❖
جودة التعليم والدراسة	١٠	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٨٩٢٤ ❖❖
جودة العواطف والوجدانى	١٠	٠.٧٩	٠.٧٩	٠.٧٨٠١ ❖❖
جودة الصحة النفسية	١٠	٠.٨٠	٠.٦٥	٠.٧٩٣١ ❖❖
جودة شغل الوقت وإدارته	١٠	٠.٤٤	٠.٤٢	٠.٨٨٣٥ ❖❖
الثبات الكلى لمقياس جودة الحياة	٦٠	٠.٩١	٠.٩٢	٠.٩٢٣٢ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول (٥) أن جميع معاملات الثبات المحسوبة بوساطة الطرائق الثلاث التي استخدمت لحساب الثبات هي جيدة ومطمئنة، وهذه النتيجة تقدم مؤشراً يدعو للثقة بهذه الأداة، وأنه يمكن الاطمئنان إليها عند التطبيق النهائي.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات جامعة الملك سعود؟**.

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس، ومن ثم جرى تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث مستويات متساوية المدى وذلك على النحو التالي: فئة مستوى الصلابة المرتفع وتتمثل في الحاصلات على مدى المتوسطات التي تتراوح(2,34 ـ 3.00) وفئة مستوى الصلابة المتوسط تتمثل في الحاصلات على مدى المتوسطات التي تتراوح (1.68ـ2.33) بينما حددت فئة مستوى الصلابة المنخفض في الحاصلات على مدى المتوسطات تتراوح بين(1.00ـ 1.67). والجدول رقم(6) يبين النتائج.

وبالعودة إلى الجدول (٦) ولتحديد مستوى الصلابة النفسية فقد جرى مقارنة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية، ضمن المدى الذي تقع فيه بناءً على المعايير التي اعتمدت في البحث، وقد جاء مستوى

الصلابة النفسية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية(التحدي، والتحكم) متوسطة حيث تقع جميعها ضمن مدى المتوسط والذي تتراوح درجاته بين((1.68ـ2.33) باستثناء بُعد الالتزام والذي جاء بالمرتبة الأولى حيث نجد المتوسط الحسابي لهذا البُعد يقع ضمن مدى المستوى المرتفع من الصلابة(2,34 ـ 3.00). ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء القيم الاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع السعودي والتي أدت إلى شعور الطالبات بالتزام بالمبادئ والقيم وأن لديهن أهدافا يعملن على تحقيقها. هذا وأن ما حققته المرأة السعودية في المرحلة الحالية من نجاحات في مجالات عدة يفسر لنا أيضاً مدى اعتقادها بقدرتها على التحدي والمثابرة في تجاوز كثير من الضغوط والعقبات. في حين يمكن أن نعزو أن بُعد التحكم جاء في المرتبة الثالثة إلى أن العديد من الطالبات ما زلن يملّن إلى الاعتقاد بدور الحظ والصدفة والعوامل الخارجية المحيطة، والتي يمكن أن تؤثر في مجرى حياتهن وتحد من قدرتهن على اتخاذ القرارات والتحكم بما يحدث لهن.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدرجات عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الالتزام	٢.٣٨	٠.٢٥	١
التحكم	٢.١٧	٠.٢٤	٣
التحدي	٢.٢٦	٠.٢٦	٢
الدرجة الكلية للمقياس	٢.٢٧	٠.٢١	

ويمكننا عزو المستوى الكلي المتوسط من الصلابة النفسية إلى أن الطالبات في المرحلة الجامعية وجلّ اهتماماتهن هو التحصيل والنجاح، وبالتالي لم يخبرن مواقف صعبة وشاقة يمكن تظهر بوضوح مستوى الصلابة النفسية لديهن. وهذا يتفق مع ما أشار إليه لانج Lange المشار إليه في (العبدلي2012) أن" كل فرد يظهر بعض المستويات على الصلابة النفسية، ويعتمد ارتفاع ذلك أو انخفاضه على الموقف والوقت الذي يمر به الفرد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دخان والحجار) والتي أظهرت الترتيب نفسه فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للمقياس، بينما نجد أنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة(البيرقدار) والتي أظهرت مستوى منخفض من الصلابة لدى أفراد العينة.

- **نتائج السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود؟.**

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة، وكذلك جرى تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى خمس مستويات متساوية المدى وذلك على النحو التالي: حيث تراوح مدى المتوسطات لمستوى جودة مرتفع بين(4.21ـ 5.00) ومستوى فوق المتوسط بين(3.41 ــ 4.20) بينما تراوح مدى المتوسطات لفئة متوسط

بين(2.61ـ3.40) في حين تراوحت متوسطات فئة دون الوسط بين(1.81 - 2.60) وأخيراً تراوحت متوسطات فئة منخفضة بين(1.00 ـ 1.80). وكانت نتائج الدراسة كما يوضح الجدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة.

الأبعاد	المتوسط الحسابي♦	الانحراف المعيارى	الترتيب
جودة الصحة العامة	٣.٥٦	٠.٤٥	٤
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	٤.٠١	٠.٧٠	١
جودة التعليم والدراسة	٣.٧٤	٠.٦٣	٢
جودة العواطف والوجدان	٣.٢٥	٠.٥٦	٥
جودة الصحة النفسية	٣.٦٢	٠.٦٣	٣
جودة شغل الوقت وإدارته	٣.٠٧	٠.٤٣	٦
الدرجة الكلية للمقياس	٣.٥٤	٠.٤١	

وبالعودة للجدول (٧) يلاحظ أن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجة الكلية للمقياس وكذلك للأبعاد الفرعية، ضمن المدى الذي تقع فيه. أن مستوى الكلي لجودة الحياة والأبعاد الفرعية وهي(جودة الحياة الأسرية والاجتماعية والذي جاء بالمرتبة الأولى، تلاه جودة التعليم في المرتبة الثانية، ومن ثم جودة الصحة النفسية في المرتبة الثالثة، وجودة الصحة العامة في المرتبة الرابعة) تقع جميعها في مدى مستوى المتوسطات التي تتراوح بين(3.41 ـ 4.20) والذي حدد بالمستوى فوق المتوسط لجودة الحياة. ماعدا جودة العواطف والوجدان، وجودة شغل الوقت وإدارته، حيث تقعان ضمن مدى مستوى المتوسطات التي تتراوح بين(2.61 ـ 3.40) والذي حدد بالمستوى المتوسط من جودة الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن الدعم والمساندة بكل أنواعها التي توفرها الأسرة والجامعة للطالبات من شأنها أن تزيد من إدراكهن لمستوى جودة الحياة في هذه المجالات، هذا يمكن أن يكون مؤشراً جيداً ينعكس أيضاً على مستوى جودة الصحة النفسية والجسدية لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع آراء العديد من الباحثين والمختصين في هذا المجال، فقد أشار(الأشول2005) إلى أن "جودة الحياة تتمثل في رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، ومدى إدراك هؤلاء لقدرة الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة".

كما توصل بايلي وميلر(Baily and Miller, 1998) في دراستهما إلى أن للعلاقات الأسرية والأدوار الاجتماعية أهمية في إدراك الطلبة لجودة الحياة.

في حين يمكن تفسير أن جودة العواطف، وجودة إدارة الوقت قد جاءت في المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي ربما يرجع ذلك إلى ثقافة المجتمع وعاداته والتي تؤثر بدورها فيما يتعلق بصعوبة التعبير عن العواطف والوجدان،

وكذلك بفرض قيود أيضاً على الفتاة تحد من إمكانية شغل أوقات فراغها بممارسة الهوايات وتنمية المواهب لديهن.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات(سليمان2009، وكاظم وبهادلي2006، والعادلي2009، وحسن وآخرون2007، أبو راسين2012)، حول وجود مستويات مرتفعة وفوق المتوسط ومتوسطة من جودة الحياة الكلي وفي بعض الأبعاد الفرعية المتضمنة في المقاييس المستخدمة من قبل الباحثين، بينما نجد أنها تختلف عن دراسة(نعيسة 2012) والتي أظهرت مستوى منخفض من جودة الحياة لدى الطلبة.

- **نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وجودة الحياة؟.**

وقد جرى حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة وذلك على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية.

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في أبعاد مقياس الصلابة النفسية وبين درجاتهم في أبعاد مقياس جودة الحياة.

أبعاد مقياس جودة الحياة / أبعاد مقياس الصلابة النفسية		الالتزام	التحكم	التحدي	الدرجة الكلي للصلابة النفسية
جودة الصحة العامة	معامل الارتباط	٠.١٥٥٥ ❖❖	٠.٠٨٩٣	٠.٢٠٨٨ ❖❖	٠.١٨٦٤ ❖❖
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	معامل الارتباط	٠.٥٤٨٦ ❖❖	٠.٢٩٤٢ ❖❖	٠.٣٩٦٨ ❖❖	٠.٥٠٦٧ ❖❖
جودة التعليم والدراسة	معامل الارتباط	٠.٥٥٠٥ ❖❖	٠.٣٥٩٧ ❖❖	٠.٤٤٣٩ ❖❖	٠.٥٥١٠ ❖❖
جودة العواطف والوجداني	معامل الارتباط	٠.٣٨٩٥ ❖❖	٠.٣٨٥٩ ❖❖	٠.٤٤١٩ ❖❖	٠.٤٩٢٧ ❖❖
جودة الصحة النفسية	معامل الارتباط	٠.٥٤٦٠ ❖❖	٠.٤٣١٦ ❖❖	٠.٤٨٤٩ ❖❖	٠.٥٩٤٠ ❖❖
جودة شغل الوقت وإدارته	معامل الارتباط	٠.١٩٣٦ ❖❖	٠.١٠٩٣	٠.١٩٣٣ ❖❖	٠.٢٠٣٩ ❖❖
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	معامل الارتباط	٠.٥٨٩٧ ❖❖	٠.٤١١٨ ❖❖	٠.٥٢٥٠ ❖❖	٠.٦٢١٦ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى 0.01

وبالرجوع إلى قيم الارتباطات في الجدول (٨) يلاحظ أن هناك علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياسين، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة(0.01). باستثناء عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين بُعد التحكم وكل من(جودة الحياة الصحية، وجودة شغل الوقت وإدارته) حيث كانت العلاقة شبه منعدمة.

وترى الباحثة أن وجود العلاقة الإيجابية بين الصلابة النفسية وجودة الحياة، يرجع ذلك إلى أن إدراك الفرد لجودة الحياة هو نتاج لاستثمار القدرات والطاقات الكامنة التي تمنحه القوة والتحمل، وهذا يدل على أن مقومات

الصلابة النفسية يمكن أن تساهم بشكل فعال في فهم مواقف الحياة الضاغطة ومواجهتها بفعالية وإيجابية.، وصولاً إلى الشعور بالرضا والاستمتاع بالحياة. وتتسق هذه النتيجة مع ما جاء في الاطار النظري حول أهمية وجود الشخصية الصلبة من أجل تطوير وتحسين نوعية الحياة لدى الفرد.

فقد أشار محرم(1994) إلى أن جودة السلوك الإنساني يسهم في تحقيق أو عدم تحقيق جودة البيئة المحيطة بالإنسان والخدمات التي تقدم له.

وتتفق هذه النتيجة مع أشار إليه كل من(جيرسونGerson,1998 وميكستين Mcsteen,1997) في أن مكونات الصلابة النفسية تمثل دافعاً لتحمل المسؤولية والقدرة على التغلب على أحداث الحياة الضاغطة.

كما وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(بوركبوي 2014، سلامي وآخرون2013، محمد 2013، نجوين وشولتز 2012)

أما فيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين التحكم وكل من (جودة الحياة الصحية، وجودة شغل الوقت وإدارته)، حيث نرى أن هذا النتيجة ربما تكون منطقية وفقاً لنتائج السؤال الأول حيث جاء مستوى بُعد التحكم في المرتبة الثالثة والأخيرة لدى الطالبات، وربما يرجع ذلك إلى المفاهيم والاعتقادات لدى الطالبات بأن الصحة والمرض تتحكم فيهما عوامل خارجة عن قدرتهن على ضبطها، إضافة إلى أنهن في مرحلة الشباب التي تتسم بالحيوية والنشاط وأن معظمهن يتمتعن بصحة جسدية جيدة. وفيما يتعلق أيضاً بعدم وجود العلاقة بين التحكم وجودة شغل الوقت وإدارته يرجع هذا برأي الباحثة إلى أن وضع الفتاة في المجتمع السعودي ما زال يحكمه العادات وتقاليد التي تحد من إمكانية استثمار الوقت وتنظيمه وممارسة الهوايات، بل تقضي الفتاة معظم وقتها في البيت، وهذا ربما يؤدي إلى هدر الطالبات الوقت فيما لا يعود عليهن بما ينفع من خلال قضاء وقت طويل باستخدام شبكات التواصل الالكترونية. وهذا ما يتطلب منا الاهتمام بتعليم مهارات إدارة الوقت بكفاءة وفعالية.

- **نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الصلابة النفسية وفقاً لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي، التخصص، التقدير)؟.**
- **الفروق باختلاف المستوى الدراسي** :

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدمت الباحثة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وقد جرى التعامل مع هذا المتغير من خلال دمج المستوى الثالث والرابع بمستوى واحد وذلك لوجود عدد كبير من أفراد عينة الدراسة بين هذين المستويين، وكذلك الحال فيما يتعلق بالمستوى السادس والسابع. والجدول (٩) يوضح النتائج:

جدول (٩) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية باختلاف المستوى الدراسي.

البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الالتزام	الثالث+ الرابع	١٢٥	٢.٣٧	٠.٢٦	٠.٥٦	٠.٥٧٥	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٢.٣٨	٠.٢٥			
التحكم	الثالث+ الرابع	١٢٥	٢.١٧	٠.٢٧	٠.٠٤	٠.٩٦٦	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٢.١٧	٠.٢٢			
التحدي	الثالث+ الرابع	١٢٥	٢.٢٦	٠.٢٤	٠.٠٢	٠.٩٨٢	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٢.٢٦	٠.٢٦			
الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	الثالث+ الرابع	١٢٥	٢.٢٧	٠.٢٢	٠.٢٤	٠.٨١٤	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٢.٢٧	٠.٢٠			

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) غير دالة في الدرجة الكلية وكافة الأبعاد الفرعية لمقياس الصلابة النفسية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المستوى الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التقارب بين الصفوف الدراسية بين المستويين المحددين بالدراسة، إذ ينتميان إلى مرحلة دراسية وعمرية واحدة والتي تميز أفرادها بخصائص وسمات تكاد تكون متقاربة إلى حد ما، وكذلك أن البيئة التعليمية واحدة ومتشابهة من حيث المناهج وطرائق التدريس والنمط الإداري والإشراف. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البيرقدار 2011) فيما يتعلق بمستوى الصلابة لمصلحة المستوى الأخير من الدراسة.

- **الفروق باختلاف التخصص**:

وقد جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق باختلاف المتغيرات(التخصص، التقدير) والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم(١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية باختلاف التخصص.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الالتزام	بين المجموعات	٠.٦٩	٣	٠.٢٣	٣.٦٠	٠.٠١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٩.٢١	٣٠٣	٠.٠٦			
التحكم	بين المجموعات	٠.٥٩	٣	٠.٢٠	٣.٥٢	٠.٠١٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٦.٩١	٣٠٣	٠.٠٦			
التحدي	بين المجموعات	١.٠٩	٣	٠.٣٦	٥.٨٣	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨.٩١	٣٠٣	٠.٠٦			
الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	بين المجموعات	٠.٦٦	٣	٠.٢٢	٥.٤٠	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٢.٣٩	٣٠٣	٠.٠٤			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ف) دالة عند مستوى(0.05) فأقل في الأبعاد: (الالتزام، التحكم، التحدي)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في تلك الأبعاد لمقياس الصلابة النفسية، تعود لاختلاف التخصص. وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق.

جدول رقم(١١) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية باختلاف التخصص.

البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	علم النفس	التربية الخاصة	رياض الأطفال	إدارة الأعمال	الفرق لصالح
الالتزام	علم النفس	٢.٣٧					
	التربية الخاصة	٢.٣٨					
	رياض الأطفال	٢.٢٩					
	إدارة الأعمال	٢.٤٤			❖		إدارة الأعمال
التحكم	علم النفس	٢.٢٠			❖		علم النفس
	التربية الخاصة	٢.١٨					
	رياض الأطفال	٢.٠٧					
	إدارة الأعمال	٢.١٧					
التحدي	علم النفس	٢.٢٩			❖		علم النفس
	التربية الخاصة	٢.٢٥					
	رياض الأطفال	٢.١٢					
	إدارة الأعمال	٢.٢٨			❖		إدارة الأعمال
الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	علم النفس	٢.٢٩			❖		علم النفس
	التربية الخاصة	٢.٢٧					
	رياض الأطفال	٢.١٦					
	إدارة الأعمال	٢.٣٠			❖		إدارة الأعمال

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم(١١) وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في تخصص إدارة أعمال، ومتوسط درجات الطالبات تخصص رياض أطفال وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية والأبعاد الفرعية للصلابة وهي(الالتزام، التحدي) وهذه الفروق لمصلحة طالبات تخصص إدارة الأعمال.

كما توجد فروق دالة عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات الطالبات تخصص علم النفس، ومتوسط درجات الطالبات تخصص رياض الأطفال وذلك على الدرجة الكلية للصلابة النفسية والأبعاد الفرعية للمقياس(التحكم، التحدي) وهذه الفروق لمصلحة طالبات علم النفس.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن هذه الفروق يمكن أن تعزى إلى المناهج الدراسية في كل من تخصص إدارة أعمال(موارد بشرية) وتخصص علم النفس، لا تقتصر على الجانب المعرفي التعليمي فقط، بل تتضمن معلومات وموضوعات عن تطوير الذات والتنمية البشرية والتي تتضمن العديد من الأنشطة والمهارات التي يمكن أن تثري قدراتهن وتعمل على تفتيح القوى الكامنة لديهن وتكسبهن سمات شخصية إيجابية. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة(البيرقدار 2011، ومحمد2013) فيما يتعلق بوجود فروق في مستوى الصلابة لمصلحة التخصص العلمي.

- **الفروق باختلاف التقدير**:

جدول(١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية باختلاف التقدير.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الالتزام	بين المجموعات	٠.٦١	٣	٠.٢٠	٣.٢٠	٠.٠٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٧.٦٥	٢٧٨	٠.٠٦			
التحدي	بين المجموعات	٠.٨٨	٣	٠.٢٩	٥.٢٤	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٥.٤٧	٢٧٨	٠.٠٦			
التحكم	بين المجموعات	٠.٤٤	٣	٠.١٥	٢.٢٦	٠.٠٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨.٠٢	٢٧٨	٠.٠٧			
الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	بين المجموعات	٠.٥٨	٣	٠.١٩	٤.٥٨	٠.٠٠٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١١.٦٨	٢٧٨	٠.٠٤			

وبالعودة إلى الجدول رقم (١٢) نجد أن قيم (ف) دالة عند مستوى (0.05) فأقل وذلك في الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وعلى الأبعاد الفرعية للصلابة (الالتزام، التحدي). وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق. الجدول (١٣) يوضح النتائج.

جدول رقم (١٣) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية باختلاف التقدير.

البعد	التقدير	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	الفرق لصالح
الالتزام	مقبول	٢.٢٣					
	جيد	٢.٣٤					
	جيد جداً	٢.٣٨					
	ممتاز	٢.٤١	❖				ممتاز
التحدي	مقبول	٢.٠٥					
	جيد	٢.٠٩					
	جيد جداً	٢.١٨					
	ممتاز	٢.٢٢	❖	❖			ممتاز
الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	مقبول	٢.١٣					
	جيد	٢.٢٣					
	جيد جداً	٢.٢٧					
	ممتاز	٢.٣١	❖				ممتاز

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول أنفاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات الطالبات على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وبعد (الالتزام) بين الطالبات الحاصلات على تقدير (مقبول)، وبين الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز)، وذلك لصلحة الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز).

كما توجد فروق دالة في بعد (التحدي) بين الطالبات الحاصلات على تقديرات (مقبول، جيد)، وبين الطالبات الحاصلات على تقدير(ممتاز)، وذلك لصلحة الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز). وترى الباحثة إنه من المنطقي أن يرتبط كل من الإلتزام والتحدي بالمستويات مرتفعة من المعدل التراكمي للطالبة وذلكَ وفقاً لما يتضمنه الالتزام من اعتقاد الفرد بضرورة الاندماج في محيط عمله، وبتحمله مسؤوليات عمله، وبكفاءته في الإنجاز، وكذلك بما يتضمنه التحدي من اعتقاد الطالبة بأن التغيير المتجدد أمر ضروري وحتمي لا بد منه من أجل ارتقائه، وتخطي الصعوبات وصولاً للتفوق. وبالتالي يمكن القول أن الطالبات الأكثر صلابة هن أكثر مقاومة وقدرة على تحمل الظروف الدراسية وأعباءها، مما ينعكس ذلك على مستواهم التحصيلي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(العبدلي 2012) أن نتائج درجات المتفوقين كانت مرتفعة على كل من الالتزام والتحدي، ومنخفضة في بُعد التحكم.

- **نتائج السؤال لخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغيرات البحث:(المستوى الدراسي، التخصص، التقدير)؟.**

قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) للدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق وفقاً لمتغير(المستوى الدراسي).

- **الفروق باختلاف المستوى الدراسي** :

يلاحظ من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة بأبعاده الفرعية، ما عدا وجود فروق دالة عند مستوى(0.05) في بُعد(جودة شغل الوقت وإدارته)، وهذه الفروق لصلحة المستوى السادس والسابع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في الصفوف الأخيرة من الجامعة يشعرون بتحمل المسؤولية وضرورة استثمار الوقت للقيام بالمهام المطلوبة منهم في الجامعة، لذلك فمن الضروري أن يكونوا أكثر تنظيماً وإدارة للوقت وليساعدهم هذا على إنجاز الأهداف والطموحات الشخصية، والأكاديمية، والمهنية، وربما يكون ذلك ناجم عن الخبرات والمهارات المتعلمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه لاوتن(Lawton, 1999) بأنه كلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته.

جدول رقم (١٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة باختلاف المستوى الدراسي.

البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
جودة الصحة العامة	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٦٠	٠.٤٣	١.١١	٠.٢٦٩	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.٥٤	٠.٤٦			
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٩٨	٠.٧١	٠.٤٨	٠.٦٢٨	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٤.٠٢	٠.٧٠			
جودة التعليم والدراسة	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٧١	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٥٣٦	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.٧٦	٠.٦٤			
جودة العواطف والوجداني	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٢٤	٠.٥٨	٠.٣٨	٠.٧٠١	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.٢٦	٠.٥٤			
جودة الصحة النفسية	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٦٤	٠.٧٠	٠.٤١	٠.٦٨٣	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.٦١	٠.٥٨			
جودة شغل الوقت وإدارته	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٠١	٠.٣٩	٢.٠٧	٠.٠٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.١٢	٠.٤٥			
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	الثالث+ الرابع	١٢٥	٣.٥٣	٠.٤٢	٠.٤٢	٠.٦٧٧	غير دالة
	السادس+ السابع	١٨٢	٣.٥٥	٠.٤١			

- **الفروق باختلاف التخصص**:

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف إلى الفروق باختلاف المتغيرات(التخصص، التقدير).

جدول رقم (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة باختلاف التخصص.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
جودة الصحة العامة	بين المجموعات	٠.٤٦	٣	٠.١٥	٠.٧٨	٠.٥٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠.١٨	٣٠٣	٠.٢٠			
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	٧.٣٣	٣	٢.٤٤	٥.١٥	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٣.٧٧	٣٠٣	٠.٤٧			
جودة التعليم والدراسة	بين المجموعات	٤.٤٧	٣	١.٤٩	٣.٨٧	٠.٠١٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٦.٦٥	٣٠٣	٠.٣٩			
جودة العواطف والوجداني	بين المجموعات	٢.٤٢	٣	٠.٨١	٢.٦٥	٠.٠٤٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٩٢.٤٥	٣٠٣	٠.٣١			
جودة الصحة النفسية	بين المجموعات	٥.٢٦	٣	١.٧٥	٤.٥٥	٠.٠٠٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٦.٧٢	٣٠٣	٠.٣٩			
جودة شغل الوقت وإدارته	بين المجموعات	١.٦٠	٣	٠.٥٣	٢.٩٧	٠.٠٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٥٤.٣٤	٣٠٣	٠.١٨			
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	بين المجموعات	٢.٦٣	٣	٠.٨٨	٥.٤٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٨.٤٧	٣٠٣	٠.١٦			

يتضح من الجدول رقم(١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في(جودة الصحة العامة) تعود لاختلاف التخصص. ويمكننا تفسير هذه النتيجة بالقول أن معظم الطالبات يتمتعن بالحيوية والنشاط. وبالتالي لا يعانين من أمراض أو مشكلات صحية أي كان تخصصهم الجامعي.

وبالعودة ثانية للجدول(١٥) يلاحظ أن قيم (ف) دالة عند مستوى (0.05) فأقل في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية الأخرى المتضمنة في المقياس مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف التخصص. وقد جرى استخدام اختبار أقل فرق دال(LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها.

جدول رقم (١٦) اختبار(LSD) لتوضيح مصدر الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة باختلاف التخصص.

البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	علم النفس	التربية الخاصة	رياض الأطفال	إدارة الأعمال	الفرق لصالح
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	علم النفس	٣.٩٤					
	التربية الخاصة	٤.١٣					
	رياض الأطفال	٣.٧٥					
	إدارة الأعمال	٤.٢١			❖		إدارة الأعمال
جودة التعليم والدراسة	علم النفس	٣.٧٥					
	التربية الخاصة	٣.٦٢					
	رياض الأطفال	٣.٥٦					
	إدارة الأعمال	٣.٩٢			❖		إدارة الأعمال
جودة العواطف والوجدان	علم النفس	3.38			❖	❖	علم النفس
	التربية الخاصة	٣.٢٩					
	رياض الأطفال	٣.١٠					
	إدارة الأعمال	٣.٢٢					
جودة الصحة النفسية	علم النفس	٣.٧٩		❖			علم النفس
	التربية الخاصة	3.36					
	رياض الأطفال	٣.٦٧					
	إدارة الأعمال	3.60					
جودة شغل الوقت وإدارته	علم النفس	٣.٠٦					
	التربية الخاصة	٢.٩٥					
	رياض الأطفال	٣.٠٧					
	إدارة الأعمال	٣.١٨		❖			إدارة الأعمال
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	علم النفس	٣.٦٨		❖	❖		علم النفس
	التربية الخاصة	3.52					
	رياض الأطفال	٣.٣٩					
	إدارة الأعمال	٣.٥٤					

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

ويظهر من الجدول رقم (١٦) وجود فروق دالة عند مستوى(0.05) على النحو التالي: توجد فروق دالة في(جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة) بين متوسطات درجات لطالبات في تخصص (رياض أطفال)، وبين متوسطات درجات الطالبات في تخصص (إدارة الأعمال)، وكذلك توجد فروق دالة في(جودة شغل الوقت وإدارته) بين متوسطات درجات الطالبات في تخصص (تربية خاصة)، وبين الطالبات في تخصص (إدارة الأعمال)، وهذه الفروق لمصلحة الطالبات في تخصص (إدارة الأعمال).

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بالقول أن الدعم المقدم سواءً من الأسرة والجامعة وخاصة للطلبة في التخصصات العلمية ينعكس إيجاباً في زيادة إدراكهم لجودة الحياة على هذين البعدين، وبالتالي يمكن أن يشجعهم هذا على الاستمتاع والاستثمار الأفضل لشغل الوقت وإدارته. وهذا ما عبرت عنه العديد من الطالبات الدراسات في قسم إدارة الأعمال المشمولات بالدراسة" بأنهن يتلقين التشجيع والدعم من أسرهن والمحيطين بهن لدراسة هذا التخصص كونه مرتبط بتوفر فرص عمل عديدة ومتوفرة في المملكة". وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة (سليمان2009، كاظم والبهادلي2006) والتي أشارت إلى وجود فروق في بعض أبعاد جودة الحياة لمصلحة التخصصات العلمية.

وبالعودة ثانية للجدول أنفاً يتضح أيضاً وجود فروق دالة في بعد (جودة العواطف والوجداني) بين متوسطات درجات الطالبات في تخصصات (إدارة أعمال، رياض أطفال)، وبين متوسطات درجات الطالبات في تخصص (علم النفس)، وذلك لمصلحة الطالبات في تخصص(علم النفس).

كذلك توجد فروق دالة في (جودة الصحة النفسية) بين متوسطات درجات الطالبات في تخصص (التربية الخاصة)، وبين متوسطات درجات الطالبات في تخصص (علم النفس)، وذلك لمصلحة الطالبات في تخصص (علم النفس).

كما يلاحظ فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة بين متوسطات درجات الطالبات في تخصصات (تربية الخاصة، رياض أطفال)، وبين متوسط درجات الطالبات في تخصص (علم النفس)، وذلك لمصلحة الطالبات في تخصص (علم النفس).

وأن تفسير هذه النتيجة لا يخرج عن تفسيرنا السابق بأن ما توفره المناهج والأنشطة في قسم علم النفس والتي تركز على النظريات والإرشادية والمعرفية التي تبني لديهن أفكار إيجابية تساعدهن على الوعي بمشاعرهن والتعبير عن انفعالاتهن وضبطها، مما قد يخلق لديهن مشاعر إيجابية وراحة نفسية ويكن أقدر على التعبير عن مشاعرهن.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة (العادلي2006) بوجود فروق مستوى جودة الحياة لمصلحة تخصص الدراسات الاجتماعية.

- **الفروق باختلاف التقدير**:

يظهر الجدول رقم (١٧) أن قيم (ف) دالة فقط عند مستوى(0.05) في بُعد(جودة التعليم والدراسة) تعود لاختلاف التقدير. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف كانت النتائج كما هو موضح في الجدول(١٨).

جدول رقم(١٧) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة باختلاف التقدير.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
جودة الصحة العامة	بين المجموعات	٠.٣١	٣	٠.١٠	٠.٥٢	٠.٦٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤.٦٣	٢٧٨	٠.٢٠			
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	٠.٢١	٣	٠.٠٧	٠.١٤	٠.٩٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤١.٤١	٢٧٨	٠.٥١			
جودة التعليم والدراسة	بين المجموعات	٣.٣٦	٣	١.١٢	٢.٩٤	٠.٠٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٠٥.٩٧	٢٧٨	٠.٣٨			
جودة العواطف والوجداني	بين المجموعات	٠.٦٩	٣	٠.٢٣	٠.٧٨	٠.٥٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢.٨٢	٢٧٨	٠.٣٠			
جودة الصحة النفسية	بين المجموعات	١.٢١	٣	٠.٤٠	١.٠٣	٠.٣٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٩.٦٦	٢٧٨	٠.٣٩			
جودة شغل الوقت وإدارته	بين المجموعات	٠.٣٥	٣	٠.١٢	٠.٦٥	٠.٥٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠.٣٤	٢٧٨	٠.١٨			
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	بين المجموعات	٠.٥٢	٣	٠.١٧	١.٠٧	٠.٣٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.٨٤	٢٧٨	٠.١٦			

جدول رقم(١٨) اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في درجات عينة الدراسة في بعد جودة التعليم والدراسة باختلاف التقدير.

التقدير	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	الفرق لصالح
مقبول	٣.٤٣					
جيد	٣.٥٩					
جيد جداً	٣.٧٨	*				جيد جداً
ممتاز	٣.٨٠	*				ممتاز

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق دالة عند مستوى(0.05) على بعد (جودة التعليم والدراسة) بين متوسط درجات الطالبات الحاصلات على تقدير (مقبول)، وبين كل من متوسط درجات الطالبات الحاصلات على تقدير (جيد جدا، وممتاز)، وذلك لمصلحة الطالبات ذوات تقدير(جيد جدا، وممتاز). وترى الباحثة إن هذه النتيجة منطقية إذ أن الطالبات المتفوقات هن أكثر قدرة على إدراك ما تقدمه وتوفره الجامعات لهن من خدمات وإمكانات وموارد لتحسين العملية التعليمية وجودة برامجها، والارتقاء بها، وهذا ما يزيد من الدافعية لديّهن في الاستفادة مما توفره الجامعة لتحقيق نتائج طيبة ومواجهة التحديات وزيادة الكفاءة الذاتية والتميز والتفوق. كما يمكننا القول أن التفوق الأكاديمي يعد أحد مؤشرات جودة التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(الفرا والنواجحة2012) فيما يتعلق بالفروق في جودة الحياة لمصلحة مرتفعي التحصيل.

- **نتائج السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بدرجة جودة الحياة لدى عينة البحث من خلال الصلابة النفسية؟**

الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج. ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج بالترتيب أقوى العوامل المستقلة: (الالتزام، التحكم، التحدي) تأثيراً على المتغير التابع (درجة جودة الحياة)، لنصل بالنهاية إلى معادلة الانحدار تشتمل على الأبعاد التي لها تأثير على درجة جودة الحياة (ربما لا تكون جميع الأبعاد). وفي النتيجة المرفقة تم إدراج بعدين فقط من أبعاد مقياس الصلابة النفسية وهي على الترتيب: (الالتزام، التحدي). ولم يتم إدراج بعد التحكم لضعف تأثيره على جودة الحياة.

جدول رقم (١٩) تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) للتعرف على الأبعاد التي تسهم في التنبؤ بدرجة جودة الحياة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	معامل التحديد R^2
الانحدار	٢٠.٣٥٣	٢	١٠.١٧٦	١٠٠.٦٢٥ (دالة عند ٠.٠١)	٠.٤٠
البواقي	٣٠.٧٤٤	٣٠٤	٠.١٠١		

يتضح من الجدول(١٩) أن قيمة ف دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من الأبعاد: (الالتزام، التحدي) على التنبؤ بدرجة جودة الحياة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد R2 بلغ (0.40) أي أن تلك الأبعاد تفسر (40٪) من التباين الكلي لدرجة جودة الحياة.

وللحصول إلى معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة جودة الحياة يوضح الجدول (٢٠) قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت الأبعاد التي تتنبأ بدرجة جودة الحياة)

جدول رقم(٢٠) قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	٠.٩٠٩	٠.١٧٧		٤.٨٦٤	٠.٠٠٠
الالتزام	٠.٦٨٩	٠.٠٨٧	٠.٤٣٠	٧.٨٧٥	٠.٠٠٠
التحدي	٠.٤٤١	٠.٠٨٧	٠.٢٧٦	٥.٠٥٥	٠.٠٠٠

ويظهر من الجدول (٢٠) أنه يوجد تأثير موجب ودال عند مستوى(0.01) للأبعاد (الالتزام، التحدي)، على درجة جودة الحياة، وأنها تساهم بنسبة 40% بإدراك جودة الحياة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المنظومة الإيجابية لكل من الالتزام والتحدي في جعل الفرد أكثر فعالية في حسن إدارة مواقف الحياة، وأكثر إدراكاً لمعنى الحياة وجودتها. وبالتالي يمكن القول أن هناك عوامل ومحددات أخرى لها علاقة بتحديد مستوى جودة الحياة غير الصلابة النفسية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الفرا والنواجحة2012 في أن" مفهوم جودة الحياة متغير يرتبط بجوانب متعددة من شخصية الفرد مثل الشعور بالسعادة والتفاؤل، والصلابة النفسية، والرضا وشبكة العلاقات الاجتماعية".

وتتفق هذه النتيجة ما نتائج دراسة سلامي وآخرون فيما يتعلق بإمكانية التنبؤ من الصلابة النفسية في تحديد مستوى جودة الحياة.

- **المقترحات**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكننا أن نوصي بالمقترحات التالية:

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بكل من الصلابة وجودة الحياة ودراسة علاقتها ببعض المتغيرات مثل (التفاؤل والتشاؤم، الكفاءة الذاتية، المساندة الاجتماعية، الدافعية والإنجاز، الاغتراب النفسي والاجتماعي..)
- إجراء دراسات لاختبار مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية الصلابة النفسية في إدراك الطلبة لمستوى جودة الحياة.
- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية في مختلف التخصصات الدراسية التركيز على الخبرات والمهارات التي من شأنها أن تقوي لديهم جوانب الشخصية والتي تمكنهم من المثابرة لتحقيق الرضا والأهداف.
- إعداد وتصميم البرامج التدريبية والإرشادية لتنمية العديد من المهارات التي يحتاجها الطلبة في مختلف المراحل التدريسية سواءً على المستوى الإنمائي والوقائي والعلاجي، من أجل الارتقاء بمستوى جودة الحياة لدى الطلبة لما لهذا المتغير من تأثير إيجابي على مختلف جوانب الحياة.

- **المراجع** :

- ابو راسين، حمد.(2012). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد(30).
- الأشول، عادل عز الدين.(٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق - مصر، ١٥ -١٦ مارس.
- البيرقدار، تنهيد عادل.(2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11(1).
- حبيب، مجدي عبد الكريم.(2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 19 -17/ ديسمبر.
- حسن، عبد الحميد وآخرون.(2007). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، العدد(٣) جامعة القاهرة، ص 115 - 148.
- حمادة، لولوة وعبد الطيف، حسن.(2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية،12(2).

- حنصالي، مريايـة.(2014). إدارة الضـغوط النفسـية وعلاقتهـا بسـمتي الشخصـية المناعية(الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضير، بسكرة، الجزائر.

- دخان، نبيل والحجار، بشير.(2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 14(2)،398 -369.

- سليمان، شاهر خالد.(2008). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(117).

- السمادوني، السيد.(2007). جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة في الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٧(٥٧).

- شقير، زينب.(2009). بطارية تشخيص معايير الجودة للعاديين وغير العاديين. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- العادلي، كاظم كريدي.(2006). مدى إحساس طلبة التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقائع وبحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ص 37 -47.

- عبد العزيز، نورة.(2014). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المصابات بسرطان الثدي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- العبدلي، خالد.(2012).الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الفرا، اسماعيل، والنوجحة، زهير عبد الحميد.(2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية،14(2)، 57 - 90.

- منسي، محمود، كاظم، علي.(2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٧ - ١٩ ديسمبر

- كاظم، علي مهدي، البهادلي، عبد الخالق نجم.(2006). مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- المالكي، حنان.(2011). الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الثالث، العدد(145).

- محرم، محمد.(1994). مداخل وأبعاد جودة الحياة. وقائع مؤتمر استراتيجيات التغيير، القاهرة.

- محمد، زينب.(2013). الصلابة النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة في ضوء التفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسوان، كلية التربية، مصر.

- مخيمر، عماد.(1996). مقياس الصلابة النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية.

- المعنشني، أحمد بن علي.(2006). حاجات الجودة الشخصية والمهنية للشباب العماني، وقائع وبحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس مسقط، سلطنة عمان، ص 21 -34.

- مريم، شيخي.(2014). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بقارية، الجزائر.

- نعيسة، رغداء.(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 28(1).

- Baily, R.C. & Miller, C. (1998): life satisfaction and Life demands in college students. Social Behavior and personality. 26(1). 51-56

- Bartone, T. (2007).Harnessing hardiness -psychological resilience in persons and organizations. Industrial College of the Armed Forces National Defense University Washington, DC, USA college students". Social Behavior and personality. 26(1).51-56.

- Frank, J. (2000). Quality of life A Closer look at measuring patient well being. Diabetes sbectrum. 13(24).

- Funk,S.C.(1992). Hardiness : A Review of Theory an Research, Health Psychology.11(5) 335-345.

- Gerson , M. (1998) The relationship between hardiness , coping skills And stress in gradnatc student's UMI published Doctoral dissertation ,adler school of professional psychology.

- Goode, D. (1990). Thinking about and discussing quality of life. In R.Schalock & M. J. Bogale (Eds.), Quality of life: Perspectives and issues(pp. 41-58). Washington, DC: American Association of Mental Retardation.

- Hystad, S (2012) :Exploring Gender Equivalence and Bias in a Measure of Psychological Hardiness, International Journal of Psychological Studies.4(4).

- Judkins, S.(2001) Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers : implications for continuing higher education ,Dissertation Prepared for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPH, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS

- Lambert, et al .(2003). Psychological hardiness, workplace and related stress reduction strategies, Journal of Nursing and Heath Sciences, 5,181-184.

- Lawton, P.& et al.(1999). Affect and Quality of life. Journal of Aging & Health. 11(2).169-199.

- Leangle, E. Tnnsbruck, G. and Buenos, A. (2004). The search for meaning in life and the existential fundamental. Journal of existential psychology & Psychotherapy. 1(2). 28-38.

- Litwin , M. S. (1999). Measuring Quality of life after prostate cancer treatment cancer Journal. 5 (4). 211-214.
- Longest. J& et al .(2008). Quality of life impact in mental health needs, New York, Institute of Education Sciences.
- Maddi,Salvatore ,and Kobasa,Deborah M.(1994). Hardiness and Mental Health, Journal of Personality Assessment,.63(2) 265-274.
- Maddi. S.R. (2004). Hardiness: An operatinalization of Existential Courage, Journal of Humanistic Psychology 44(3) 279-298.
- Mcsteen, E.(1997).An investigation of the Relationship between dispositional optimism, family environment, psychological hardiness, locus of control, Dissertation Abstract International, 58, 1603.
- New York, Institute of Education Sciences.
- Nguyen, T, Shultz, C, Westbrook, M.(2012). Psychological Hardiness in Learning and Quality of College Life of Business Students: Evidence from Vietnam of College Life of Business Students: Evidence. Journal of Happiness Studies.13 (6)1091-1103.
- Pourakbari, F .(2014). Relationship of Psychological Hardiness and Quality of live with Death Anxiety in Nurses. Medical Journals, 11(2), 53- 59.
- Salami,L. et al.(2013).survey on The relationship between psychological Hardiness and quality of life in caretaker employed women`s of The Urmia University of medical sciences and Health care services. Journal of Urmia Nursing & Midwifery Faculty. 11 (5) 385-391.
- Schmidt, S.& Power, M.(2006). Cross- cultural analyses determinants of quality of life and mental health, Results from the Eurobis study 'social Indicators Research". 77(1). 95- 138
- Taylor & Shaunna ,L.(1995). An Analysis of A Relaxation Stress Control Program in an Alternative Elementary School, Dissertation Abstracts International ,35-(50) 1402
- Taylor, L ;& et al. (2004).Quality of life intervention for prostate cancer patients: design and baseline Characteristics of the active psychological or subjective well- beng, Social Indicoors Research, 82(3).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر :

" فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"

إعداد :

د/ علي سعد علي جاب الله

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة بنها

" فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"

د/ علي سعد علي جاب الله

• **مستخلص البحث** :

يستهدف هذا البحث تحديد مهارات القراءة الالكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري(المستوى المتوسط)، وتنميتها لديهم باستخدام استراتيجية إلماعات السياق؛ بغية ارتفاع مستوى الطلاب في الفهم القرائي للنص العربي، من خلال الحواسيب عبر شاشات العرض الإلكتروني المختلفة. وتبدو مشكلة البحث في تدني مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لدى عينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري، واللازمة لفهم قراءة النص العربي على شاشات العرض الإلكتروني؛ في قاعات الدراسة، ومواقف الحياة اليومية. وقد تم صياغة المشكلة في عدة تساؤلات هي : ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري؟ ما مستوى تمكن هؤلاء المتعلمين الناطقين بلغات أخرى من هذه المهارات ؟ كيف يمكن استخدام استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري ؟ ما فاعلية استخدام استراتيجية إلماعات السياق في تنمية هذه المهارات لدى عينة البحث من الناطقين بلغات أخرى ؟ وتمثلت إجراءات الدراسة في : تحديد مهارات القراءة الالكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري ـ إعداد اختبار موضوعي لقياس مستوى هؤلاء الدارسين في هذه المهارات وضبطه، ثم تطبيقه مع مجموعة البحث قبل استخدام الإستراتيجية وبعد الانتهاء من استخدامها ـ إعداد دليل للمعلم ببعض الأنشطة والمواد التعليمية باستخدام استراتيجية إلماعات السياق. هذا وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج، أهمها: تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لفهم قراءة النص العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة الإلكترونية، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق، في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى عينة البحث من الناطقين بلغات أخرى. كما أوصت الدراسة بتعليم مهارات القراءة باستخدام هذه الإستراتيجية، وبضرورة تدريب المعلمين على استخدامها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية : إلماعات السياق . قرائن السياق . مهارات القراءة الإلكترونية . الناطقون بلغات أخرى .

The Effectiveness of Context Clues Strategy in Developing E-reading Skills for Arabic Learners of Other Languages

Dr. Ali Saad Gab Alla

Abstract:

This research aims at developing e-reading skills suitable for Arabic learners of other languages using context clues strategy in order to raising students' level in reading comprehension for Arabic text through different electronic displays. The research problem is the weakness in e-reading skills suitable for the sample. The problem can be stated in the following

questions: What are e-reading skills suitable for Arabic learners of other languages? What is the current level of Arabic learners of other languages in these skills? How can context clues strategy be used in developing e-reading skills suitable for Arabic learners of other languages? What is the effectiveness of context clues strategy in developing these skills for the sample? The procedures of the study came as follows: Identifying e-reading skills suitable for Arabic learners of other languages? Preparing an objective test to measure the level of those learners in the skills-Preparing teacher's guide with some suitable instructional activities and materials using context clues. -Identifying the effect of using context clues in developing these skillsThe results showed that the context clues strategy is effective in developing e-reading skills for the sample.

Key words: context cues- e-reading skills- Arabic speakers

- **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

اللغة العربية سياجٌ لهوية الناطقين بها، وهي لسان الأمة العربية التي تتصف بوحدة أراضيها الممتدة من الخليج العربي شرقا وحتى المحيط الأطلنطي غربا ، وهي أيضا لغة من اختار الإسلام دينا ومحمدا ﷺ نبيا ورسولا من الناطقين بلغات أخرى، فيعبدون بها ربهم ويمارسون بها شعائرهم، ومن ناحية أخرى فهي لغة من يستهدف تحقيق غايات كثيرة من شعوب العالم على اختلاف الألسن والألوان، وباختلاف الزمان والمكان .

واللغة العربية لغة ثقافة وحضارة عالمية تعدت حدودها الجغرافية، حيث حملت معجزة القرآن، ورسالة الإسلام في أرجاء المعمورة؛ فقدمت في أزهى عصورها أدوات التفكير والإبداع، والبحث في مجالات العلوم والفنون والآداب، والترجمة والفلسفة ولم تكن هذه اللغة مجرد أداة للتعبير، أو وسيلة للتفاهم فحسب، بل كانت ـ ولا تزال ـ للفكر والبيان، ومنبعا للثقافة والقيم والوحدة المنشودة (بن عيسى باطاهر ٢٠٠١ ، ٧) .

وقد كان للعُمانيين فضل كبير في نشر الثقافة العربية الإسلامية واللغة العربية في شرق إفريقيا، فيما لعب أهل حضرموت نفس الدور، في جنوب شرقي آسيا، وجزر الملايو وأندونيسيا ، وقبيل نهاية القرن العاشر الميلادي (الرابع الهجري) انتشر الإسلام في بقية أراضي تركستان الغربية ، وأراضي ما وراء النهر ووصل في انتشاره إلى حدود الصين وشرق أفريقيا وجزيرة زنجبار ، كما وصلت الثقافة العربية الإسلامية عن طريق اليمن إلى جنوب شرقي آسيا وجزر الملايو وأندونيسيا، ومع هذا الانتشار أصبحت اللغة العربية ـ حينئذٍ ـ لغة دولية في جنوب غربي آسيا وشمال أفريقيا، وفي غرب القارة الأوربية وبدأت تعلم وتدرس في الأندلس والبلاد المجاورة . (نيقولا دوبرشان ١٩٩٦ ، ١٠٧) .

واللغة العربية من أكثر اللغات انتشاراً بعد الصينية والإنجليزية والهندية والإسبانية ، وبعد إصدار جامعة الدول العربية قرارا بجعل اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة وباقي هيئاتها ، صدر قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٣١٩٠ خلال دورتها ٢٨ وذلك في ١٨/ ١٢/ ١٩٧٣ وأصبحت اللغة العربية بموجب هذا القرار لغة رسمية للجمعية العامة وهيئاتها (United Nations , 1973:149) .

وفي الدورة ١٩٠ للمجلس التنفيذي لليونسكو أكتوبر ٢٠١٢ ، تقرر تسجيل يوم ١٨ ديسمبر يوما عالميا للغة العربية ، واحتفلت اليونسكو في تلك السنة بهذا اليوم للمرة الأولى، وفي ٢٣ أكتوبر ٢٠١٣ قررت الهيئة الاستشارية للخطة الدولية لتنمية الثقافة العربية (أرابيا) التابعة لمنظمة اليونسكو اعتماد هذا اليوم العالمي للغة العربية ١٨ /١٢ كأحد العناصر الأساسية في برامج عملها .

ويذكر نهاد الموسى (٢٠٠٧ ، ٩٩) أن من يرقب اعتماد اللغة العربية في الفضائيات، ويرصد وضع اللغات في تيار العولمة من خلال هذه العالمية، تجد أن الفضائيات تسهم في بث العربية وانتشارها، وتتخطى بها الحواجز الجغرافية، وتمنح المغتربين في الآفاق القاصية وسيلة تربطهم بثقافاتهم وتراثهم العربي، وتخفف من عزلة المهاجرين العرب خارج الوطن العربي، وتفسح للناشئة من أبناء المغتربين سبل التعرف على تراثهم اللغوي، وتتيح لهم فرصاً لتعلم العربية ودراستها من خلال البرامج التعليمية التي تبثها .

ولذا ينادي إبراهيم هدهد (٢٠١٣، ٩١) بزيادة المعالجة الآلية للغة العربية، حيث تمتلك العربية من القدرات العقلية والخصائص اللغوية، ما يمكنها من ولوج العالم التقني الجديد، وإن لم نبذل كل طاقاتنا في ذلك فنحن معرضون للموت؛ لأنه من ماتت لغته مُحِيت هُوِيَتُه، وقد أكدتْ دراسات حديثة أن نصف لغات العالم . التي تزيد عن ستة آلاف لغة . سيختفي بحلول ٢٠٥٠ م ، ولن يبقى في مواجهة اللغة الإنجليزية سنة ٢٢٠٠ م غيرُ اللغتين العربية والصينية لخصوصية حضارة كل منهما، ورسوخ قدمها، حيث بقيت اللغة العربية تتحدى وتقاوم بقوة سبعة عشر قرناً من الزمان؛ مما يتطلب تكاتف جميع الجهود لتحقق وجود اللغة وتدعيم تعليمها وانتشارها.

ويهتم مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بالاستعمالات الوظيفية للغة العربية، في القطاعات التعليمية، والشرعية، والإعلامية، والتجارية، والقانونية، والدعوية والإرشادية، والصحية، والدبلوماسية ... وكذا التواصل الحاسوبي باللغة العربية، والتحليل اللغوي، والحوسبة اللغوية ... وتصميم المعاجم، وإعداد اختبارات الكفاية اللغوية، وإعداد المدونات والمتون الحاسوبية، وتصميم المناهج اللغوية الإلكترونية، وإرسال الطلبة إلى المعاهد والجامعات

لتعلم اللغة العربية على أرض الواقع، من خلال معايشة أهل اللغة والاختلاط بهم، مما يساعد على تعرف الحياة العربية في مختلف جوانبها الثقافية والفكرية، والإنسانية والسياسية والدينية ، وبذلك لا يقتصر هؤلاء الطلاب على معرفة اللغة العربية فقط ، بل تمتد معرفتهم إلى دراية أوسع بأهل هذه اللغة (شاكر عبد العظيم ، ٢٠١٣ ، ٢٧٤) .

وتمثل الثقافة في مجال تعليم اللغات البُعد الخامس من أبعاد تعليمها. فالثقافة تُتَمِمُ الأبعادَ الأربعةَ (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة) وترتبط بينها في شكل منظومة متكاملة ؛ حيث إن هذه الأبعاد الأربعة لا تُمارس في فراغ، وأصبح من أهم مباديء تعليم اللغات أن يتم تعليمها في سياق يُدرك الدارسون من خلاله أن هذه اللغة لها معنى، وذات مضمون فكري وقيمي ، ويعرف هذا الاتجاه بالسياقية Contextualization في تعليم اللغات الأجنبية (على مدكور، إيمان هريدي، ٢٠٤ ، ٢٠٥). ويحذر رشدي طعيمة (١٩٨٩، ٧٩) مما يعرف بالصدمة الثقافية الناتجة عن الخطأ في استخدام اللغة المتعلمة؛ حيث ينتاب الدارس الخوف من سخرية الآخرين، وكأنه يلبس ثيابا غريبة تثير الاستهزاء، وخاصة حين يتحدث أو يقرأ بهذه اللغة .

ولذا يجب المزيد من الحرص، وتأمين مشاعر هؤلاء الدارسين بالحب والمودة، والصبر والاهتمام، وعدم الخوف أوالتردد، ومن ناحية أخرى لابد أن يكون المحتوى المقدم للناطقين بلغات أخرى ، في ضوء هذا السياق الثقافي الذي تُعالج من خلاله مهارات اللغة وفنونها، حيث تتحقق الغاية من الاستماع والقراءة في الفهم، ومن التحدث والكتابة في توظيف اللغة واستخدامها، وتتوقف جودة هذا الاستخدام اللغوي، على جودة ما تعلمه الدارس من خلال الاستماع والمحاكاة، وعلى ما اكتسبه من مفردات وحصيلة لغوية وفكرية من النصوص القرائية .

واهتماماً بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، فقد تباينت اتجاهات البحوث والدراسات السابقة، نحو هذا الاهتمام، ومنها دراسة إيمان هريدي (١٩٨٨) التي اتجهت إلى وضع تصور مقترح لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من تلاميذ التعليم الابتدائي بالمدرستين الإنجليزية الحديثة، والأمريكية بالقاهرة؛ لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، في ضوء المدخل السمعي الشفوي، ومن خلال تدريب التلاميذ على بعض الأنشطة اللغوية في الجانبين السمعي والكتابي، توصلت الدراسة إلى فاعلية المنهج المقترح في تنمية مهارات الاتصال السابقة .

ودراسة دلال أبوالسعود (٢٠٠٣) التي استهدفت تنمية اللغة الشفهية (الاستماع والتحدث) وذلك بأسلوب الدمج بين كل من المنهج التكاملي ، والتواصلي ، والمعرفي ، لدى الناطقين بلغات أخرى من المستوى المتقدم ، وقد

توصلت الدراسة إلى فاعلية المنهج التكاملي مع المدخلين التواصلي والمعرفي في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية في الاستماع والتحدث .

ودراسة محمد عيسى (٢٠٠٤) التي اتجهت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى الناطقين بغير العربية ، باستخدام برنامج قائم على طريقة المناقشة وتشجيع العمل الجماعي التعاوني والقراءة الحرة وإعداد الملخصات ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذا البرنامج المقترح في تنمية مهارات تمييز الحروف الهجائية وأشكال مواقعها في الكلمة ، واستخدام علامات الترقيم ، وكتابة الظواهر اللغوية مثل : (التنوين ، والمد ، والشدة ، والحركات ، وهمزة القطع وألف الوصل ، والهاء والتاء المربوطتين ...) .

بينما استهدفت دراسة عبد العزيز العصيلي (٢٠٠٧) معرفة أثر دراسة الموضوعات والمسائل النحوية والصرفية المقررة على الطلاب الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، في مستوى الكفاية اللغوية الحقيقية لأدائهم اللغوي، وتحديد الموضوعات النحوية والصرفية التي لم تقدم لهم، وهم في حاجة إليها عند استخدام اللغة العربية . وقد أظهرت النتائج حاجة الطلاب إلى المعرفة الحقيقية بالقواعد الوظيفية للغة العربية اللازمة لفهم اللغة واستعمالها كاللازم والمتعدي، واستعمال حروف الجر، والتركيب الإضافي، واستعمال (أما) واقتران جملة جواب الشرط بالفاء، والإعراب ، وكسر همزة (إن) وفتحها، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات علمية تؤخذ موادها من استعمال العربية استعمالاً طبيعياً في سياقات، ومواقف عربية حقيقية بطريقة تكاملية Integrative مع مقررات القراءة والكتابة في ضوء الأمثلة السياقية .

ودراسة أحمد حسين (٢٠٠٨) التي استهدفت تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي، لدى الناطقين بغير اللغة العربية من المستوى المتوسط، وذلك من خلال برنامج قائم على الاحتياجات اللغوية للدارسين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية هذا البرنامج الذي يشتمل على أنشطة تواصلية متنوعة ؛ لتدريب الدارسين على مهارات الحوار والمهارات المتصلة (بالأفكار ، والأصوات ، والحركة ، والأسلوب ، والإشارة) .

وأكدت دراسة محمود شرابي (٢٠١١، ٩) أن ضعف الدارسين في مهارات القراءة الجهرية يرجع إلى ضعف الأساليب المستخدمة في تعليمها، وعدم مناسبة النصوص المقروءة لمستوى الدارسين، واحتياجهم إلى من يعينهم على فهم النص. وانطلاقا من تلك الأسباب،اقترح الباحث الاستراتيجية الحديثة لتمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من بعض مهارات اللغة وصولا بهم إلى مستوى الكفاءة اللغوية في هذه المهارات.

واهتمت دراسة محمود الناقة (٢٠١٣) ببرامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ودعا إلى تطوير هذه البرامج، في ضوء الكفايات الأساسية العامة والاتجاهات العالمية اللازمة لإعداد هؤلاء المعلمين. وقد صنف أهم هذه الكفايات في ستة محاور رئيسة : (الكفايات المتصلة بالجوانب النفسية والاجتماعية . والمتصلة بالمناهج والمواد التعليمية . والمتصلة بالتدريس . والمتصلة بتكنولوجيا التعليم . والمتصلة بأصول التربية . ثم الكفايات المتصلة بالبحث التربوي). وكان من أهم هذه الكفايات التي حددها الناقة (٢٠١٣) لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ما يلي :

- أن يدرك مدى تأثير العوامل الخارجية في قدرة الدارسين على تعلم اللغة العربية مثل (خلفيتهم السابقة عن اللغة ـ أعمالهم ومهنهم وجنسياتهم ـ الزمن المخصص لتعلم اللغة) .
- يقدر الثقافات المختلفة للدارسين ، ويحترم ما لديهم من قيم وعادات ولو لم يكن مؤمناً بها .
- يعرف تصميم واستخدام وسائل التقويم المناسبة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية وتطبيقها على اللغة العربية .
- يحسن استخدام طريقة تدريس كل مهارة من مهارات اللغة الأربع (الاستماع ـ الكلام ـ القراءة ـ الكتابة)، وتدريس قواعد اللغة العربية بشكل خاص .
- يعرف أنواع الوسائل التعليمية الفعالة سمعيا وبصريا، وكذا دور المختبرات اللغوية في تعليم وتعلم اللغة العربية، وشروط استخدام كلٍ في الموقف والسياق المناسب .

وفي دراسة لعلى سلام (٢٠١٣) قدم استراتيجية مقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عرفت بـ (استراتيجية القياس التطبيقي) استئناساً بآراء النحاة واللغويين ... ووفقاً لما يراه ابن جنى بأن القياس التطبيقي يكمن في (انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية ، والجمع والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق مَنْ ليس من أهل اللغة العربية في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رُد به إليها). ويمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها استخدام استراتيجية (القياس التطبيقي) من خلال ثلاث خطوات هي :

- **الأولى** : **قراءة النموذج اللغوي وتحليله** :

وتمثل قراءة هذا النموذج اللغوي (المقيس عليه) وفهمه وتفسيره الخطوة الأولى في استراتيجية القياس التطبيقي ؛ حيث لا يصح القياس على غير المفهوم ؛ لعدم وضوح الخصائص العامة لبنية المقيس عليه ومضمونه، وغياب العلة التي تجمع بين المقيس والمقيس عليه .

- **الثانية** : **القياس على النموذج اللغوي** (**Analogy**) :

وفي هذه الخطوة يحدد الطلاب الجمل أو التراكيب المشابهة للنموذج اللغوي المعروض عليهم (كنص، أو موضوع، أو حوار..أو تعليق على صورة) ويحدد المعلم الطريقة التي يمارسون بها، هذا التحليل والقياس على النموذج، مثل تصميم أوراق عمل توزع على الطلاب، أو اعتمادا على المناقشة والحوار، أو التفكير بصوت عالٍ.

- **الثالثة** : **إنشاء نماذج لغوية مشابهة** :

وفي هذه الخطوة يساعد المعلم طلابه على إنشاء نماذج مشابهة، ويقومون بكتابتها على غرار ما تعلموا وأتقنوا من نماذج لغوية سابقة؛ وذلك لأن مجرد القياس والوصف والتحليل، غير كافٍ لبلوغ حد الإتقان في تعلم اللغة .

وبالرغم من أهمية البحوث والدراسات السابقة وتباين اتجاهاتها نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فيلاحظ أنه مع هذا التنوع لا يوجد من بينها ـ في حدود علم الباحث ـ دراسة أو بحثا تناول تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باستخدام إلماعات السياق لدى هؤلاء الناطقين بلغات أخرى .

وفي ضوء ماسبق تبدو الحاجة لدراسة علمية توضح مدى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق، في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، اللازمة لفهم النص العربي المعروض عبر الحواسيب، وشاشات العرض المختلفة في قاعلت الدرس، وفي كثير من مجالات الحياة المعاصرة . ومن هنا تحددت مشكلة البحث الحالي.

- **تحديد المشكلة** :

تبدو مشكلة البحث في تدني مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لعينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري، واللازمة لفهم قراءة النص العربي على شاشات العرض الإلكتروني؛ في قاعات الدراسة، ومواقف الحياة اليومية. وقد تم صياغة هذه المشكلة في عدة تساؤلات.

- **أسئلة البحث**:

- ما مهارات الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري؟
- ما مستوى تمكن هؤلاء المتعلمين الناطقين بلغات أخرى من هذه المهارات ؟
- كيف يمكن استخدام استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري ؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجية إلماعات السياق في تنمية هذه المهارات لدى عينة البحث من الناطقين بلغات أخرى ؟

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على:

- مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والملتحقين بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بها جامعة

الأزهر، وعددهم (٣٢) دارسا، منهم (أربع وعشرون ماليزيا، وثمانية أندونيسين) وقد أبدى معظمهم الرغبة في الدراسة بكليات : الشريعة الإسلامية، أو أصول الدين، أو الشريعة والقانون، أو كلية اللغة العربية، وذلك بعد اجتيازهم دراسة اللغة العربية في المستوى المتقدم.

- تنمية مهارات القراءة الإلكترونية التي تتصل بفهم النصوص القرائية المعروضة إلكترونيا، لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط وذلك باستخدام العرض التقديمي Power Point، سواء أكان هذا النص المعروض صورة مرئية أو نصا مقروءا، مع تدعيم عرض هذه النصوص بما يناسبها من صوت ولون وحركة.
- استخدام استرتيجية إلماعات السياق Context Clues التي تهتم بنسيج النص العربي، وفي ضوء إشارات السياق Context Cues وتلميحاته؛ من أجل تجلية الفهم، واستنباط المعاني والدلالات المناسبة، على مستوى :(الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، قراءة الصورة).
- تطبيق هذه الاستراتيجية مع مجموعة البحث خلال الفترة الزمنية من يوم السبت الموافق ٢٠١٥/٢/٢٨ وحتى يوم الإثنين الموافق ٢٠١٥/٤/٦.

- **تحديد المصطلحات**:

تتحدد مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

- **الإستراتيجية**: (Strategy) :

يعرفها حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣، ٣٩) بأنها : مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي، في ضوء أهداف محددة، وهي تضم الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، كما أنها: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن.

وتعرفها فايزة عوض (٢٠٠٩، ٣٢) بأنها : مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم، وخَطط لاستخدامها في أثناء التدريس، بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة.

ويعرف الباحث الإستراتيجية إجرائيا بأنها : مجموعة من الخطوات الإجرائية، والأساليب التدريسية التي يتبعها المعلم؛ لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، عن طريق ممارسة الأنشطة اللغوية باستخدام ثماني خطوات استراتيجية هي : (إلماعات سياق زمنية ـ مكانية ـ قيمية ـ وصفية ـ وظيفية ـ عضوية ـ سببية ـ تكافئية) عند قراءة الصورة أو النص اللغوي، وتعمل على مشاركة الطلاب الإيجابية، بشكل فردي أو جماعي، في ضوء ما يتاح من إمكانات .

- **إلماعات السياق Context Clues :**

يرى ناجي وليم Nagy William E. (1995) أنها عبارة عن مؤشرات النص وأدلته التي تلاحظ من السياق العام، وتساعد على تعلم المفردات اللغوية، والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق، في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة؛ حتى يتمكن القارىء من الفهم العام للنص.

ويوضح (عبد اللطيف أبو بكر ، ٢٠٠٢ ، ١٥٠) أن إلماعات السياق Cues Context هي تلك الإشارات والتلميحات المتضمنة في النص، والتي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة المقصودة، وأنه يمكن تقسيم هذه الإلماعات إلى ثمانية أنواع (زمنية ـ مكانية ـ قيمية ـ وصفية ـ وظيفية ـ عضوية ـ سببية ـ تكافئية) وذلك في ضوء ما توفره من معلومات، أو معطيات يمكن الإفادة بها في استنتاج معنى الكلمة الجديدة، أو المجهولة .

ويرى مونتيلونجو وآخرون Montelongo, et al. (2011, 429-430) أن هذه الإستراتيجية تقوم على توظيف أدلة Context Clues، في أربع خطوات Four Steps اعتمادا على مجموعة من القرائن المساعدة على فهم النص المقروء، وهذه الخطوات الأربع هي : (إعادة القراءة ـ التفكير في الأمر ـ البحث عن الأدلة ـ التخمين وتحقق المعاني).

ويعرف الباحث إلماعات السياق إجرائيا في البحث الحالي بأنها : " مجموعة من القرائن والأدلة السياقية المتضمنة في النص، والتي تُقدِم للقارىء المبتديء والمتقدم، إشاراتٍ وتلميحات كالترادف، والتضاد، والتفسير، والزمان، والمكان، والمقارنة؛ وذلك لمعرفة معاني الكلمات الجديدة، أو غير المألوفة وتفسيرها؛ حتى لا تقف حائلا أمام قراءة الصور وفهم النصوص، والطلاقة في القراءة، واستنباط هدف الكاتب من النص" .

- **المهارة skill :**

تعرف المهارة بأنها: " السرعة والسهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهى تنمو نتيجة لعملية التعليم ". (حسن شحاتة، زينب النجار:٢٠٠٣،٣٠٢)

وتعرف بأنها: الشيئ الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة، سواء أكان هذا الأداء جسميا أم عقليا، وهي تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين (رشدي طعيمة:٢٠٠٣،٣٠).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها : السرعة والسهولة والدقة في أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لمهارات القراءة الإلكترونية للنص عبر شاشة العرض.

- **مهارات القراءة الإلكترونية Electronic Reading Skills :**

وتعرفها (ظبية السليطى ،٢٠٠٩، ٢٢) بأنها: قدرة القاريء التي يتم بها التعامل مع النص المقروء إلكترونيًا؛ بما يتضمنه من مؤثرات بصرية، سمعية،

وحركية؛ بهدف تنمية المهارات المعرفية، ومهارات التفكير العليا، والاستمتاع بالنص المقروء.

ويرى (عمران حسن،٢٠١١، ١٨٥) أنها: مستوى من الأداء القرائي الذي يمارسه الفرد عند قراءة النصوص اللغوية، من خلال الكتب الإلكترونية أو صفحات الإنترنت والأسطوانات الضوئية أو المقررات الإلكترونية وغيرها من وسائط التعلم من خلال الحاسوب، ويمكن للقارئ من خلالها أن يتصفح أكبر عدد ممكن من المواد الإلكترونية بسهولة وسرعة وفي أى مكان.

ويقصد بمهارات القراءة الإلكترونية Electronic Reading Skills في البحث الحالي بأنها : " قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، على قراءة النص المعروض إلكترونيا، باستخدام العرض التقديمي Power Point بدقة وسرعة مناسبة تؤدي بهم إلى فهم النص على مستوى: (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، فهم الصورة) سواء أكان هذا النص المعروض صورة مرئية أو نصا مقروءا.

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى:

- تحديد مهارات القراءة الالكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في (المستوى المتوسط).
- توظيف استخدام استراتيجية إلماعات السياق، في معالجة بعض النصوص والصور، والأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، لدي مجموعة البحث من، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .
- التحقق من مستوى فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية التي تتصل بفهم النصوص القرائية المعروضة إلكترونيا، لدى الناطقين بغير العربية على مستوى:(الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، قراءة الصورة).

- **منهج البحث** :

استخدم المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي لتحديد فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، التي تتصل بفهم النصوص القرائية المعروضة إلكترونيا، لدى الناطقين بغير العربية على مستوى:(الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، قراءة الصورة). وذلك من خلال التصميم القائم على التطبيق القبلي / البعدي؛ لمعرفة العلاقة السببية بين متغيرين، هما: المتغير المستقل (إستراتيجية إلماعات السياق)، والمتغير التابع (بعض مهارات القراءة الإلكترونية). (علام: ٢٠٠٤، ٦٧)

- **التصميم التجريبي** :

يستند البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ حيث يتم اختيار مجموعة بحثية واحدة، وتطبيق أدوات البحث عليها قبليًا ثم بعديًا، ويتم بعدها مقارنة نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي.

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالي التحقق من الفروض التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوىالمتوسط في مستوى الفهم المباشر (ككل) وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبارمهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدارسة ـ في مستوى الفهم الاستنتاجي (ككل)، وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة ـ في مستوى قراءة الصورة وفهمها (ككل)، وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

- **إجراءات البحث** :

تسير إجراءات البحث الحالي وفقًا للخطوات الآتية :

- **تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري وذلك من خلال** :

- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تنمية الفهم القرائي والقراءة الإلكترونية.
- دراسة الأدبيات الخاصة بطبيعة مهارات القراءة بصفة عامة والقراءة الإلكترونية بصفة خاصة .
- دراسة الخصائص العامة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في (المستوى المتوسط).
- معرفة الأغراض العامة وراء تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .
- حصر المهارات التي تم التوصل إليها وإعدادها في قائمة .
- عرض القائمة على المحكمين؛ لضبطها، وتحديد المناسب منها لعينة البحث .
- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين، ووضعها في صورتها النهائية.

- **إعداد دليل المعلم لاستخدام إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. وقد روعي في إعداد الدليل ما يلي** :

- مقدمة توضح تطور القراءة الإلكترونية وأهميتها .
- توضيح الأهداف والتعليمات .
- اشتمال المادة التعليمية في الدليل على بعض الأنشطة والنصوص اللغوية، والصور المعبرة عن جمال البيئة الطبيعية، وبعض مجالات الحياة الإنسانية.

- تقديم نماذج تطبيقية باستخدام العرض التقديمي Power Point يسترشد بها المعلمون في استخدام كل خطوة من الخطوات الإجرائية لاستراتيجية إلماعات السياق وهى :
  - ✓ إلماعات السياق الزمنية
  - ✓ إلماعات السياق المكانية
  - ✓ إلماعات السياق القيمية
  - ✓ إلماعات السياق الوصفية
  - ✓ إلماعات السياق الوظيفية
  - ✓ إلماعات السياق العضوية
  - ✓ إلماعات السياق السببية
  - ✓ إلماعات السياق التكافئية .
- اشتمال الدليل على بعض التدريبات اللغوية عند قراءة الصورة أو النص اللغوي، ويمكن للمعلم أن يحقق من خلالها مشاركة الطلاب الإيجابية، بشكل فردي أو جماعي، في ضوء ما يتاح من إمكانات .
- تدعيم عرض النصوص القرائية المعروضة إلكترونيا، سواء أكان النص المعروض صورة مرئية أو نصا مقروءا، بما يناسبها من صوت ولون وحركة؛ لإثارة نشاط الدارسين، ولتوفير نوع من بهجة التعلم، لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط من عينة البحث.

- **تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية المستهدفة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك من خلال**:
- معالجة الأنشطة اللغوية ونصوص القراءة المتضمنة بالدليل، عرضا وقراءة ومناقشة، باتباع الخطوات الإجرائية لإستراتيجية إلماعات السياق.
- إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق.
- اختيار مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط من مركز الشيخ زايد جامعة الأزهر، وتطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبل استخدام استراتيجية إلماعات السياق في التدريس لهم.
- تدريس المواد والأنشطة اللغوية المتضمنة بدليل المعلم، باستخدام استراتيجية إلماعات السياق، ثم تطبيق الاختبار- بعديًا - عليهم.
- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ورصد النتائج وتفسيرها.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في إفادة كل من :

- مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بما قدمه البحث من قائمة لمهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لهم على مستوى: (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، قراءة الصورة).

- معلمي اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بإمدادهم اختبار موضوعي لقياس مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لهم.
- دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إن تنمية مهارات القراءة الإلكترونية تساعدهم على إرتفاع مستوى فهم الصور والنصوص المعروضة إلكترونيا، عبر الحواسيب وشاشات العرض المختلفة في قاعة الدرس، وفي كثير من مجالات الحياة المعاصرة.
- الباحثين وطلاب الدراسات العليا؛ بفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث عديدة في مجال تعليم المهارات اللغوية وتنميتها لدى الناطقين بغير العربية؛ وذلك باستخدام استراتيجية إلماعات السياق والإفادة بما يحمله النص القرائي من قرائن وأدلة .

- **أدبيات البحث** :

- **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : الأسس والمداخل والإستراتيجيات** :

تهدف أدبيات البحث إلى توضيح منطلقات الدراسة ومسلماتها، وتجلية تناول جوانب المشكلة البحثية المراد معلجتها باستخدام إستراتيجية إلماعات السياق؛ وتحقيقاً لذلك فسوف تتناول أدبيات المجال التربوي المباحث التالية:

- الاهتمام العالمي بتعليم اللغة العربية .
- مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها .
- إلماعات السياق وفهم النص القرائي .
- أهمية القراءة الإلكترونية، وأنماطها .
- مباديء فهم النص الإلكتروني .

وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد :

- **أولاً: الاهتمام العالمي بتعليم اللغة العربية**:

اللغة العربية جديرة بأن تُعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير؛ لأنها استوعبت في طياتها حضارات متعددة، مثل: الحضارة اليونانية، والهندية، والرومانية، الفارسية، بالإضافة إلى الحضارة العربية العريقة، ومن ثم كان السبيل الوحيد للاتصال بكثير من هذه الحضارات تعلم العربية مما دفع كثير من الناطقين بغير العربية لتعلمها بدافع الاتصال بالثقافة العربية الإسلامية، والتعرف إلى الحضارة العربية العريقة (الناقة، ١٩٨٤: ٩٧)، (هداية، ٢٠٠٨: ١٠١).

وهي جديرة أيضا بأن تُعلم لما لها من أهمية استراتيجية، سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها في العالم العربي والإسلامي، أو للناطقين بغيرها في العالم بأسره، إضافة لما يحتله العالم العربي من موقع فريد بين قارات العالم، فهو يُشكِل رقعة واسعة من الكرة الأرضية، مما يدفع كثيراً من دول العالم إلى تعلم لغته لإقامة علاقات وطيدة والتعاون المثمر مع بلدانه وشعوبه (هداية، ٢٠٠٨: ١٠١).

وقد استهدفت دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٨) تعرُّف موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل إلى قراءتها الطلاب في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، وتوصلت الدراسة إلى أن الموضوعات المرتبطة بمفهوم الإسلام وأركانه، وبالقرآن الكريم وتفسيره وإعجازه، وبالسنة النبوية المطهرة وتفسيرها، جاءت في المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية موضوعات أخرى كموقف الإسلام من الماركسية، والرأسمالية، وكتأثير الثقافة الإسلامية في الثقافة العربية، ونساء شهيدات في الإسلام، وتقاليد الشعوب العربية في رمضان، بينما جاءت موضوعات النقود العربية، والتلفاز العربي، التنمية الزراعية في البلاد العربية، دور النفط في المجتمع العربي، مشكلات التنمية في البلاد العربية، في المرتبة الثالثة.

وتؤكد دراسة (حميدة، ٢٠٠٤، ٤٤) أن اللغة العربية تمثل ثقلاً حضاريا وسياسيًا، واجتماعيًا وبشريًا لا يستهان به، فهي لغة إحدى وعشرين دولة عربية موزعة بين قارتي أفريقيا وآسيا، ويزيد عدد سكانها على مائة مليون عربي، بالإضافة إلى أنها لغة دول الخليج الغنية بالنفط وذلك بدوره يمثل أهمية اقتصادية كبيرة. مما دفع كثير من الأجانب من الخبراء، والمستثمرين، والجاليات، وكذلك الأطباء والمهندسين وأساتذة الجامعات إلى تعلم اللغة العربية من أجل العمل في هذه البلاد العربية، وللقيام ببعض المهام وتولي المناصب بها.

وبعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ ظهر ما يعرف بـ " المبادرة اللغوية للأمن القومي " التي قام بها جهاز المخابرات الأمريكية داعماً لتعليم اللغة العربية؛ لارتباطها بالأمن القومي، وراصدا لها ما يقرب من ١٧٢ مليون دولار موزعة بين وزارتي التعليم والخارجية، تنفيذاً للقرار المركزي الذي اتخذه الرئيس الأمريكي السابق جورج بوش مطالباً فيه الأمريكان بضرورة تعلم اللغتين : العربية والصينية وذلك لضرورات تتعلق بالأمن القومي الأمريكي، وبمستقبل المصالح الأمريكية في الشرق الأوسط .. مما أدى إلى زيادة عدد متعلمي اللغة العربية من الأمريكيين حيث زادت وفقاً لدراسة أصدرتها " رابطة اللغات الحديثة " ٢٠١٠ إلى خمسين ألف طالب، بينما كان عددهم خمسة آلاف طالب وخمسمائة وخمسة وستون ١٩٩٨، وهذه الزيادة جعلت نسبة دارسي اللغة العربية في أمريكا (٨٦٪) بينما كانت نسبة دارسي الصينية (٣١٪) ونسبة دارسي الإسبانية (٨٢٪) .

وليس من مظاهر عالمية اللغة العربية زيادة عدد المتكلمين بها فحسب، بل من مظاهرها أيضاً كما يرى الناقة ، وطعيمة (٢٠٠٣، ١٤) انتشارها في عدد كبير من دول العالم من تخوم الصين إلى سواحل المغرب وشبه جزيرة إيبيريا ، ومن سواحل البحر الأسود ومشارف جنوب أوروبا إلى سواحل المحيط .

ولعل هذا الاهتمام المتزايد في الإقبال على تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى يرجع إلى تفرد اللغة العربية بأنها :

- لغة دين عالمي يستهدف خير البشرية وسعادتها حيث يأمر الإسلام بكل فضيلة وينهى عن كل رذيلة .
- لغة علم وثقافة، وحضارة إنسانية راقية نهلت منها الإنسانية جمعاء، وخاصة أوروبا في ظلام العصور الوسطى .
- لغة ثرية غنية بأصواتها، وتفيض بألفاظ معبرة زاخرة بالمعاني والدلالات الإنسانية المختلفة وتتجاوز جذورها اللغوية عشرة آلاف جذر لغوي .
- لغة قادرة على التأثير في اللغات الأخرى وعلى التعريب واحتواء الألفاظ من هذه اللغات، وتتميز بخواص الترادف ، والأضداد ، والمشتركات اللفظية وظواهرالمجاز، والطباق، والجناس، المقابلة والسجع والتشبيه .
- لغة شعوب متأثرة بثقافة هذه اللغة؛ حيث تقري الضيف، وتنشر الخير، وترفض الظلم والجور، وتحب التعايش السلمي .
- لغة الوطن العربي الذي يتوسط العالم ، ويمثل محوراً لمنطقة تزدهر بالموارد والخيرات وتزداد أهميتها الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية يوماً بعد يوم .

- **ثانياً: مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها** :

يعد تقسيم رشدي طعيمة (١٩٩٢ ، ٣٥) ، (٢٠٠٤ ، ٥٠) لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، هو الأكثر استخداماً وشيوعا، حيث يقسمها إلى ثلاثة مستويات تهتم بأداء الدارسين الواقعي (الابتدائي ، والمتوسط ، والمتقدم) . ويمكن توضيحها كما يلي :

- **المستوى الابتدائي Beginning Level** :

ويطلق عليه المستوى الأدنى - أو الأولي - ويقابله مستوى المرحلة الابتدائية في تعليم اللغة العربية لأبنائها كلغة أم . ويستهدف هذا المستوى تنمية المهارات الأساسية للغة عند الدارس فيستطيع التحدث بها في جمل قصيرة عن نفسه وعن بلده وأن يملأ بها ويقرأ بعض بياناته الشخصية كالاسم والجنسية، وعنوان الإقامة، ونوع العمل وجهته .

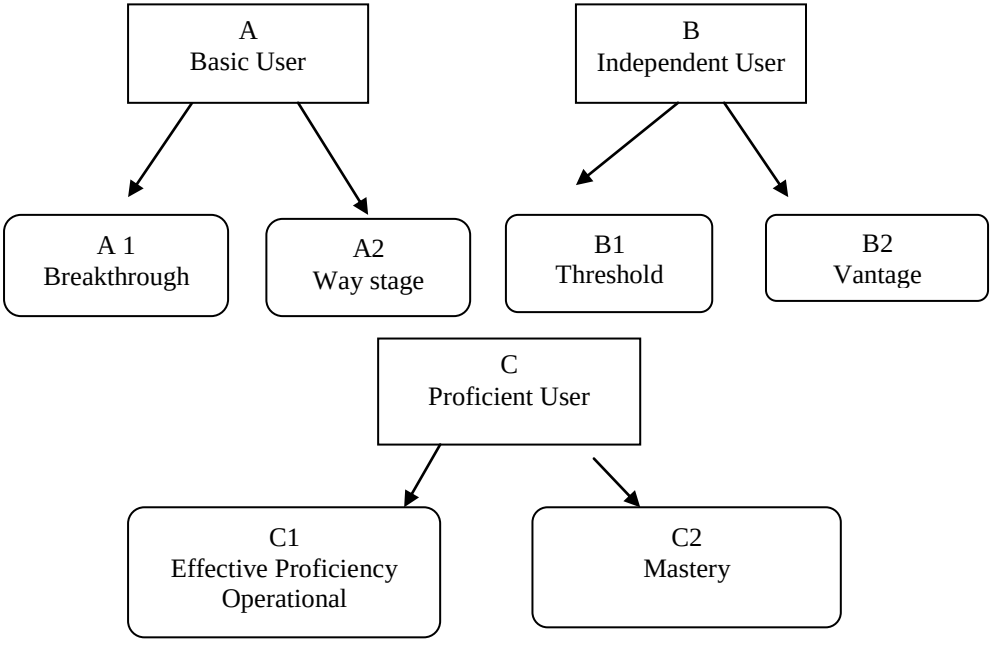
- **المستوى المتوسط Intermediate Level** :

وفي هذا المستوى يصل الدارس إلى المستوى المستقل ، ويقابله مستوى المرحلة الإعدادية في تعليم اللغة لأبنائها كلغة أم . ويستهدف هذا المستوى التوسع في استخدام المهارات اللغوية مع زيادة أوسع في المفردات والكلمات ، ويستطيع الدارس قراءة بعض الصور والنصوص اللغوية بقدر من الفهم والتحليل ، ووصف بعض المشاهدات والأماكن والصور المعبرة، وكتابة ما يحتاج إليه من جمل وعبارات بسيطة.

- **المستوى المتقدم Advanced Level** :

ويطلق عليه المستوى الأعلى، ويقابله مستوى المرحلة الثانوية في تعليم اللغة لأبنائها كلغة أم. ويستهدف هذا المستوى تقدم مستوى الدارس في الفهم اللغوي، والوعي بثقافة اللغة، وإدراك عناصر البيئة، والمواقف التي تستخدم فيها هذه اللغة استخداما مناسبا، مع الانطلاق الملحوظ في هذا الاستخدام اللغوي، فيستطيع الدارس التحدث بالعربية الصحيحة في طلاقة ملحوظة، والتمكن من مهارات الفهم العليا في كثير من مجالات الاستماع والقراءة، واستخدام بعض المعاجم والمواد المرجعية لأغراض خاصة، أو للمعرفة والثقافة.

واهتماماً بتعليم اللغات الأجنبية ، فقد وافقت الدول الأعضاء في المجلس الأوربي ١٩٩٧ على وضع " إطار مرجعي أوربي عام للغات " Common European Framework of Reference For Languages – CEFR ويعد هذا " الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات " مرجعاً ومرشداً واضحاً وشاملاً يؤكد على تعدد اللغات والثقافات ، ويستهدف تجلية الطريق أمام الطلاب والمعلمين في تعلم اللغات وتدريسها وتقييمها من خلال التعلم المستدام وذاتية المتعلم والتفاعل بين الثقافات المختلفة ، مع تحديد معيار اعترفت به جميع الدول الأوربية لمستويات القدرة اللغوية للمتعلم من A1 إلى C2 والشكل التالي يوضح ذلك : (Council of Europe,2001)).



شكل (١) يوضح مستويات القدرة اللغوية وفقا للإطار الأوربي المشترك للغات

ويلاحظ على الشكل (١) أن تصور " الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات " يقسم المستوى اللغوي للدارسين إلى ثلاثة مستويات هي :

- مستوى (A1 ، A2) ويمثل استخدام الطلبة للغة استخداما أساسياً .
- مستوى (B1 ، B2) ويمثل استخدام الطلبة للغة استخداما مستقلاً.
- مستوى (C1 ، C2) ويمثل استخدام الطلبة للغة استخداما متمرساً .

وفي نهاية المستوى المتقدم يتوقع أن يصل الدارس إلى مستوى الكفاءة؛ حيث يعد مدخل الكفايات من أهم المداخل التي تستهدف تنمية اللغة واستخدامها استخداما صحيحا لأبنائها ولغير أبنائها ، وترتكز هذه الكفاءة اللغوية على مبدأين رئيسين .

أولهما : الثلاثية اللغوية ، التي تتألف من الوظيفة function والمحتوى Content والدقة اللغوية Acouraoy ، وتعد هذه الأمور الثلاثة مهمة على حد سواء ، فالاتجاه الحديث لا يهمل أي جانب من اللغة على حساب الآخر ، كما تفعل النظريات ، والطرق التعليمية الأخرى .فمثلا :الطريقة المباشرة أو السمعية الشفهية ترتكزان على المهارات السمعية الكلامية . والطريقة الكلية . السمعية. الكلامية تعطي الأولوية للقواعد والسلامة اللغوية .

ثانيهما : النظر إلى المكونات اللغوية الأساسية كالمفردات ، والنحو ، والطلاقة في الاستعمال على أن كلا منها يسهم بدور فاعل في عملية التعلم حسب الحاجة إليه في المراحل التعليمية المختلفة (عبدالله الكندري، إبراهيم عطا :١٩٩٦ ، ٧٩ -٨٠) .

وقد استهدفت بعض الدراسات (شريف الحبيبي ٢٠١٢) تحديد معايير الكفاءة اللغوية اللازمة لبناء اختبارات تحديد المستوى، في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم تقويم واقع اختبارات تحديد المستوى في هذه المؤسسات، بجمهورية مصر العربية ضوء معايير الكفاءة التي كشفت عنها الدراسة.

وقد عرف جاك سي ريتشاردز وآخرون (٢٠٠٧) اختبارات تحديد المستوى بأنها: اختبارات تصمم لوضع الطلاب في مستوى مناسب، لبرنامج أو مقرر دراسي، ولا يشير هذا المصطلح إلى مايشتمل عليه الاختبار أو كيفية بنائه، ولكن يشير على الغرض الذي صمم من أجله، وهناك أنماط أخرى من الاختبارات مثل: الإملاء، والمقابلة، والتحدث، والاختبار النحوي، وغير ذلك مما يمكن أن يستخدم في تصنيف الطلاب، بمستوى دراسة اللغة المناسب لقدراتهم .

ونظراً لأهمية المستوى المتوسط في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من حيث أنه يأتي بعد المستوى المبتدئ، الذي يتلقى فيه الدارس بدايات

تعرف اللغة وأصواتها وحروفها، ويكون قبل المستوى المتقدم الذي يصل فيه الدارس إلى الانطلاق في قراءة بعض النصوص الأدبية كالشعر والقصة والمقال، ويكون قادرا على استخدام بعض قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة، فسوف يقتصر البحث الحالي على المستوى المتوسط الذي يتميز بمزيد من الفهم القرائي لبعض الصور المرئية والنصوص اللغوية.

- **ثالثاً: أنماط القراءة الإلكترونية** :

يؤكد (محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب،٢٠١٤: ٩٨) أن القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، كما تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار؛ حيث تكسب الفرد الخبرات التي يمكن من خلالها أن يوسع مداركه وآفاقه، ويجدد اهتماماته ويوسعها، ويصل إلى فهم أعمق لذاته، ولمن حوله، بل وللعالم أجمع. هذا بالإضافة إلى أنها المفتاح الرئيس للتعلم، إلى جانب أنها لا تزال الوسيلة الفعالة التي يصبح الإنسان بواسطتها دارسا طوال حياته.

وتمثل مهارة القراءة بصفة عامة والقراءة الإلكترونية بصفة خاصة، أهمية كبرى لدى الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، حيث تشمل (٣٤) مهارة من إجمالي (٥٠) مهارة للقراءة في المستويات الثلاثة للناطقين بلغات أخرى ، وذلك بنسبة (٦٨٪) من إجمالي مهارات القراءة المراد تعليمها في هذه المستويات الثلاثة (رشدي طعيمة، وعلي مدكور، وإيمان هريدي،٢٠١٠: ١٩٩).

وبهذا تكون القراءة من أهم الوسائل الرئيسة، في التحصيل الدراسي، وفي اكتساب هؤلاء الدارسين للمعرفة ولثقافة هذه اللغة؛ لأنها وسيلة الاطلاع على ما أنتجه العقل العربي من ثقافة أو فكر، وبهذه القراءة يتهذب الذوق، وتتبادل الخبرات والأفكار بين الأمم والشعوب بلغة قوية قادرة على التعبير والبيان(محمود الناقة، وحيد حافظ٢٠٠٢، ٢٠٠-٢٠٣) ، (وليد خليفة،٢٠٠٦، ٣٧-٣٨)، (حسن شحاتة٢٠٠٨، ١٠١- ١٠٥).

وتتنوع أنماط القراءة الإلكترونية بتنوع المصادر ووسائل التكنولوجيا الحديثة التي يستخدمها القارئ في قراءة النصوص المعروضة إلكترونيا ، ومن أبرز هذه الأجهزة التي تم اكتشافها كمجموعة مختارة وملائمة من برامج الهاتف المحمول ؛ ممل يتطلب من مطوري الهواتف النقالة توفير قدرات مختلفة لأقصى قدر من الراحة للمستخدم ، وجعل عملية اختيار الكتب وقراءتها أكثر متعة ومرحا ، زمن أهم هذه النماذج :

- **نظام القراءة عالية الجودة جود ريدز Good reads**:

وهو نظام إلكتروني كامل يمثل شبكة اجتماعية عالمية للقراءة ؛ وهو لقراءة الكتب وتبادل التوصيات مع الأصدقاء بشأن هذه القراءة ، ومن الممكن أن تتم

مزامنة جود ريدز مع الفيسبوك وتويتر ، ويعد نظام (جود ريدز) ملفا للتعريف بالمعلومات المتصلة بالقارئ كقوائم المؤلفين المفضلة وأنواع الكتب او مقتطفات منها ، ويتضمن هذا النظام أنظمة فرعية أخرى منها : قارئ الكتاب الإلكتروني ، الكمبيوتر اللوحي ، الهاتف الذكي .

- **الكتاب المرافق** (Bookmate) **بوك مات** :

وهو نظام يسمح الاشتراك في تحديثات المستخدمين وتتبع ما يقرؤون ، وبالتالي يستطيع القارئ إيجاد شيئاً جديدا باستمرار مع مزامنته بين الأجهزة .

- **الكتاب المضغوط** (Shortbook) **شورت بوك** :

وهو نظام يجعل تحميل الكتب بسيطة ومفهومة حتى للمبتدئين في تطبيقات الهواتف المتحركة ، ويوفر التمثيل المرئي للتقدم المحرز في القراءة ، وهذا يساعد المستخدمين على حفظ مئات الكتب على أجهزتهم

- **كتاب بارنز و نوبل** (Barenz &Nobil) :

وهو نظام يتيح لك الاشتراك في النسخ الإلكترونية من الصحف والمجلات والقصص المصورة وغيرها الصادرة عن دور النشر المعروفة .

- **القمر القارئ** (Reader Moon) :

ونظام القمر القارئ نموذج إلكتروني جيد التصميم ، يمثل مكتبة جميلة متغيرة الخطوط والألوان ، والرسوم المتحركة فضلا عن إتاحة الترجمة إلى اللغات المختلفة ، وهذا يمكن قراءة آلاف الكتب المجانية بتمرير سلس لأصابع اليد .

وهذه النظم الإلكترونية التي نمارس من خلالها قراءة النصوص يلاحظ أنها تتسم بعدة خصائص منفردة تيسرمهام القارئ ومن أهمها :

- خاصية الهز الفعال والتحكم في صوت القراءة السموعة .
- التحكم السلكي أو سماعة بلوتوث .
- تخصيص أنواع الترحيل : شاشات تعمل باللمس ، الأزرار والكاميرا .
- البحث والإبحار والمرجعية .
- القابلية للتعديل ، وسرعة التحويل ، التوقف والمتابعة ، ضبط السطوع .
- النقل والتنقل الذكي بين الفقرات .
- القدرة على التخزين ، رف الكتب المفضلة ، والتحميل .
- الشروح والقواميس والترجمة وخاصية تبادل الكتاب .

ويلاحظ أن هذه الأنظمة السابقة قد ساعدت على تطويرالنصوص القرائية التي يمارس من خلالها أبناء اللغة و الناطقون بلغات أخرى القراءة العربية تطورا ملحوظا في مادتها وأساليب عرضها ، ولم تصبح الصفحة المطبوعة هي المصدر الوحيد لممارسة القراءة بغية الفهم والإفهام والإحاطة بالمعانى والأفكار .

وللاحقة هذا التطور فقد اتجهت بعض الدراسات العلمية بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية بالتعليم العام؛ حيث استهدفت دراسة سمر سامح (٢٠١٢) تنمية مهارات القراءة الإلكترونية فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، باستخدام القصص التفاعلية المطورة .

وقد تطلب ذلك إعداد قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وقائمة لمعايير اختيار قصص الأطفال، وبطاقة تقييم لهذه القصص، ثم بطاقة

ملاحظة لأداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مهارات القراءة الإلكترونية، وقائمة معايير لتصميم القصص التفاعلية للأطفال من سن ٩ إلى ١٢ سنة، وسيناريو القصص التفاعلية، وتطوير القصص التى وقع عليها الاختيار بعد التحكيم؛ لتحويلها إلى قصص تفاعلية. وتمثلت عينة البحث فى ١٤٦ تلميذًا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية.

وقد أظهرت نتائج البحث الأثر الإيجابى للقصص التفاعلية المطورة فى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية فى اللغة العربية بالتعليم العامة (الصف الخامس الابتدائى)؛ حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث فى مهارات القراءة الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التى قرأت القصص التفاعلية المطورة. وأوصت سمر سامح (٢٠١٢) في هذا البحث بضرورة استخدام القصص التفاعلية فى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية فى اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعامة، وتلاميذ الصف الخامس الابتدائى بصفة خاصة.

والقراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسة إلا أنها في ذات الوقت من أهداف تعليم اللغةٍ العربية للناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات؛ حتى يكون المتعلم قادراً على القراءة المستقلة بسرعة مناسبة دون انتظار لمساعدة، وأن يصل فى المستوى المتوسط إلى معاني المفردات التي لا يعرفها فيما قرأه من سياق النص، وأن يتمكن من استنتاج المعانى والدلالات الصريحة والضمنية من الصفحة الورقية المطبوعة (محمود الناقة، رشدي طعيمة، ٢٠٠٣، ١٥١، ١٥٢) أو الإلكترونية المعروضة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب مستعيناً بما يتضمنه النص المقروء من إلماعات سياقية أو تلميحات وإشارات.

رابعاً: إلماعات السياق وفهم النص القرائي :

وتؤدي إلماعات السياق دوراً مهما في فهم النص القرائي المطبوع والإلكتروني ؛ ذلك لأن المفردة اللغوية ليس لها معنى في الواقع إلا إذا أدمجت في نص ، وتعلقت بموقف معين ، وتشكل هذه المفردات عند النطق بها سلسلة صوتية وهياكل لغوية تمثل البُنى التي تنصهر فيها مجموعة من المفردات كالأسماء

والأفعال والضمائر والصفات ، ثم تتآلف معاً في وحدة هيكلية هي النص المقروء (رضا السويسي ١٩٧٩ ، ٨٠ . ٨٢) وقد يكون هذا النص صورة أو جملة أو فقرة أو عبارة ، ويقدم للدارسين باستخدام وسيط إلكتروني مناسب ؛ لتجسيم الموقف أو المقام الذي يتضمنه النص المقروء .

وتتميز اللغة العربية باتساع سياقها اللغوي لجوانب الدلالة المختلفة ، وفقاً لمناسبة المعاني وحروفها وزيادة الألفاظ والتقديم والتأخير، والالتفات، وصفة اللفظ ووضعه موضع آخر، وتكمن أهمية السياق والسياقية في أنه آلية ميسرة من آليات حيازة المعنى وَتُحققُ الدلالة من خلال تلميحات السياق اللغوي ودورها الفعّال في تجلية كل ما اكتنفه الغموض أو اللبس من مفردات وتراكيب ، حتى يفهم الدارسُ الغاية من النص المقروء ، وما يتصل به من معانٍ وأفكار (مصطفى شعبان ٢٠٠٣ ، غنية تومي ٢٠٠٦).

ولأهمية ومضات السياق اللغوي في تجلية المعاني والدلالات المتضمنة في النص المقروء، فقد استهدفت دراسة ناجي وليم Nagy William E. (1995) توضيح دور السياق في تعليم مفردات اللغة الأولى والثانية .

وقد أوضحت هذه الدراسة أهمية السياق في تعلم المفردات اللغوية التي تساعد على تحقق فهم النص لدى القارئ والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة . وقد أوصت بدراسة قوائم الكلمات واستخدام أساليب التخمين السياقية ، والأطر النحوية ، مستوى الأسلوبية ، زيادة المعارف اللغوية لدى متعلمي اللغة الاثنية او اللغة الأجنبية .

وقامت Helwa, H.S.A.A. (2010) بدراسة فاعلية إستراتيجية " الإلماعات النصية " في تنمية بعض مهارات الفهم القرائى في اللغة الإنجليزية لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكليات التربية، وتساعد هذه الإستراتيجية المتعلم على فهم المواد المقروءة من خلال تقديم ملاحظات إضافية أو معلومات من خارج النص، وتؤدى الإستراتيجية دورا وسيطا بين النص والمتعلم، وتعمل على توجيهه بشكل جيد، كما تقدم عدة وظائف متنوعة مثل : مساعدة المتعلم على فك تشفير النص من خلال تزويد النص بمعلومات إضافية في المحتوى، وبالمهارات والاستراتيجيات المختلفة وتحديد دلالة الكلمات الصعبة الواردة في النص القرائى .

وقامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائى لدى هؤلاء الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى مهارات الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠١) وكذلك عند

نفس المستوى بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى؛ مما يؤكد فاعلية إستراتيجية الإلماعات النصية فى تنمية مهارات الفهم القرائى .

ويلاحظ أن السلوك القرائي الذي يمارسه الدارس، عند قراءة صورة أو جملة أو فقرة، أو عبارة لغوية من خلال وسيط إلكتروني، هو نوع من التواصل بين مرسل مبدع ومتلق نشط، ومن خلال القراءة الإلكترونية في ضوء إلماعات السياق النصية، يصل القاريء إلى الفهم والتقاط المعاني؛ ولذا أصبح فهم النص الإلكتروني لدى الناطقين بغير العربية، حاجة ماسة لهم في عصر السماوات المفتوحة ، في كثير من مجالات الحياة اليومية ، وفي مجالات التعلم والدراسة .

وقد أوضح مونتيلونجو وآخرون Montelongo, et al. (2011, 429-430) كيفية استخدام إستراتيجية أدلةContext Clues السياق Context Clues ، في أربع خطوات Four Steps اعتمادا على مجموعة من القرائن المساعدة على فهم النص المقروء، وهذه الخطوات الأربع هي :

- إعادة القراءة .
- التفكير في الأمر .
- البحث عن الأدلة .
- التخمين وتحقق المعاني .

- **إعادة القراءة RE-READ** :

وفي هذه الخطوة تتم إعادة القراءة كعملية دائرية متصلة الحلقات من الجمل إلى الكلمات، ومن الكلمات إلى الجمل، دائما وأحيانا وفقا لطبيعة النص، وحالة القاريء .

- **التفكير THINK في الموضوع** :

وفي هذه الخطوة يُعمل القاريءُ فكره فيما تحمله الجمل المتناصة من معان وأفكار، وما توحي به الكلمات في سياقها اللغوي من إضافات وتلميحات تنسجمً مع هذه المعاني والأفكار المتضمنة، كدائرة ـ أيضا متصلة الحلقات ـ وفقا لطبيعة النص ومستوى القاريء.

- **البحث عن الأدلة SEARCH FOR CLUES والتلميحات المساعدة** :

وفي هذه الخطوة يبحث القاريء عن الكلمات المتماثلة، والمتضادة في المعنى، وكذا العلاقات المختلفة بين الجمل والفقرات، ومعرفة أثر ذلك في تحديد الدلالات والتعريفات المختلفة، وفقا لمستوى الانقرائية Readability في النص المعروض .

- **التخمين وتحقق المعاني GUESS AND CHECK** :

وفي هذه الخطوة التخمين والتحقق قد يستخدم القاريء القرائن الخاصة، وقد يستبدل الكلمات بأخرى، توضح المعنى المنطقي المقبول وتؤكده، فيصلُ إلى ماينشده من دلالات وتعريفات في ضوء سياق النص .

وظهر اهتمام البحوث العربية بإلماعات السياق ٢٠٠٢ حيث قدمت دراسة عبداللطيف أبوبكر (٢٠٠٢) برنامجا علاجيًا لصعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق Text cues لستيرنج Sternberg وباول Powell.

وتوضح دراسة عبداللطيف أبوبكر (٢٠٠٢) أن استخدام مؤشرات السياق من أهم وسائل التعرف على الكلمة الغامضة، وهي أسلوب سريع يساعد القاريء على تشخيص الكلمة المكملة للمعنى، وإذا لم يحسن تحديد معاني الجمل والفقرات بمعينات التعرف على الكلمة، فإنه يقع في أخطاء تفسد المعنى، ولو قرأ المتعلم كلمة "النحل" على أنها (النخل) في جملة (عسل النحل فيه دواء وشفاء) فمعنى هذا أنه لم يستخدم مؤشرات السياق لأن كلمة (النخل) في هذه الحالة لا تؤدي المعنى الصحيح، أما إذا قرأ الكلمة على أنها (النحل) فهذا يعني أنه استخدم مؤشرات السياق لأن المعنى قد استقام بها على هذا النحو. وقد توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنج في علاج صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في مجال القراءة الصامتة.

- **خامساً : إلماعات السياق والثراء اللغوي :**

وقد اهتم علماء اللغة قديما بالسياق اللغوي، وبمدى تأثيره على فهم المعاني والدلالات، وكان من رواد هذا المجال الجاحظ ، وابن جني، والجرجاني ، حيث رأوا أن اللفظ إذا جرد من سياقه فإنه يكون قاصرا عن أداء أية معاني أو دلالات .

ويؤكد أصحاب إلماعات السياق Context cues ريما الجرف (٢٠٠١، ٧١ ـ ٩٦) ، عبد اللطيف أبو بكر (٢٠٠٢، ١٤٥ ـ ١٦٦) ، . Spear Swerling , l (2006) ، Laroche , C. (2014). ،(٢٠١٠) هاني فراج ،(2010) RynetteR .&Kjesbo,M. على ضرورة تدريب المتعلم، على استخدام كافة ما لديه من تلميحات، أو إشارات تعينه علي التقاط معاني الكلمات والجمل، وما يرتبط بذلك من دلالات، في ضوء ما تثيره هذه الإلماعات في النص من ومضات Flashes . ويرى إبراهيم عطا (١٩٩٩، ١٦٥) أن هذه التلميحات والقرائن تساعد الطلاب على الانطلاق في القراءة، دون أن تعيقهم الكلمات غير المألوفة؛ لأن قدرة الطالب على فهم المعنى من السياق ومهارته في ربط المعاني المتباعدة بين الكلمات والجمل كفيل باستيعاب النص المقروء وتحصيل المعاني، ومعرفة هدف الكاتب وفقا لأدلة السياق .

ولتوضيح العلاقة بين إلماعات السياق والثراء اللغوي والفهم استهدفت دراسة هاني فراج (٢٠١٠) تنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وذلك باستخدام استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية إلماعات السياق .

وفي هذه الدراسة أعد هاني فراج قائمة بالمفرداتٍ اللغوية واختباراً لقياسها ، كما أعد قائمة بمهارات الفهم القرائي ، واختبارا آخر لقياسها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الحصيلة اللغوية، ومهارات الفهم القرائي، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التلاميذ في الثروة اللغوية، وبين مستواهم في الفهم القرائي.

واستخدم لاروش laroch (2014,2) إلماعات السياق في الإشارة إلى معاني الكلمات غير المألوفة وتحسين مستوى فهم الطلاب للنص القرائي . وقد تم تصميم بعض الدروس النموذجية لتحسين فهم الطلاب باستخدام إستراتيجية قرائن السياق؛ لتحديد معاني الكلمات غير المألوفة، خلال خمسة أيام من التعلم والتدريب، وكان من أهم المتطلبات جهاز حاسوب، سبورة ذكية، المراجع، الطلاب المتعلمون، عرض تقديمي Power Point لبعض الأنشطة اللغوية. وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام قرائن السياق في الإشارة إلى الكلمات ذات الصلة بالنص؛ لتحديد معاني الكلمات غير المألوفة. وأصبح الطلاب قادرين على معرفة غرض المؤلف وهدفه وتحسن الاستيعاب القرائي لديهم، ويقول لاروش laroch (2014,6) : (إن تفسير الكلمات في السياق لتحقيق الاستيعاب القرائي ليست مهمة بسيطة) وثمة أسئلة أساسية :

- كيف تساعد قرائن السياق على اكتشاف معنى الكلمات غير المألوفة مباشر دون وساطة كلمات أخرى؟
- كيف تشير قرائن السياق إلى كلمات تساعد في تحقيق معاني الكلمات غير المألوفة ؟
- كيف تكشف بعض الحقائق، وتحدد المشاعر والأحكام الواردة بالنص المقروء؟
- كيف تكون قادرا على معرفة هدف الكاتب من النص؟

وقد اهتمت النماذج التي قدمها لاروش laroch (2014,3,4) بتدريب الطلاب على استخدام السياق في العثور على المعاني، وذلك عند قراءة أي نوع من النصوص، والسماح للطلاب بكتابة إجاباتهم على السبورة الذكية smart Board مع التأكيد على الكلمات التي تعطي تلميحات وتقدم إشارات لفهم النص مثل إلماعات الزمان، وإلماعات المكان، والمقارنة، والتعليل، والتصنيف، وقراءة الصور التي نراها؛ حيث ندرب طلابنا على قراءة محتوى الصورة، وفهم رسالتها المقصودة، وبذلك يؤكد لاروش laroch أن الطريقة التي نستخدمها في قراءة النص هي نفسها التي نستخدمها في قراءة الصورة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب بعد هذا التدريب أصبحوا قادرين بأنفسهم على استخدام قرائن السياق، في الإشارة إلى الكلمات ذات الصلة بالنص؛ لتحديد معاني الكلمات غير

المألوفة. وأصبحوا قادرين أيضا على معرفة غرض المؤلف وهدفه. كما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لديهم .

- **سابعاً: مبادئ فهم النص الإلكتروني** :

ويرى محمد المرسي (٢٠٠٨: ١٣،١٥) أن الزيادة السريعة في رقعة الصورة على خارطة الثقافة الإنسانية في عصرنا الحديث، تقف وراء وصفه بعصر الصورة ، كما أن الطبيعة الرمزية للصورة بأجناسها المختلفة، هي التي دفعت إلى القول بأن صورة واحدة، تساوي ألف كلمة.ونحن ننتقل بعيننا في اللوحة من جزئية إلى جزئية، ثم نعود إلى الكل، وحركة العين هذه على اللوحة تستغرق قدرا من الزمن يطول أو يقصر؛ ومن هنا يمكن القول: إن تلقي اللوحة يشبه تلقي اللغة، في أن القراءة لابد أن تقوم على استيعاب مفردات اللوحة أو الصورة، مثلما تتطلب قراءة النص الأدبي استيعاب مفردات اللغة .

ويرى سبير سرلنج Spear-Swerling (2006) أن استخدام إشارات السياق يُعد عاملاً مساعدا على تنمية مهارات الفهم القرائي في كل من الصورة المرئية، والنص المقروء، ويختلف مستوى الاعتماد على السياق هنًا بإختلاف مستوى القراء، فالقراء المهرة لا تستوقفهم الكلمات غير المألوفة عند قراءة الصور أو النصوص المقروءة؛ لأنهم لا يحتاجون إلى الاعتماد على الصور أو سياق الجملة، ويقرؤن بطلاقةٍ واسترسال، أما القراء غير المهرة فتستوقفهم الكلمات الجديدة ويميلون دائما إلى الاعتماد على السياق العام؛ لتعويضي ضعفهم في تحديد الكلمات المساعدة، أو تخمين المعنى الصحيح، وعلينا أن نعزز استخدامهم المتكرر لإشارات السياق وتلميحاته، والمعلم الواعي عندما يعرض صورة أو يقرأ نصا، يستخدم التلميحات المناسبة كنبرات الصوت، وملامح الوجه، والإشارات الحركية المساعدة على فك شفرة الكلمات .

وإذا كان التواصل اللغوي مع الآخرين بمهاراته (الاستماع، والكلام، والتحدث، والقراءة، والكتابة) هدف رئيس من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعملية يتم بها نقل الأفكار والمعاني، فإن مهارات القراءة تعد قدرة هائلة لهؤلاء الدارسين؛ حيث تمكنهم من صقل هذه المهارات الأخرى لديهم، كما تمكنهم من استخدام اللغة استخداما واعيا في ضوء نظام اللغة وبعض خصائصها.

ويؤكد فتحي يونس، ومحمد الشيخ (٢٠٠٣، ٨٢) على أن البرنامج الجيد لتعليم اللغات الأجنبية هو ذلك البرنامج الذي يراعي تقديم فنون اللغة الأربعة، ويوازن بينها ويحللها إلى مهاراتها المكونة لها، فعن طريق الاستماع مثلا يكتسب المتعلم المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة وكتابة (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ١٠٧) مما يساعد على توظيف هذه المهارات في مجالات التواصل.

ويتحقق نمو التواصل اللغوي لدى الدارسين بمهارات القراءة وفهم المقروء؛ حيث يكون المستهدف من تعليم القراءة؛ لتمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجملة وربط المعاني وتنظيمها؛ والاحتفاظ بها، واستخدامها في مجالات الحياة (محمود الناقة، وحيد حافظ : ٢٠٠٣، ٢١٤) وخاصة عند قراءة ما يتعرضون له على شاشات العرض الإلكتروني في قاعات الدراسة، أوالمطارات، أوعند استخدام الحاسوب، أو الهاتف المحمول، أو التابليت أو غير ذلك من وسائل العرض الحديثة للنص العربي.

ومن هنا كانت مهمة الباحث هي العمل على تنمية مهارات فهم النصوص القرائية المعروضة إلكترونيا ـ سواء كان النص صورة أو لغة ـ لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، باستخدام استرتيجية إلماعات السياق اللغوي التي تعتمد على إشارات النص العربي وتلميحاته، من أجل تجلية الفهم، واستنباط المعاني والدلالات المناسبة للكلمات والجمل والعبارات الواردة بالنص الإلكتروني، أو بالصورة المعروضة.

- **إجراءات البحث** :

يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك إعداد الدليل الخاص باستخدام إستراتيجية إلماعات السياق، في ضوء وخطواتها الإجرائية، وأخيرًا تحديد درجة فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. وتحقيق ما سبق يتم كما يلي :

- تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- بناء اختبار مهارات القراءة الإلكترونية.
- إعداد دليل المعلم لاستخدام إستراتيجية إلماعات السياق، مع إعداد النماذج والأنشطة اللغوية التي تعرض إلكترونيا باستخدام العروض التقديمية .
- التجربة الميدانية.
- أساليب المعالجة الإحصائية.
- نتائج البحث.

- **توصيات البحث** .
- **مقترحات البحث** .

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل ما سبق :

- **أولاً: تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

تم تحديد العديد من مهارات القراءة الإلكرونية المناسبة لمجموعة البحث وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم القراءة والفهم القرائي.
- دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- دراسة الأدبيات الخاصة بأغراض تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد قام الباحث بحصر تلك المهارات، ووضعها في قائمة مبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: تعليم اللغة العربية لأبنائها، ولغير أبنائها، وعلم النفس، والصحة النفسية، وبعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة تلك المهارات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وتحديد درجة أهميتها بالنسبة للتلاميذ موضع البحث، وأخيرًا، حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المهارات، حيث أجمع أكثرهم على مناسبة القائمة في صورتها المبدئية، وجاءت تعديلاتهم يسيرة تتعلق بصياغة بعض المهارات، وقد تم ضبط قائمة المهارات في ضوء آرائهم. وبذلك أصبحت قائمة مهارات القراءة الإلكرونية في صورتها النهائية مشتملة على تسع مهارات كما يلي :

- **مهارات الفهم المباشر** :
  - التقاط معاني الكلمات وفقا لسياقها بنص القراءة الإلكتروني .
  - تحديد العلاقة بين الكلمات والجملٍ في ضوء الإلماعات النصية .
  - تكملة سياق النص بما يناسبه لفظاً ومعنى .
- **مهارات الفهم الاستنتاجي** :
  - التقاط الفكرة المحورية لنص القراءة الإلكتروني .
  - تحديد الإيحاءات اللفظية للكلمات والجمل وفقا لإلمعات النص .
  - تعيين ما يناسب سياق النص من شواهد وأدلة .
- **مهارات قراءة الصورة وفهمها** :
  - تحديد النص القرائي الصحيح والمناسب لمضمون الصورة المعروضة .
  - توضيح الرسالة المقصودة التي تستهدفها الصورة .
  - استنتاج ما وراء الصورة من معانٍ ودلالات .
- **ثانياً: بناء اختبار مهارات القراءة الإلكرونية** :

في ضوء المهارات السابقة التي تم تحديدها، تم بناء هذا الاختبار. وقد تكوَّن هدف الاختبار، وتعليمات الاختبار، ثم أسئلة الاختبار وضعه في صورته المبدئية ؛ تمهيداً لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية.

- **صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالحٌ لقياس ما وضع من أجله، فقد تم عرضه على السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة

الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية ، ومدى دقة الصور الواردة به. وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الأسئلة والتنظيم.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر في محافظة القاهرة، وقد بلغ عددهم (٣٠) طالبا، وتم التطبيق فى يوم السبت الموافق ٢٠١٥/٢/٢٨ ، وذلك للتحقق من :

- **حساب زمن الاختبار**:

يتميز الاختبار الجيد بأن يكون الزمن المخصص لأداء الطلاب فيه كافياً لقراءة أسئلته وفهمها، والإجابة عنها. ولتحديد زمن الاختبار تم استخدام المعادلة التالية: (علي خطاب: ٢٠٠٢، ٢٣٤).

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول + الزمن الذي استغرقه التلميذالآخر

وقد قام الباحث بحساب الزمن كما يلى:

- حساب متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ استجابوا على الاختبار.
- حساب متوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ استجابوا على الاختبار.

والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) حساب زمن اختبار مهارات القراءة الإلكترونية

المتعلمون الأسرع أداء	الوقت المستغرق	المتعلمون الأبطأ أداء	الوقت المستغرق
الأول	١٥	الأول	٣٧
الثانى	١٦	الثانى	٣٨
الثالث	٢٠	الثالث	٤٠
الرابع	٢٢	الرابع	٤٢
الخامس	٢٧	الخامس	٤٣
المتوسط	٢٠	المتوسط	٤٠

المتوسط الزمنى = $\frac{٢٠ + ٤٠}{٢}$ = ٣٠ دقيقة تقريباً

أى أن زمن الاختبار حوالى ٣٠ دقيقة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار مهارات القراءة الإلكترونية** :

تم حساب معامل السهولة لبنود الاختبار من خلال المعادلة التالية: (صلاح علام: ٢٠٠٦،٢٦٩) .

معامل السهولة = ص / ص + خ

حيث : ص = عدد الإجابات الصحيحة .

خ = عدد الإجابات الخطأ.

وفى ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التى يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢) أو أكثر من (٠.٨).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة.

والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات السهولة والصعوبة للبنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط

رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
١	٠.٥٨	٠.٤٢	١٥	٠.٧٥	٠.٢٥
٢	٠.٥٠	٠.٥٠	١٦	٠.٤٢	٠.٥٨
٣	٠.٣٣	٠.٦٧	١٧	٠.٧٥	٠.٢٥
٤	٠.٦٧	٠.٣٣	١٨	٠.٣٣	٠.٦٧
٥	٠.٧٥	٠.٢٥	١٩	٠.٥٠	٠.٥٠
٦	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٠	٠.٧٥	٠.٢٥
٧	٠.٧٥	٠.٢٥	٢١	٠.٤٢	٠.٥٨
٨	٠.٣٣	٠.٦٧	٢٢	٠.٦٧	٠.٣٣
٩	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٣	٠.٣٣	٠.٦٧
١٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٢٤	٠.٤٢	٠.٥٨
١١	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٥	٠.٦٧	٠.٣٣
١٢	٠.٣٣	٠.٦٧	٢٦	٠.٧٥	٠.٢٥
١٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٧	٠.٤٢	٠.٥٨
١٤	٠.٧٥	٠.٢٥			

يتضح من الجدول(٢) أن معاملات سهولة البنود الفرعية التي تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠.٧٥ -٠.٣٣)، وهى معاملات سهولة مقبولة. كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٧ –٠.٢٥) وهى معاملات مقبولة ، لذا أبقى الباحث على جميع مفردات الاختبار؛ لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة .

- **حساب معامل القوة التمييزية لبنود اختبار مهارات القراءة الإلكترونية**:

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة فى الاختبار ، ويعد معامل تمييز المفردة دليلًا على صدقها.

وقد تم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية:

معامل التمييز= (مج س – مج ص) ÷ (ن × م)

والجدول (٣) يوضح معامل التمييز لكل مفردة من البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:

جدول (٣) معاملات التمييز لبنود لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لمجموعة البحث

رقم السؤال	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات التمييز
١	٠.٣٣	١٥	٠.٤٦
٢	٠.٤٢	١٦	٠.٣٣
٣	٠.٣٣	١٧	٠.٣٣
٤	٠.٣٣	١٨	٠.٣٥
٥	٠.٣٣	١٩	٠.٣٣
٦	٠.٣٢	٢٠	٠.٣٣
٧	٠.٣٠	٢١	٠.٢٥
٨	٠.٣٣	٢٢	٠.٤٦
٩	٠.٤٦	٢٣	٠.٣٣
١٠	٠.٢٥	٢٤	٠.٣٣
١١	٠.٤٦	٢٥	٠.٤٢
١٢	٠.٣٣	٢٦	٠.٤٦
١٣	٠.٣٣	٢٧	٠.٣٣
١٤	٠.٢٩		

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣ ٠.٤٦)، وهى معاملات تمييز مقبولة، لأنها؛ أعلى من (٠.٣)، وأيضًا تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية على التمييز بين ذوى القدرة العالية وذوى القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذى يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

وبهذه القيمة المرتفعة لمعامل التمييز، ما يدل على أن الاختبار ذو قوة تمييزية مرتفعة، لذا يطمئن الباحث على دقة الاختبار.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، ويقاس هذا الثبات إحصائيًا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى المرة الأولى، والدرجات التى حصل عليها هؤلاء الطلاب فى المرة الثانية، وبذلك يعطي الاختبار الثابت نتائج متقاربة، أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (وجيه إبراهيم:٢٠٠٧، ١٥٦) ومن أهم الوسائل الإحصائية لقياس ثبات الاختبار: (فؤاد البهى السيد : ١٩٧٦، ٣٨)

- طريقة إعادة الاختبار .
- طريقة التجزئة النصفية.
- طريقة تحليل التباين.
- طريقة الاختبارات المتكافئة.

وقد تم حساب ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية (للبنود الفرعية وللاختبار ككل) باستخدام أسلوبين إحصائيين، هما:

- **الأسلوب الإحصائي الأول**:

حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد البنود الفرعية للاختبار، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع البنود الفرعية ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للاختبار ككل في حالة غياب أحد البنود الفرعية أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار فى حالة وجود جميع البنود الفرعية، أى أن تدخل أى من البنود الفرعية لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلى للاختبار.

- **الأسلوب الإحصائي الثاني**:

حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية والدرجات الكلية للاختبار،فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية بالأسلوبين الإحصائيين السابقين :

جدول (٤) معاملات ثبات البنود الفرعية واختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار()
١	٠.٩٥٦	٠.٨٨ ❖❖
٢	٠.٩٧٦	٠.٨٤ ❖❖
٣	٠.٧٢٤	٠.٧٦ ❖❖
٤	٠.٩٨٦	٠.٨٦ ❖❖
٥	٠.٩٢٤	٠.٨٨ ❖❖
٦	٠.٨٨٨	٠.٨٦ ❖❖
٧	٠.٩٩٧	٠.٨٨ ❖❖
٨	٠.٩٦٠	٠.٨٣ ❖❖
٩	٠.٩٥٧	٠.٨٨ ❖❖
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٣		

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن معامل ألفا للاختبار ككل أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، أى أن تدخل كل بند فرعى لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة البند الفرعي) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

- أن معامل الثبات الكلي يساوي (٠.٩٥٣)، وهو معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على الطلاب عينة البحث.

- **صدق الاختبار**:

تم حساب صدق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية من خلال الآتى:

- **حساب الصدق الظاهري**:

حيث عرض اختبار مهارات القراءة الإلكترونية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٥) محكمًا، لتعرف مدى مناسبة الاختبار لتشخيص مهارات القراءة الإلكترونية .

- **حساب الصدق الذاتي**:

لقياس صدق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ، بالإضافة لصدق المحكمين ، فهو يعبر عما يحتويه الاختبار من القدرة التى يقيسها خالية من الأخطاء والشوائب ، فالدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الشوائب تصبح هى المحك الذى يُنسب إليه صدق الاختبار ، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **حساب صدق البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية** :

تم حساب صدق البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الصعوبة الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف درجة أى من البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية البنود الفرعية للاختبار محكا للصعوبة الفرعية، وجدول(٥) يوضح معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية :

جدول (٥)معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار()
١	٠.٩٦٠	٠.٧٩❖❖
٢	٠.٩٨٢	٠.٨٦❖❖
٣	٠.٧٢٤	٠.٧٦❖❖
٤	٠.٩٥٨	٠.٨٩❖❖
٥	٠.٩٢٤	٠.٨٨❖❖
٦	٠.٩٥٨	٠.٨٦❖❖
٧	٠.٩٩٧	٠.٨٨❖❖
٨	٠.٩٦٠	٠.٨٣❖❖
٩	٠.٩٥٧	٠.٨٨❖❖
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٢		

يتضح من الجدول السابق:أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة البند الفرعي من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع البنود الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

- **حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية**:

تم حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالى يوضح معاملات صدق المستويات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:

جدول (٦) معاملات صدق البنود الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية

م	بنود الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الفهم المباشر.	٠.٩٤٥	٠.٠١
٢	الفهم الاستنتاجى.	٠.٩٥٨	٠.٠١
٣	قراءة الصورة وفهمها.	٠.٩٦٢	٠.٠١

يتضح من الجدول (٦): أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة مهارات القراءة الإلكترونية.

ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق ، لما يتميز به من درجة عالية فى الصدق والثبات.

- **التطبيق الميدانى** :

تطبيق استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط .

- **تحديد مجموعة البحث** :

اختار الباحث مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر في محافظة القاهرة (يمثلون المجموعة التجريبية)، وكانوا من ماليزيا وأندونيسيا وتتراوح أعمارهم من (١٨ إلى ٢١ عاما).

وقد اختار الباحث متعلمي هذا المركز لعدة أمور أهمها: الانضباط الذى يتميز به المركز، وكثرة الملتحقين به والمترددين عليه من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقوة الدوافع الدينية لدى الدارسين من وراء تعلم اللغة العربية، ويضاف إلى ذلك مستوى إعداد المعلمين؛ حيث حصل غالبيتهم علي دبلوم الإعداد المهني من كلية الدراسات العليا جامعة القاهرة، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع تسجيل بعضهم لدرجة الماجستير في هذا المجال؛ مما يساعد على دقة التطبيق الميداني وتحقيق أهداف البحث. والجدول (٧)يوضح بيانات عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر في محافظة القاهرة .

جدول (٧)بيانات عينة البحث

المجموعة التجريبية	عددها	الجنسية	اللغة الأم
التطبيق القبلى	٣٢	٢٤	الملايوية
التطبيق البعدى	٣٢	ماليزياو٨ أندونيسين	الجاوية

- **التطبيق القبلى**:

قام الباحث بالتطبيق القبلى لأداة البحث، حيث اختار مجموعة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، بلغ عددهم (٣٢) طالبا. وذلك للحصول على البيانات القبلية التى تساعد فى العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية. والجدول الآتى يوضح نتائج التطبيق القبلى اختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة:

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط على اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل وكل مستوى فرعى على حده

مهارات القراءة الإلكترونية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت	مستوى الدلالة
اختبار مهارات القراءة ككل	القبلى	٧.٩٣	١.٩٨	٣١	-١٥.٩١	٠.٠٠١
مستوى الفهم المباشر ككل.	القبلى	٣.٥٩	١.٢٦	٣١	- ٤.١٢	٠.٠٠١
التقاط معاني الكلمات وفقاً لسياقها بنص القراءة الإلكتروني.	القبلي	١.١٢	٠.٦٦	٣١	- ٣.٢٦	٠.٠٠١
تحديد العلاقة بين الكلمات والجمل في ضوء الإلماعات النصية.	القبلي	١.٤٣	٠.٨٠	٣١	- ٠.٤٩	٠.٠٠١
تكملة سياق النص الإلكتروني بما يناسبه لفظاً ومعنى.	القبلي	١.٠٣	٠.٦٩	٣١	- ٣.٨٥	٠.٠٠١
مستوى الفهم الاستنتاجي ككل.	القبلى	٢.٢٨	١.٣٢	٣١	- ٩.٥١	٠.٠٠١
التقاط الفكرة المحورية لنص القراءة الإلكتروني.	القبلي	٠.٩٦	٠.٨٩	٣١	- ٣.٤٣	٠.٠٠١
تحديد إيحاءات الكلمات والجمل وفقاً لإلماعات النص.	القبلي	٠.٥٩	٠.٦٦	٣١	- ٧.٨٠	٠.٠٠١
تعيين ما يناسب سياق النص الإلكتروني من شواهد وأدلة.	القبلي	٠.٧١	٠.٦٣	٣١	- ٧.٠٩	٠.٠٠١
مستوى قراءة الصورة وفهمها ككل.	القبلى	٠.٨٧	٠.٧٠	٣١	-٢٩.٣٣	٠.٠٠١
تحديد القراءة الصحيحة والمناسبة لمضمون الصورة.	القبلي	٠.٨٧	٠.٧٠	٣١	- ٥.٠٩	٠.٠٠١
توضيح الرسالة المقصودة التي تستهدفها الصورة.	القبلي	٠.٥٩	٠.٥٥	٣١	- ٩.٣٦	٠.٠٠١
استنتاج ما وراء الصورة من معان ودلالات.	القبلى	٠.٥٩	٠.٦١	٣١	- ٨.٤٤	٠.٠٠١

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) وهذا يعنى أننا نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط درجات المتعلمين في اختبار القراءة الإلكترونية أقل من المتوسط، مما يعنى أنهم يعانون من ضعف فى مهارات القراءة الإلكترونية لديهم، مما يستلزم تنميتها بالنسبة لهؤلاء المتعلمين.

- **تدريب الطلاب على استراتيجية إلماعات السياق**:

تم تطبيق الاستراتيجية مع الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط فى بداية الفصل الدراسى الثاني، وتم ذلك في يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٣/١ ، وهو اليوم التالي ليوم التطبيق القبلي مباشرة، واستمر التطبيق حتى يوم الأحد ٢٠١٥/٤/٥، أى أن التطبيق استغرق (٣٥ يوما) خلاف يومي القياس القبلي والبعدي. وقد تم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- قيام الباحث بمقابلة المعلم القائم بالتدريس لأفراد مجموعة البحث التجريبية، في عدة جلسات، وتزويده بالتعليمات والإرشادات اللازمة لتطبيق الإستراتيجية، فضلا عن تسليمه نسخة من دليل المعلم لإستخدام استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مع استمرار المتابعة وتذليل أية معوقات تواجه تطبيق البحث.
- حرص الباحث على ضرورة أن يوفر المعلم القائم بالتدريس جوا من الألفة والمودة والتعارف الإيجابي معهم.
- توضيح المعلم لأهمية السياق في معرفة معاني الكلمات الغريبة وفهم النص القرائي المعروض إلكترونيا باستخدام العرض التقديمي Power Point .
- تشجيع المتعلمين على تنفيذ أنشطة الإستراتيجية واستخدام خطواتها الإجرائية عند قراءة الصور والنصوص .
- تكليف المتعلمين ببعض الواجبات الموجودة عقب كل نشاط من أنشطة الإستراتيجية الخاصة بـ (قراءة الصورة وفهم النص).
- متابعة المعلم لأداء المتعلمين للواجبات والأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- إهداء المتعلمين ببعض المعززات لتنشيط دافعيتهم نحو التعلم، والتى كان لها أثر كبير فى تشجيعهم وتحفيزهم للمشاركة بفاعلية .

- **التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية** :

بعد الانتهاء من التدريس المقدم في البحث الحالي قام الباحث بالتطبيق البعدي للاختبار على مجموعة البحث يوم الإثنين الموافق ٢٠١٥/٤/٦م ويلاحظ أن التطبيق البعدي للاختبار كان ميسرا دون معوقات أو استفسارات تذكر من قبل الدارسين، وذلك لأن مجموعة البحث قد تحسن مستوى أفرادها في قراءة الصور والنصوص عبر شاشة العرض التقديمي.

- **نتائج البحث** :

يستهدف عرض نتائج هذا البحث التحقق من مدى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بعرض وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية،

والتى عولجت بها بيانات أداء مجموعة البحث قبليًا وبعديًا، وفيما يلي عرض لنتائج البحث :

التحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، من خلال المقارنة بين أداء مجموعة البحث قبليًا وبعديًا، وللتأكد من ذلك، فقد صيغ الفرض الأول الذى ينص على أنه : "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS18) ، حيث قامت بتطبيق اختبار (ت) للمجموعة الواحده ذات القياس القبلي والبعدي، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير الاستراتيجية:

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) والانحراف المعياري للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية(ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٣٢	القبلى	٧.٩٣	١.٩٨	٣١	٣٠.٠٣	٠.٠١	٠.٩٦
	البعدى	٢٢.٠٦	٢.٤٨				

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين موسطى درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) لصالح التطبيق البعدي.
- بلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٦) وهو حجم تأثير مرتفع، حيث أشار أحد المتخصصين (رجاء أبو علام، ٢٠٠٢، ١٠١) أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠.٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً، وإذا بلغت (٠.٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠.٨) يعد مرتفعًا، مما يدل على فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ككل لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (عينة الدراسة).

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلتي (نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت)، وذلك كما يلي:

- **نسبة الكسب المعدلة لـ بليك Modified Blake's Gain Ratio** :

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بليك من (صفر) إلى (٢)، بحيث : إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١ تعتبر الاستراتيجية غير فعالة أو غير مقبولة الفعالية، أو منخفضة الفعالية.

إذا كانت : ١ ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١.٢ تعد الاستراتيجية معقولة أو متوسطة الفعالية، أى أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.

إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة ≥ ١.٢ تعد الاستراتيجية فعالة، ومقبولة. وهى القيمة التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية. (عزت عبد الحميد، ٢٠١١ : ٢٩٧ -٢٩٨).

والجدول (١٠) يوضح نسبة الكسب المعدلة لـ بليك، والمصححة لـ عزت، في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة.

جدول (١٠) نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake، ونسبة الكسب المصححة (عزت) في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) لدى المجموعة التجريبية

المتغير	متوسط التطبيق القبلى	متوسط التطبيق البعدى	ا لنهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	نسبة الكسب المصححة لعزت
اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل	٧.٩٣	٢٢.٠٦	٢٧	١.٢٩	١.٨١

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي :

- أن قمية نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٢٩) على اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ككل، لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة.
- أن قمية نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٨١) على اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل، وهى قيمة تساوي القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ككل لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط -عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل لصالح التطبيق البعدي، وأن استراتيجية إلماعات السياق لها تأثير قوي جداً وفعال في

تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ككل، لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

مما تقدم يتبين فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت فاعلية إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم القرائي وأهمها دراسة ريما الجرف (٢٠٠١، ٧١ - ٩٦) دراسة عبد اللطيف أبو بكر (٢٠٠٢، ١٤٥ -١٦٦) ودراسة , Spear Swerling . l (2006) ودراسة .Kjesbo,M &. RynetteR (2010) ودراسة هاني فراج (٢٠١٠) ودراسةHelwa, .S.A.A. (2010)ودراسة.Laroche , C. (2014) . وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الأول .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي :

- أن استراتيجية إلماعات السياق أسهمت بدور فَعَّال في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط على الموضوع المقروء، والتوصل إلى ما يتضمنه من أفكار ومعان، وذلك من خلال ربطها بالمحسوسات عند تقديمها، وكذا تقديمها في مواقف تشبه المواقف الطبيعية.
- التركيز في كل درس من دروس التدريب على مجموعة من المهارات موضع الاهتمام، والتحقق من تمكن الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط منها.
- ما تراعيه استراتيجية إلماعات السياق من تقديم أنشطة لغوية تكشف عن معنى الكلمة والجملة في ضوء العلاقة بين السوابق واللواحق، فلا يقف القارئ عند الكلمة الصعبة ويصل للفكرة المحورية في نص القراءة الإلكتروني مما يساعد على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية .
- استخدام الصورة من الوسائل المساعدة على تنمية الفهم القرائي وإدراك المعاني المتضمنة فيها .
- كما أن الصورة نص وسياق مقروء يتفاوت فيه القراءُ، بين قارئ مضمون ظاهر بالصورة، وقارئ يلتقط رسالتها المقصودة، وآخر يستنتج ما وراء الصورة من مغزى ودلالة .
- لأنشطة المتضمنة داخل كل درس من دروس الدليل أسهمت في تحيق فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية.
- تضمين الدليل أنشطة للتقويم البنائي والتكويني؛ لتشخيص نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها أول بأول .

- **التحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية كل على حده لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط** :

للتحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية كل على حده لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، فقد صيغت الفروض الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في مستوى الفهم المباشر (ككل) وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط – عينة الدارسة – في مستوى الفهم الاستنتاجي (ككل)، وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة ـ في مستوى قراءة الصورة وفهمها (ككل)، وفي كل مهارة فرعية على حده لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفروض قام الباحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS18) وفيما يلي عرض لذلك:

للتحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، فقد صيغ الفرض الثاني الذى ينص على : **"وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، في مستوى الفهم المباشر ككل، وفي كل مهارة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".**

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية .

يتضح من الجدول (١١)ما يلي:

- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم المباشر ككل وكل مهارة فرعية على حدة، لصالح التطبيق البعدي.
- كما أن حجم تأثير الاستراتيجية بلغ (٠.٩٠) في مستوى الفهم المباشر ككل وهو حجم تأثير مرتفع، كما أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى

(٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمهارات الفهم المباشر كل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية فيالأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم المباشر (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مستوى الفهم المباشر ككل.	القبلي	٣.٥٩	١.٢٦	٣١	١٧.٤٧	٠.٠١	٠.٩٠	قوي
	البعدي	٨.٢١	١.١٢					
التقاط معاني الكلمات وفقا لسياقها بنص القراءة الإلكتروني.	القبلي	١.١٢	٠.٦٦	٣١	١١.٣٠	٠.٠١	٠.٨٠	قوي
	البعدي	٢.٧١	٠.٥٨					
تحديد العلاقة بين الكلمات والجمل في ضوء الإلماعات النصية.	القبلي	١.٤٣	٠.٨٠	٣١	٨.٥٨	٠.٠١	٠.٧٠	قوي
	البعدي	٢.٨١	٠.٣٩					
تكملة سياق النص الإلكتروني بما يناسبه لفظا ومعنى.	القبلي	١.٠٣	٠.٦٩	٣١	١١.٩٠	٠.٠١	٠.٨٢	قوي
	البعدي	٢.٦٨	٠.٥٣					

وذلك لأن حجم تأثير هذه المهارات يتراوح بين (٠.٧٠ - ٠.٨٢) وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا) مما يدل على فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (عينة الدراسة).

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٢) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في مستوى الفهم المباشر (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة لدى مجموعة البحث

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى الفهم المباشر ككل.	٣.٥٩	٨.٢١	٩	١.٣٦	١.٨٨
التقاط معاني الكلمات وفقا لسياقها بنص القراءة الإلكتروني.	١.١٢	٢.٧١	٣	١.٣٧	١.٩٠
تحديد العلاقة بين الكلمات والجمل في ضوء الإلماعات النصية.	١.٤٣	٢.٨١	٣	١.٣٣	١.٧٩
تكملة سياق النص الإلكتروني بما يناسبه لفظا ومعنى.	١.٠٣	٢.٦٨	٣	١.٣٨	٢.٢٥

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٣٦)، (١.٣٧)، (١.٣٣)، (١.٣٨) على الترتيب وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (١.٨٨)، (١.٩٠)، (١.٧٩)، (٢.٢٥)، على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسةٍ في مستوى الفهم المباشر ومهاراته المستهدف إكسابها لهم بعد التدريس وفقا لاستراتيجية إلماعات السياق، مما يدل على فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى الفهم المباشر ومهاراته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن استراتيجية إلماعات السياق لها تأثير قوي جداً وفعال في تنمية جميع مهارات الفهم المباشر لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية :

- تقديم بعض المعينات البصرية، مثل : البطاقات، واللوحات، والملصقات المصورة لتعرف الكلمات العربية بصريًا، والصور والرسوم، واستخدام الحاسب الآلي ، والعروض التقديمية.
- التركيز على المهارات الفرعية لكل نشاط من أنشطة السياق التدريبية، بحيث ضمنت مستويات الفهم (المباشر، الاستنتاجي، قراءة الصورة) في جميع أنشطة الإستراتيجية.
- تفاوت بعض المفردات اللغوية، على غيرها من حيث سهولة تعليمها وتعلمها.
- انتقال المعلم بطلابه من فهم المفردات السهلة، إلى غيرها ذات الصعوبة ، حيث تتوقف سهولة وصعوبة أى مفردة لغوية على مدى توظيف السياق في فهم معناها وتحديد دلالتها.
- تقديم أنشطة لغوية تساعد على فهم الكلمات الغامضة الواردة بالنص المقروء من خلال تشابه السياق اللاحق مع السياق السابق .

- تقديم أنشطة وتدريبات لغوية تسهم في تنمية التعرف الذي يُسهم في التقاط المعاني والأفكار التي وردت صريحة أو ضمنيا في نص القراءة الإلكتروني .

للتحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، فقد صيغ الفرض الثالث الذى ينص على : **"وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في مستوى الفهم الاستنتاجي ككل، وفي كل مهارة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"**.

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض تطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في الأداءين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الاستنتاجي (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مستوى الفهم الاستنتاجي ككل.	القبلي	٢.٢٨	١.٣٢	٣١	١٥.٢٦	٠.٠١	٠.٨٨	قوي
	البعدي	٧.٢١	١.٤٠					
التقاط الفكرة المحورية لنص القراءة الإلكتروني.	القبلي	٠.٩٦	٠.٨٩	٣١	٧.٢٧	٠.٠١	٠.٦٣	متوسط
	البعدي	٢.٥٣	٠.٧١					
تحديد إيحاءات الكلمات والجمل وفقا لإلماعات النص.	القبلي	٠.٥٩	٠.٦٦	٣١	١١.٧٥	٠.٠١	٠.٨١	قوي
	البعدي	٢.٣٤	٠.٦٥					
تعيين ما يناسب سياق النص الإلكتروني من شواهد وأدلة.	القبلي	٠.٧١	٠.٦٣	٣١	٩.٧٦	٠.٠١	٠.٧٥	قوي
	البعدي	٢.٣٤	٠.٥٤					

يتضح من الجدول (١٣):

- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي ككل وكل مهارة فرعية على حدة، لصالح التطبيق البعدي.
- كما أن حجم تأثير الاستراتيجية بلغ (٠.٨٨) في مستوى الفهم الاستنتاجي ككل ، وهو حجم تأثير مرتفع، كما أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي كل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

وذلك لأن حجم تأثير هذه المهارات يتراوح بين (٠.٦٣ - ٠.٨١) وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا) مما يدل على فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (عينة الدراسة).

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول (١٤) يوضح ذلك :

جدول (١٤) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار الفهم الاستنتاجي (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة لدى مجموعة البحث

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى الفهم الاستنتاجي (ككل).	٢.٢٨	٧.٢١	٩	١.٢٨	٢.٠٢
التقاط الفكرة المحورية لنص القراءة الإلكتروني.	٠.٩٦	٢.٥٣	٣	١.٢٩	٢.٠٦
تحديد إيحاءات الكلمات والجمل وفقا لإلماعات النص.	٠.٥٩	٢.٣٤	٣	١.٣٠	٢.٠٣
تعيين ما يناسب سياق النص الإلكتروني من شواهد وأدلة.	٠.٧١	٢.٣٤	٣	١.٢٥	١.٩٦

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٢٨)، (١.٢٩)، (١.٣٠)، (١.٢٥) على الترتيب وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (٢.٠٢)، (٢.٠٦)، (٢.٠٣)، (١.٩٦)، على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة ـ في مستوى الفهم الاستنتاجي ومهاراته المستهدف إكسابها لهم بعد التدريس وفقا لاستراتيجية إلماعات السياق، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي كل على حده لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث، يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات لادلة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الاستنتاجي ومهاراته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن الاستراتيجية لها تأثير قوي جدًا أو فعال في تنمية جميع مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

- اعتماد استراتيجية إلماعات السياق، على مدى كثافة الكلمات الجديدة بسياق الصورة، أو النص القرائي الذي هو من أهم الروافد الاستنباطية للمعاني .
- التنوع في استخدام هذه الإلماعات بتنوع الكلمات الجديدة في النص، وبمدى ما يتمتع به القاريء من معارف وخبرات لغوية سابقة .
- تحسن مستوى الفهم القرائي للمتعلم، بمقدار ما اكتسبه من مفردات لغوية تساعد على فهم المعاني والدلالات المختلفة من سياق الصورة أو النص .
- تقديم تدريبات لغوية تتضمن كلمات وجمل ليس لها معانٍ محددة في ذاتها، بل تكمن هذه المعاني في الاستخدام السياقي للكلمات بالنص القرائي الإلكتروني .

وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الثالث .

للتحقق من فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات قراءة الصورة وفهمها لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، فقد صيغ الفرض الرابع على أنه : **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في مستوى قراءة الصورة وفهمها ككل، وفي كل مهارة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي".**

وقد تم التحقق من هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية

يتضح من الجدول (١٥):

- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى قراءة الصورة وفهمها ككل وكل مهارة فرعية على حدة، لصالح التطبيق البعدي.
- كما أن حجم تأثير الاستراتيجية بلغ (٠.٩٦) في مستوى قراءة الصورة وفهمها ككل ، وهو حجم تأثير مرتفع، كما أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية

عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ، في الأداءين القبلي والبعدي لمهارات قراءة الصورة وفهمها في كل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في الأداءين القبلي والبعدي في مستوى قراءة الصورة وفهمها (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مستوى قراءة الصورة وفهمها ككل.	القبلي	٠.٨٧	٠.٧٠	٣١	٣٠.١٨	٠.٠١	٠.٩٦	قوي
	البعدي	٦.٦٢	١.٠٤					
تحديد القراءة الصحيحة والمناسبة لمضمون الصورة.	القبلي	٠.٨٧	٠.٧٠	٣١	١٠.٩١	٠.٠١	٠.٧٩	قوي
	البعدي	٢.٣٤	٠.٤٨					
توضيح الرسالة المقصودة التي تستهدفها الصورة.	القبلي	٠.٥٩	٠.٥٥	٣١	١١.٩٣	٠.٠١	٠.٨٢	قوي
	البعدي	٢.١٨	٠.٥٣					
استنتاج ما وراء الصورة من معان ودلالات.	القبلي	٠.٥٩	٠.٦١	٣١	١١.٨١	٠.٠١	٠.٨١	قوي
	البعدي	٢.٠٩	٠.٣٩					

وذلك لأن حجم تأثير هذه المهارات يتراوح بين (٠.٧٩ - ٠.٨٢) وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا) مما يدل على فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات قراءة الصورة وفهمها لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (عينة الدراسة).

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول (١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار قراءة الصورة وفهمها (ككل) وكل مهارة فرعية على حدة لدى مجموعة البحث

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدى	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى قراءة الصورة وفهمها (ككل)	٠.٨٧	٦.٦٢	٩	١.٣٤	٢.٠٥
تحديد القراءة الصحيحة والمناسبة لمضمون الصورة.	٠.٨٧	٢.٣٤	٣	١.٢١	١.٨٧
توضيح الرسالة المقصودة التي تستهدفها الصورة.	٠.٥٩	٢.١٨	٣	١.٢١	١.٨٤
استنتاج ما وراء الصورة من معان ودلالات.	٠.٥٩	٢.٠٩	٣	١.١٢	١.٧٤

يتضح من الجدول (١٦)ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٣٤)، (١.٢١)، (١.٢١) على الترتيب وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية، فيما عدا المهارة الأخيرة كانت نسبة الكسب متوسطة، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات قراءة الصورة وفهمها لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (٢.٠٥)، (١.٨٧)، (١.٨٤)، على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية الاستراتيجية، فيما عدا المهارة الأخيرة كانت نسبة الكسب متوسطة، مما يشير إلى أن (استراتيجية إلماعات السياق) فعالة في تنمية مهارات قراءة الصورة وفهمها لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط ـ عينة الدراسة ـ في مستوى قراءة الصورة وفهمها ومهاراته المستهدف إكسابها لهم بعد التدريس وفقا لاستراتيجية إلماعات السياق، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات قراءة الصورة وفهمها كل على حده لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع، يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى قراءة الصورة وفهمها ومهاراته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن استراتيجية إلماعات السياق لها تأثير قوي جداً وفعال في تنمية جميع مهارات قراءة الصورة وفهمها لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية :

- استخدام الصورة لأنها تساوي الكلمات، وقد تتفوق عنها في المضمون الصامت، الذي لا يُحل شفرته إلا القراء المتميزون في ضوء إلماعات سياق الصورة .
- تدريب المتعلم، على استخدام كافة ما لديه من تلميحات، أو إشارات تعينه علي التقاط معاني الكلمات والجمل، وما يرتبط بذلك من دلالات، في ضوء ما تثيره هذه الإلماعات في النص من ومضات Flashes .
- استخدام الصورة كنص وسياق مقروء يتفاوت فيه القراءُ، بين قارئ مضمون ظاهر بالصورة، وقارئ يلتقط رسالتها المقصودة، وآخر يستنتج ما وراء الصورة من مغزى ودلالة .

ما يؤكده لاروش laroch (2014,3,4) بأن الطريقة التي نستخدمها في قراءة النص هي نفسها التي نستخدمها في قراءة الصورة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب بعد هذا التدريب أصبحوا قادرين بأنفسهم على استخدام قرائن السياق، في الإشارة إلى الكلمات ذات الصلة بالنص؛ لتحديد معاني الكلمات غير المألوفة. وأصبحوا قادرين أيضا على معرفة غرض المؤلف وهدفه. كما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لديهم . مما يؤكد قيمة الاهتمام بالسياق، وبمدى تأثيره على فهم المعاني والدلالات.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي الخاصة بمهارات القراءة الإلكترونية، يتبين فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث، كما يمكن القول بأن البحث الحالي قد حقق الهدف الذى سعى من أجل تحقيقه، وهو تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عينة الدراسة ـ باستخدام استراتيجية إلماعات السياق.

وفي ضوء ما كشف عنه البحث من أدبيات المجال ونتائج التطبيق الميداني يوصي البحث بما يلي :

- **توصيات البحث** :

- ضرورة إعداد نماذج إجرائية لتوظيف استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في جميع المستويات الدراسية.
- ضرورة عقد ورش عمل للمعلمينٍ لتوظيف إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات اللغة العربية عامة ومهارات القراءة خاصة للناطقين بغير العربية في جميع المستويات الدراسية.
- الإفادة من قائمة مهارات القراءة الإلكترونية في البحث الحالي.
- أهمية التكامل بين المستويات الدراسية الثلاثةٍ لتعلم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في تنمية مهارات القراءة مراعاة لاحتياجات الدارسين اللغوية والإفادة من خبراتهم السابقة والبناء عليها.
- الحرص على توفير العديد من المواقف والفرص التي يمارس فيها الدارسون مهارات القراءة بشكل طبيعي مع أهل اللغة العربية.
- ضرورة التنويع في استخدام التقنيات الحديثة والوسائط التعليمية لمساعدة الناطقين بغير العربية على تنمية مهارات القراءة لديهم.
- ضرورة اختيار المحتوى المعرفي الخاص بمهارات القراءة للناطقين بغير العربية في ضوء مستوى الدارسين.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث فيما يلي:

- **مقترحات البحث** :
  - إعداد برنامج قائم على إستراتيجية إلماعات السياق لتنمية مهارات الاستماع لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.
  - أثر استخدام إستراتيجية إلماعات السياق في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.
  - إعداد برنامج قائم إستراتيجية إلماعات السياق لتنمية مهارات التواصل اللغوية وأثره على الاتجاه نحو الثقافة العربية الإسلامية.
- **المراجع** :

- إبراهيم محمد عطا (١٩٩٩) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ط٤.
- إبراهيم محمد عطا ، عبد الله الكندري (١٩٩٦) : تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،الكويت مكتبة الفلاح، الطبعة الثانية .
- إبراهيم صلاح الهدهد (٢٠١٣) : " الفجوة الرقمية وتعليم اللغة العربية ، الواقع والمأمول " . الملتقى العلمي الدولي الأول ، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب ورؤى مستقبلية " القاهرة : الرابطة العالمية لخريجي الأزهر١٤. ١٦ يناير، ٢ . ٤ ربيع الأول ١٤٣٤هـ ص ص ٨٩. ١٠١.
- ابن عيسى باطاهر (٢٠٠١) : الدور الحضاري للعربية في عصر العولمة ، الشارقة : جمعية حماية اللغة العربية ، الطبعة الأولى .
- جاك سي ريتشاردز وآخرون (٢٠٠٧) : معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي،ترجمة : محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة،
- القاهرة: لونجمان، الشركة المصرية العالمية للنشر.
- جبريل أنور حميدة (٢٠٠٤). فعالية المفردات اللغوية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في تعلمهم القراءة الجهرية. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.
- حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط (٧) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- دلال يس أحمد أبو السعود(٢٠٠٣) : فعالية المدخل التكاملي لتعليم العربية للأجانب في تنمية القدرة اللغوية،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٩) : تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيكو .

- رشدي أحمد طعيمة، وعلي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدي (٢٠١٠) : المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

- رضا السويسي (١٩٧٩) : التعليم الهيكلي للعربية الحية، الجزء الأول ، تونس : المعهد القومي لعلوم التربية (من مكتبة أ.د/ رشدي طعيمة - رحمه الله تعالى -) .

- ريما سعد سعادة الجرف (٢٠٠١) : "مهارات تحليل السياق في كتب القراءة لمراحل التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية" جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد(٧١) ص ص٧٣ -٩٦.

- شاكرعبد العظيم محمد قناوي (٢٠١٣) : "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، آلام وآمال الملتقى العلمي الدولي الأول ، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب ورؤى مستقبلية " القاهرة : الرابطة العالمية لخريجي الأزهر ١٤- ١٦ يناير، ٢ ٤٠ ربيع الأول ١٤٣٤هـ ص ص ٢٧٢ -٢٨٤.

- شريف محمد الحبيبي (٢٠١٢) : تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة .

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (٤)،القاهرة: دار النشر للجامعات.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوى والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة : دار الفكر العربى .

- ظبية سعيد السليطى (٢٠٠٩) : اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدولة قطر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،

- مجلة القراءة والمعرفة ،العدد (٩٢)، ص ص١٤ -٥٥.

- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (٢٠٠٧) : " العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغةالعربية الناطقين بلغات أخرى (دراسة ميدانية) " جامعة قناة السويس بمصر: كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد السابع ص ص ٤٥ - ٨٦ .

- عبد اللطيف عبد القادر أبوبكر(٢٠٠٢): "فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج" جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد(٧٩) ص ص ١٤٥ - ١٦٦.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١): الإحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج (SPSS18)، القاهرة : دار الفكر العربي.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٣): تصحيح نسبة الكسب المعدلة ل بلاك (نسبة الكسب المصححة ل عزت)، المؤتمر السنوى التاسع والعشرون لعلم النفس في مصر والعالم العربي ٢١، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ٣٠مارس - ١ أبريل.

- على أحمد مدكور ، إيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، النظرية والتطبيق، القاهرة : دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

- علي عبد العظيم سلام (٢٠١٣) : " القياس التطبيقي، إستراتيجية مقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب ورؤى مستقبلية " القاهرة : الرابطة العالمية لخريجي الأزهر ١٤- ١٦ يناير، ٢ - ٤ ربيع الأول ١٤٣٤هـ ص ص ٧٢ -٧٦.

- علي ماهر خطاب(٢٠٠٢) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

- عمران حسن حسن (٢٠١١) : فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو التعلم الإلكترونى لدى معلمي اللغة العربية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط .المجلد (٢٧)، العدد (١)، ص ص ١٦٧ -٢٣٧

- غنية تومي (٢٠٠٦) : السياق وأثره في توجيه المعنى " شعر أبي تمام أنموذجاً ، جامعة الإسكندرية : كلية الآداب ، رسالة ماجستير غير منشورة .

- فايزة السيد عوض (٢٠٠٩) : مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطبع والنشر.

- فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠٣) : المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة، مكتبة وهبة .

- فؤاد البهى السيد (١٩٧٦): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى .

- محمد حسن المرسي (٢٠٠٨): قراءة الصورة مدخل إلى التفكير التأملي والتعبير الإبداعي، ٦أكتوبر: المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، ط١.

- محمد حسن المرسي ، سمير عبدالوهاب أحمد (٢٠١٤) : توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية ، دمياط : مكتبة نانسي .

- محمود علي شرابي (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة،ص ٩.

- محمود كامل الناقة (١٩٨٤): برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دراسة ميدانية، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية: جامعة أم القرى.

- محمود كامل الناقة (٢٠١٣) : " برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى " تصور مقترح ،(الأسس،الكفايات،الأهداف،عناصر الإعداد) الملتقى العلمي الدولي الأول ، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب ورؤى مستقبلية " القاهرة : الرابطة العالمية لخريجي الأزهر ١٤. ١٦ يناير، ٢ . ٤ ربيع الأول ١٤٣٤هـ ص ص ٢ -١٤.

- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، الجزء الأول، بنها: مطبعة الإخلاص.

- مصطفى رسلان رسلان (٢٠٠٥) : تعليم اللغة العربية،القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع

- مصطفى شعبان عبد الحميد (٢٠٠٣) : المناسبة بين اللفظ والسياق اللغوي : دراسة دلالية في النص القرآني ، جامعة الإسكندرية : كلية الآداب ، رسالة دكتوراة غير منشورة .

- نهاد الموسى (٢٠٠٧) : اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

- نيقولا دوبرشان (١٩٩٦) : " اللغة العربية خارج حدودها " في : اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، تونس : المظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة الثقافة) ص ١٠٧ .

- هاني عبدالله محمد فراج (٢٠١٠) : فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، جامعة المنصورة : كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة .

- هداية إبراهيم هداية (٢٠٠٨): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارس اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.

- وليد السيد خليفة (٢٠٠٦): المهارات اللغوية والتخلف العقلي "في ضوء علم النفس المعرفي". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- Helwa, H.S.A.A. (2010). The Effectiveness of annotation strategy in developing EFL comprehension skills among EFL college students. Unpublished master thesis, Faculty of Education , Benha University , Egypt.

- Laroche , C. (2014). Using Context Clues with Signal Words .New York: GED.

- Montelongo, J.; Hernandez, A.; Heter R.& Cuello, J. (2011). Using Congnates to Scaffold Context Clue Strategies for Latino ELs. Reading Teacher. Vol. (64) Issue (6), pp: 429-434

- Nagy William E.(1995) on the role of context in first- and second – language vocabulary learning. Available at http://hdl.handdle.net .Related on 17/112015.

- RynetteR .&Kjesbo,M.(2010).Context Clues-Can You Figure It Out?. Handy Handouts, free educational handouts for teacher and parents. NO. 272, pp: 1-2 , Retrieved from the World Wide Webat : http://www.handyhandouts.com

- Spear-Swerling , l . (2006) : The use of Context Cues in Reading November 2006 Available online at : http://www.education.com/reference/article/Ref_use_context-cues/ Related on 11/4/2015 .

- Sternberg, R. J., Powell, J. S., & Kaye, D. B. (1983). Teaching vocabulary-building skills: A contextual approach. In A. C. Wilkinson (Ed.), Classroom computers and cognitive science (pp. 121-143). New York: Academic Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر :

" فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"

إعداد :

د/ علي سعد علي جاب الله

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة بنها

Instructor Postings in Online Peer Discussion, Gender and Cognitive Style on Postgraduate Students' Participation, Social Presence, and Quality of Scientific Research Writing

Dr. Mohammed A. Farag

Abstract

This study was, a Web-enhanced course, designed to investigate the effect of presence and absence of instructor in an online discussion on learner participation, perceived social presence and quality of scientific paper writing. Gender and cognitive style were considered as moderating variables affecting participation, social presence and research writing skills. 52 postgraduate Master of Information and Communication Technology students, from the Faculty of Education-Albaha University in Saudi Arabia, participated in a Scientific Research Method course and were assigned to either a treatment condition (instructor intervention-instructor postings; n=26) or control condition (no instructor intervention-peer postings; n=26) for six weeks online discussions about designing experimental researches. Four discussion forums were designed as web-enhanced tools to accompany with a traditional research method course. Two forums were designed for male students and the other two were for females because mixed-sex discussions were not possible. Amount of participation was measured with the frequency and percentage of postings while the type of participation was analyzed based on a coding scheme rubric designed for this purpose. Learner's perceived social presence was estimated with a 30-item questionnaire type scale. Quality of learner in writing a scientific research paper was measure based on a 10 item-standardized rubric. Classifying participants into dependent and independent learners were done using the GEFT which was a post procedure. The results of the study revealed several significant differences. First, amount of participation in online discussion was affected by instructor intervention and gender type; with the peer facilitated condition produced more responses than instructor intervention condition and gender type was found to be a moderating effect with respect to amount of postings, with the male learners producing more postings. Cognitive style found to affect amount of postings with dependent learners being higher. Second, related and unrelated postings were affected by gender type, with the males posting more off-topic responses whereas for female the reverse was observed. Third, with respect to social presence, a significant effect was obtained with instructor interventions, with the peer facilitated treatment showing higher social presence than instructor presence treatment. Social presence was also found to be affected by gender type, with the females being feeling higher than males. Dependent learners had higher perceived social presence than independent learners. Fourth, quality of paper writing appeared to be affected by interventions and

gender, with the no instructor condition increased writing quality and female participants being better. Finally, the study also found two and three way interactions. The results of the study were discussed in terms of their implications for designing online discussions.

Keywords: Instructor Presence, Online Discussion, Peer Discussion, Gender, Participation, Social Presence, Cognitive Style, Independent and Dependent learners

INTRODUCTION

Among all factors that could affect the level of learning in online environments, learner participation is recognized as one of the key elements and a serious success factor (Thompson & Savenye, 2007; Weaver, 2008). Particularly, the constructivist paradigm called for learners to be active participants rather than passive receivers of information. Active learner participation is considered a must, especially in online learning environments where student perceptions about and needs for effective learning significantly differ from traditional face-to-face instruction (Dennen, 2005).

Participation in online learning environments is generally measured by the activities in discussion forums and message exchanges among learners and between the instructor and the learner. In line with the constructivist approach, online discussion forums depend on the idea that students are able to learn as much from one another as from course materials or instructors. In a discussion forum, a participant can have opportunities to express ideas, have them criticized, reshape ideas in light of peer discussions, and offer feedback on others' ideas. This exchange of ideas and works help students engage in higher-order processing of information and construct their own meaning.

The level of participation can be measured either by a qualitative or a quantitative approach. While the qualitative approach requires content analysis and classification of messages by certain criteria, the quantitative approach

focuses on countable merits such as the number of messages, the number of lines or words in a message, or time spent on discussion pages. In this study, participation is assessed by the number of messages in the discussion forum. Although a growing body of literature has been focused on discussion forums in online learning environments, the empirical relationship between student participation levels and performance is less than clear (Thompson & Savenye, 2007). Scholars in the field also called for more studies on online learners and their needs (Gunawardena & McIsaac, 2003; Richardson & Newby, 2006).

Presence of instructor and characteristics of learners are significant factors for success in web-enhanced environments because they may shape the level of participation, which in turn affects the level of learning. Previous studies examined participation in relation to instructor presence and various student characteristics such as gender (e.g. Teo & Lim, 2000); experience in online environments (e.g. Thompson & Savenye, 2007), computer literacy (e.g. Erlich, Erlich-Philip, & Gal-Ezer, 2005), motivation (e.g. Abel, 2005), and self-efficacy (e.g. Pituch & Lee, 2006). Although it is widely accepted that performance is affected by student participation, variations in the level of performance for each student is moderated by instructor presence and individual differences. The present study was designed to reveal the effect of the instructor intervention in online discussion and two individual differences (gender and cognitive style) on learner participation, student's perceived social presence and performance in terms of writing a quality research paper.

With respect to the instructor presence in online discussion, studies have indicated a lack of consensus on the level of instructor intervention needed to effectively

facilitate participation and performance in asynchronous online discussions. Available data on the impact of instructor presence in asynchronous online discussion is inconsistent and can depend on whether the focus of discussion is to promote participation (Pena-Shaff, Altman, & Stephenson, 2005) or learning (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006; Marra, Moore, & Klimczak, 2004). One studies indicate that instructor presence and participation in asynchronous discussions enhance student learning (Beaudoin, 2002; Brookfield & Preskill, 2012; Kearsley, 2000; MacKnight, 2000; Muirhead, 2005; Walker, 2005) and instructor presence may increase participation (Bedi, 2008; Beadouin, 2002; Mandernach, Dailey-Hebert, & Donnelli-Sallee, 2007). Other studies indicate that instructor participation in online discussion can neutralize or hinder learner participation and learning (Andresen, 2009; Horton, 2000; Mazzolini & Maddison, 2003; Swan & Shih, 2005). Still other researchers argue that instructor involvement in online discussion can be beneficial to some degree when used in moderation (Guldberg & Pilkington, 2007; Heckman & Annabi, 2006). Regardless of findings, the common underlying assumption is that students have the potential to behave differently in online discussions based upon the presence or absence of instructor participation. With potentially conflicting research findings, instructors can become confused about how to support students in online discussions in web-enhanced classrooms. Instructors want to support students and maximize both participation and learning, but previous research has primarily investigated the impact of instructor involvement on either student participation or on levels of learning. Results suggest that too little or too much intervention has the potential to prevent students from receiving the full benefits of the online discussion, but less is known about the impacts of instructor participation on the

combined student behaviors of participation, learner perception of social presence and performance.

Characteristics of learners are significant factors for success in online environment because they may shape the level of participation, which in turn affects the level of performance and social presence. Two of the individual differences that may have an impact on participation and social presence are gender type and cognitive style of learners. For gender type, previous studies in gender difference have showed mixed and inconsistent results with relation to participation. For example, studies on gender participation in computer mediated communication have found that males tend to post more and longer messages than females in mixed gender discussion (Jeong & Davidson-Shivers, 2006).

Although females have been found to participate less than males, females have been found to be less disadvantaged in online discussions than in face-to face discussions (McConnell, 1997). In contrast, other studies found that females posted more messages than males (Davidson-Shivers, Muilenburg, & Tanner, 2000, 2001; Savicki, Kelly, & Ammon, 2002) and females posted more substantive comments in both threaded discussions and chats in small groups. At the same time, studies have also found no significant differences between genders, and that the comments posted by males and females have been found to be similar in type and frequency in large group discussions and chats (Davidson-Shivers, Morris, & Sriwongkol, 2003). These mixed findings could be attributed to differences in group-task (e.g., information sharing, argumentation, problem solving), task structure (e.g., graded participation, minimum required postings, assignment of roles or teams), and methods used to measure participation (e.g., message frequency vs. message-response frequencies).

Another important variable produced different result on participation is learner's cognitive style. Understanding student cognitive style may help instructors to understand student participation behaviors as well as social behaviors in a web-enhanced environment. Cognitive style was defined as the manner in which individuals organize and represent information during learning (Riding & Cheema, 1991). According to Riding and Cheema (1991), cognitive style may be labeled into two main categories; the wholist-analytic dimension and the verbal-imagery dimension. The first dimension, considered in the present study, included the label dependent and independent cognitive style. Messick (1984) summarized the characteristics of analytical and global dimensions such that the field-independent pole includes competence in analytical functioning, combined with an impersonal orientation, while the field-dependent pole reflects correspondingly less competence in analytical function combined with greater social orientation and social skills.

The cognitive style factor is considered as a main variable affecting performance on tasks and how students tend to interact with different learning environments. Dependent learners may access the online part of the environment with the need of external help from instructor and peers, but independent learners are internally oriented and interact differently with the social environment (Moussa, 2005). The ways and manners in dealing with the social environment and the characteristic of dependent and independent learners should have an impact on how different cognitive style interact and participate in the learning environment. Studies directed to measure the impact of cognitive style on learner participation and social presence is rarely found in the literature, and so the present study should be a leading study in this direction.

PROBLEM

Scientific research methods course is considered as one of the important courses within the Master of Information and Communication Technology Program introduced by the Instructional Technology Department in the Faculty of Education-Albaha University. This course requires learners not only to achieving the lower levels of knowledge and skills, but also to apply these knowledge and skills in order to build an experimental research as a requirement for Master degree. Analysis of postgraduate complaints about the course showed that learners needed more discussion in the course in order to enhance their ability in writing a scientific paper. Discussion in traditional classroom is not enough to provide learners with the knowledge and skills required to submit a quality paper. Another important issue related to this problem was the concern raised by participants in the course related to their perception of being a part of a community and their feeling of social connectedness with other learners. Most students were not satisfied with the scientific research methods course, which might have affected their ability in writing a scientific paper. Based on the analysis, the researcher found that the minimum basic knowledge and skills required for the course were not met and learners' needs for more discussion and participation were a mandatory requirement. Therefore, the researcher defined the problem and instructional needs based on students' current level of knowledge and skills in the course and the requirements raised by students to having more discussion about and participation in the course topics. As for the required level, the analysis showed that students should have the basic skills and knowledge of the steps and stages of building a quality paper and these skills and knowledge could be gained by increasing students' discussion and social connection with the instructor and peers. As a result of this analysis, the researcher suggested

that creating an asynchronous online discussion as a web-enhanced tool complemented the traditional classroom course would assist in increasing participation and performance. In order to put the problem one step further, a revision of studies interested in online discussion was done to figure out the best approach to increase student participation and performance. One of such approaches was to have the instructor involved or not in the online discussion. Another approach to increase participation for both males and females particularity in Saudi Arabia, a society with a single-gender discussion is to have a single gender discussion. Mixed gender participation is quite difficult to have in this society. Therefore, taking a gender type as a moderate factor in studying participation was also important. Finally, cognitive style of learners was also considered.

THE STUDY PURPOSES

The overall purpose of the present study was to investigate the moderating effects of instructor intervention in online discussion and individual differences on postgraduate learner's participation, perceived social presence and quality of scientific research writing in a web-enhanced course. More specifically, the study was designed to reveal the effects of the instructor presence in online discussion and two individual differences have on types and amount of student's participation, social presence of learners, and scientific research writing skills. In supporting this purpose, the primary objectives are twofold. The first objective was to investigate the effect of instructor postings on postgraduate learner types and number of postings, their perceived social presence and their ability in writing an experimental research paper. The second objective was to uncover whether or not a learner cognitive style and gender type would change learner's types and amount of

participation, their perceived social presence and quality of writing a research paper.

QUESTIONS

The present study addressed the following four questions:

- What is the effect of the instructor presence in online discussion on participation, learner's perceived social presence and quality of scientific research writing?
- What is the effect of gender type on participation in online discussion, learner's perceived social presence and quality of scientific research writing?
- What is the effect of the independent-dependent levels of cognitive style on participation in online discussion, learner's perceived social presence and quality of scientific research writing?
- What are the interactions (if exist) among instructor presence, gender and cognitive style on participation, social presence and quality of scientific research writing?

SIGNIFICANCE OF THE STUDY

This study should contribute theoretically and practically to the on-going technology-enhanced learning research and modern teaching methods studies. The importance of the present study is as follows:

Since online discussions have become common in all online course, blended course or in the present study as a web-based tool to enhance traditional learning, further examination of the features and design elements of online discussions may assist in increasing effectiveness of this tool.

Research in online discussions suggests numerous interventions to address learner participation challenges identifiedin the literature. These interventions underestimate the important role of the instructor in designing, facilitating, and supporting asynchronous instruction (Abawajy, 2012; Andresen, 2009; Guldberg & Pilkington, 2007; Swan &

Shih, 2005; Thompson, 2010). Most suggest that the instructor has the ability to either increase or decrease student quality and quantity of participation, which demonstrates the importance of further investigation into the effect of the instructor feedback in online discussion on participation and quality of student learning. While further research is needed to explore specific strategies students employ when posting with and without instructor intervention, the findings of this investigation add to existing research-based findings and offer insights relative to the use of instructor interventions in asynchronous discussions.

This study sought to fill a gap in the instructional technology literature about the effect of structuring online discussion based on instructor interventions and the other individual differences on participation, social presence and quality of student scientific paper writing. There is a shortage in research investigating gender and cognitive style of learners as possible factors affecting participation. Further, social presence research is rarely considered leaner cognitive style and gender with respect to social presence. Information about these variables should encourage more interest and provide practical guidelines to reshape student quality of engagement in online discussion. A great deal of research has been done on online discussions. Previous research has mainly focused on two topics: participation and online collaboration. A few researchers have studied gender type and cognitive style and participation, with relation to instructor presence or absence. This study is a trial in this respect.

The significance of this study relates to creating a better understanding of factors influencing participation, social presence and student's ability in writing experimental research. By examining the instructor interventions, gender

type, and cognitive style, instructors and instructional designers may be able to modify the design of online discussions so as to increase participation levels by learners. By increasing levels of participation, the instructors and designers may indirectly have a contribution to increase Student's perceived social presence and performance.

HYPOTHESES

This study had one independent variable (instructor interventions), two classified variables (learner's cognitive style and gender type) and three dependent variables (participation, social presence and quality of research writing). The hypotheses of the study may be written as follows:

Null Hypothesis One: With respect to the instructor interventions, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and participation rubric between the instructor intervention online discussion group and no instructor intervention online discussion group.

Null Hypothesis Two: With respect to the gender type, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and the participation rubric between male and female participants.

Null Hypothesis Three: With respect to the cognitive style, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and the participation rubric between independent and dependent participants.

Null Hypothesis Four: With respect to the instructor interventions, there would be no significant difference at $\alpha =$

.05 level in learner's perceived social presence as measured by social presence scale between the instructor intervention online discussion group and no instructor intervention online discussion group.

Null Hypothesis Five: With respect to the gender type, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in learner's perceived social presence as measured by social presence scale between male and female participants.

Null Hypothesis six: With respect to the cognitive style, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in learner's perceived social presence as measured by social presence scale between independent and dependent participants.

Null Hypothesis Seven: With respect to the instructor interventions, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in quality of writing scientific research as measured by learner scientific research paper rubric between the instructor intervention online discussion group and no instructor intervention online discussion group.

Null Hypothesis Eight: With respect to the gender type, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in quality of writing scientific research as measured by learner scientific research paper rubric between male and female participants.

Null Hypothesis Nine: With respect to the cognitive style, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in quality of writing scientific research as measured by learner scientific research paper rubric between independent and dependent participants.

Null Hypothesis Nine: In terms of participation, social presence and quality of scientific research writing, there

would be no interactions of instructor presence, gender and cognitive style.

THE STUDY METHOD

This study belongs to the type of experimental research, which aims to study the causal effects of selected variables, and the experimental method is the most appropriate research methods to achieve this purpose. Therefore, the present study follows a quasi-experimental design to study the effects of one independent variable and two classified variables on three dependent variables.

PARTICIPANTS

The participants of this study (N=52) were postgraduate students, at Albaha University in Saudi Arabia, who were studying Scientific Research Method Course in Master of Information and Communication Technology in Education. The Master Program required students to complete four study levels before submitting their thesis research. This course of study is a traditional course students have in the second level of study period. The participants of the study were males and females (males N=27 and females N=25). The participants' age was ranged from 25-48 (males M=32.87 and females M=27.62). Students in the course had different major backgrounds such as computer major, Arabic language major, science major, Islamic studies major and so on, but a Diploma in Education or A Learning Resource Center Diploma was required to join the Master. All students had the necessary skills and experience to deal with the online discussions. Because studying in Saudi Arabia required a separation between males and females, so the discussion forums created were single-sex discussions, a mixed gender was not possible to create.

THE STUDY VARIABLES

This study included one independent variable, two classified variables and three dependent variables. The independent variable was instructor intervention, which had

two levels-instructor interventions in the online discussion versus no instructor interventions. The classified variables were gender type and cognitive style. Gender was classified into females and males, whereas cognitive style was classified as dependent and independent learners. The dependent variables were learner participation, learner's perceived social presence and learner's quality of writing scientific research.

The Independent Variables

This study had one independent variable, instructor intervention in online discussions, with two levels of this variable: (a) instructor intervention and (b) no instructor intervention. Instructor intervention: is a treatment where the students in the online discussion received instructor postings during the discussion. The no instructor intervention: is a treatment where the students in the online discussion received no postings from the instructor, but students depended on their peers' feedback. The present study had two classified variable, and these were; a) gender type, and this variable classified participants into males and females; and b) cognitive style, and this variable classified participants into field dependent (FD) and independent (VI) learners. Participants were divided into FD and VI based on the GEFT measurement.

The Dependent Variables

This study included three dependent variables: learner participation, learner's perceived social presence, and quality of writing.

Learner participation: this variable was based on the written messages learners posted to online discussion and was measured in two ways: (a) amount of participation was calculated by the number of student responses, and (b) type of participation was measured using a modified coding scheme adapted from Davidson-Shivers et al. (2005) and

Jeong and Davidson-Shivers (2006). The modified coding scheme used by Farag (2016, In Press) was used in the present study. Reponses were grouped into on-topic and off-topic depending on relatedness with the question posted in the discussion forum and content of discussions.

Learner's perceived social presence: this variable was measured using a 30-item Likert scale questionnaire. Social presence was a scale divided into four sections, with five-responses ranging from strongly agrees to strongly disagree. More about building this scale is detailed later.

Learner's quality of scientific research paper writing: this variable was measured through a rubric of ten standards and 70-item indicators.

EXPERIMENTAL DESIGN

The quasi-experimental design was used to study the effects in the light of the independent variable level, and this is represented in table below. The learners in the present study were blocked by instructor intervention and gender type into four discussion forums as follows.

Table 1: The study experimental design

		Instructor intervention (presence of Instructor)		
		Instructor Postings	No Instructor Postings	Total
Gender Type	Male	14	13	27
	Female	12	13	25
	Total	26	26	52

Fifty two students participated in the present study. Of 52, 26 learners were assigned to the instructor postings group (male N=14 and female N=12) and the other 26 assigned to the no instructor postings group (male N=13 and female N=13).

THE STATISTICAL ANALYSIS

The multivariate analysis of variance (MANOVA) as a main tool was used in order to study the effects and

interaction of the independent and dependent variables of the study.

THE STUDY TOOLS

Cognitive Style Measure:

In order to classify the participants of the present study based on their cognitive style tendency, the GEFT (Group Embedded Figure Test) was used to classify the participants into field dependent (FD) and field independent (FI). This measure was originally developed by Oltman, Raskin, and Witkin (1971). The Arabic Version of the Test (Appendix A), developed by Alsharkawy and Al-Khoudary (2002), was used. The GEFT in its original form is an untimed paper and pensile test including 18 items but the Arabic version is timed. There are also seven items for practice. Each item in the test represents a simple geometric figure embedded in a complex design. The GEFT scale has three parts; part one is a training section; it starts with some instructions on how to respond to the figures provided and gives some examples of responses. Then, seven shapes are introduced and subjects are allowed two minutes to give response but scores for this response are not calculated. Part two and three, each part has nine shapes and gives each participant five minute to respond; with the 10 minutes for parts two and three are given. The total score on the measurement is calculated based on student response on the 18 shapes included in sections two and three of the scale. For each item, the participants should locate and trace the simple shape containing in the complex drawings without becoming distracted by the larger complex design. The total score is the number of items correctly perceived and traced. Thus, the scores range from zero (highly dependent) to 18 (highly independent). Higher scores represent a more field independent (FI) cognitive style while lower scores show more field dependent (FD) cognitive style. The reliability of the Arabic version of the GEFT for the current study was

examined by correlating learners' performance in the two halves of the test (items 1-9 the first half, and items 10-18 the second half). To estimate the reliability of the whole test (internal consistency), Spearman-Brown formula was used. The reliability coefficient for the total test was 0.86.

Participation Measures

Participation in online discussion was evaluated using two measurements; one was the numeric count of student responses, the other was deep analysis of responses using student's responses rubric. The first measure was used to measure number of message students posted in the online discussion. The four discussion forums designed as tools to enhance the traditional classroom method were printed on sheets of paper to see the number of responses each student posted and inserted in the SPSS software for processing. The second measure was a student response rubric, developed by Farag (2016, In Press). The coding scheme splits student's responses into substantive and non-substantive responses based on to what extent the response was related to the question and topic of discussion (Appendix B). Substantive related on topic responses codes were applied to students' responses that were related directly to the discussion content and topic. Non-substantive unrelated off topic responses were not relevant to the discussion topic or content. The original coding scheme used with the present study was developed by Davidson-Shivers et al. (2005) and from Jeong and Davidson-Shivers (2006). The authors, originally, divided substantive related codes into response, evidence, criticism/critique, elaborate, and evaluation; but for non- substantive responses, three codes were created and these were technical, chatting, and uncodable. The present study used the modified coding scheme developed by Farag (2016, In Press), who, added two other codes to the original coding scheme; one was substantive (restate); one was non-substantive (sidetracked/

deviation). Restate was a response given by student which restates the peer's idea but does not extend the original idea or adding any significant contribution to the discussion. Therefore, restate responses were defined as restating another's idea but not extending the idea. Sidetrack responses were defined as making a comment that was related to the communication or the topic of discussion but was not directly related to the original discussion question. Overall, the present study was mainly dependent on Farag (2016, In Press) coding scheme.

Social Presence Questionnaire

In order to establish a measure of learner's perceived social presence, several studies and researches have been reviewed to reveal the underlying components of this terminology. The results of the review showed that social presence has been documented and researched but unfortunately this construct was defined in many different ways, but there were semi-agreement on four basic components, and these included: interest and mutual support the learner gains during interacting with the online environment, the emotional connections among learners within the environment or the affective connectedness, feelings or sense of belonging to a community during interaction, and finally the open communication among learners in the environment. Based on these four components, the researcher established a four-component scale to measure student's perceived social presence, and these components were:

- Mutual attention and support the learners had within the online discussion
- Affective connectedness in the online discussion
- Sense of community in the online discussion
- Open communication in the online discussion

The survey instrument developed by the researcher was administrated at the conclusion of this study to estimate how

high or low students' feeling of social presence within the online discussion (Appendix C). The first part of the survey was a section requiring subjects to provide some personal information such as gender, age, teaching experience, computer experience, and online discussion experience. The second part of the survey provided students with some instructions on how to response to the survey statements. The instructions were: below you will see a series of statements (30 items) concerning how you felt about online discussion you have just joined during studying Scientific Research Method Course. Read each statement carefully and place a tick (√) in opposite to the left of the statement that comes closest to indicate how you feel about the online discussion. There are no correct or incorrect responses. Do not spend too much time on any one statement, but give the response that seems to describe how you feel, Please respond to all statements. Use the five scale measure to select your response from five ones.

After these instructions, thirty statements were provided with a Likert-scale type of five possible responses, ranging from strongly agree to strongly disagree. Section one of the statements included twelve (12) statements, section two included six (6) statements, section three consisted of eight (8) statements, and finally the last section included four (4) statements. High responses on the survey items reflected positive social presence for all but four items. The scale for these four items (item seven, eight, twenty four and twenty six) were reversed to maintain consistency in the scales. Cronbach‘s alpha scores range from (0) through (1), with a coefficient closer to (1) indicating higher reliability. Reliability coefficients should be at least 0.70 or higher to be considered reliable for affective instruments. The Cronbach's Alpha for the questionnaire items was 0.81, which indicates a high degree of internal constancy in a

multi-item scale. The 95 % confidence interval for the mean of the questionnaire was 3.551 to 3.932.

Scientific Research Paper Rubric

The main objective of building a rubric for scientific paper writing was to create and develop a set of common standards and indicators that would help, assist and enable evaluators of the research paper to use a fixed unified scale to assess learner's scientific paper writing. Leaving evaluators to use their views and opinions while assessing the quality of paper is not seen as a good measure since evaluation would not be fair because of lack of objectivity, therefore establishing a rubric for evaluation would be a better solution. The main objective of the rubric used in the present study was to evaluate how satisfactory would be the paper provided by Mater of Information and Communication Technology in Education Students in the Scientific Research Method course. The course required subjects to submit an experimental research paper majoring in instructional technology. In traditional methods of evaluating students' research papers, a panel of five to seven professors specialized in instructional technology in the department of instructional technology in the Faculty of education-Albah University are required to provide their views and opinions for decision to be made. This manner of evaluation is a good one, but providing the panel of specialists with a rubric for evaluation would help and assist them with a better evaluation. In the present study, the rubric was given to a panel of three evaluators for assessing students' papers.

After reviewing several researches and studies, the research reached a conclusion that a scientific research paper had to include seven main standards such as: title, abstract, introduction, method and material, results, discussion, and literature review. When designing the rubric

used in the present study, the researcher used this framework to build a set of standards and indicators for evaluating the research paper, and this rubric included, in its final form, ten standards with 70 indicators. For example, Title standards consisted of 12 indicators that described how to write a good title that is brief, informs of the topic, and shows the subject scope and the variables. Title should also be clear and written in a simple language with good organization and rules. The distribution of the indicators with each standard in the rubric as follows:

- Title: (12) indicators
- Abstract: (10) indicators
- Introduction: (10) indicators
- Method: (9) indicators
- Results: (10) indicators
- Discussion: (8) indicators
- Conclusion or Summary: (3) indicators
- References: (6) indicators
- Grammar and Spelling: (1) indicator
- Paper organization: (1) indicator

For scoring students' papers, each standard with the accompanied indicators had a point on the rubric. For example, title of the paper was allocated twelve points while introduction, method, and discussion sections were given eighteen points each. The results and abstract standards were given nine points for each while the conclusion and reference standards were allocated five points each. Finally, the grammar or spelling and the organization of the paper were given three points for each. The total score student had with the research paper was the number of points given by the evaluators with each standard, then the sum of all points in the ten standards was the final grade on the paper writing. Three raters evaluated the student's paper, then, the mean raters were calculated for analyzing the data. The total score

on the rubric was 100 points. On the top of the rubric, evaluators were given with instructions and these were: "Dear evaluators, the rubric between your hands was designed to measure student's ability to write a good research paper and how quality the paper was written based on the ten standards provided below". Following these instructions, the standards were provided and the manners on how the evaluators would follow to evaluate the paper were given as follow: "Dear evaluators, in order to facilitate your evaluation of the student's paper, the criteria used for evaluation are divided into ten standards with a range of indicators under each criteria or standard with the accompanied scores. At the end of assessing each standard, a total score can be summed for all standards which indicate the total paper evaluation. Dear evaluators, please notice that the scale is a four-point measure, which shows how good the paper is based on availability of the standards and indicators in it, therefore your evaluation should follow this four-item scale".

In order to measure validity and reliability of the measure, the researcher followed some rules. A content validity was estimated to ensure that the measure fits specifications for the domain of behaviors it is intended to cover. The measure was submitted to a panel of 10 specialists in instructional technology, instructional psychology and teaching method fields for judgment of course contents and its objectives. The rubric was then revised on the bases of this judgment, and amendments were conducted in terms of adding, deleting and rephrasing the indicators and items. Percentage of raters' agreement was 88 %. Rubric Reliability ranged from 78 to 91 for standards, and total reliability of the scale was 83.7.

DESIGN AND PROCEDURES

Context: in this study, the Facebook group was used in one web-enhanced course at the Faculty of Education –

Albaha University in Saudi Arabia. The course was offered for Postgraduate Mater students in Information and Communication Technology in Education. 52 participants took the course in the second semester of 2014, and their ages varied from 25 to 48. There were 14 traditional face to face classrooms with 6 weeks online discussions. The course titled as Scientific Research Methods, and was similar for both male and female participants in its traditional and electronic parts.

The main tool in the present study was an online discussion which was used as a web-enhanced tool to assist learners engaging in deep interaction about the content topics. Four discussion forums were created using the features of Facebook. Two forums were used for male students and two for females. One forum was established to facilitate peer discussion without intervention from the instructor, and the other, interaction among learners was intervened by the instructor postings. This was done for males and females.

Setting Up a Facebook Group: the instructor created a Facebook group before the course starts. The access mode of Facebook was first set to "Open to public" so that access did not require participants to be friends. After all students joined the Facebook groups, it was closed so that it could be kept away from random access of other visitors. The activities carried out in the Facebook group included putting up announcements, sharing course resources and conducting online discussion.

Facebook was chosen as a platform for discussion for several reasons. Facebook provides instructors opportunities and structures by which students can help and support one another and it also increases both teacher-student and student-student interaction. Apparently much similar to applications available in any typical learning management systems (LMS), Facebook may be used by course facilitators in a variety of ways to help engage students in

the learning process. Some of these include uploading course announcements, announcing events, posting reminders regarding assignments, creating links to educational resources such as video clips and relevant websites as well as facilitating discussions either on the wall or in discussion boards. Such activities help foster conversation and enhance learning in a community of learners. The beauty of this is that students themselves have the same opportunity to take on responsibility and ownership in building their community of learning. They may themselves post announcements and reminders for fellow students, ask questions of their facilitator or peers or help answer other students' queries. Another important features for using Facebook as a platform for discussion is that The ability to integrate Facebook into smartphones and tablets makes the platform more immediately accessible than traditional LMS discussions, where a student will often have to navigate a number of screens to log in to a university system, then the LMS, before being able to access a discussion board. This is potentially useful for both students and staff who are able to be promptly made aware of activity in an online discussion and have the option of responding quickly.

Putting Up Announcements: the wall in the Facebook group was used to spread just in time information. The wall allowed the publication of announcements, which included hyperlinks, picture and videos. The wall allowed participants to share resources and get feedback from others. Another helpful feature of the wall was that whenever a discussion topic or a picture was created in the Facebook group, it would automatically appear on the wall, which makes keeping track of the activities happened in the group convenient.

Sharing Course Resources: course materials may exist in any format such as a test file, PPT presentation, or a Pdf document. But Facebook could only work with materials in

either a picture or a video format. A third party application –Google Docs was used to negate the short fall of Facebook. A file in a different format was first uploaded to Google Docs. The address generated from Google Docs was then copied on the Facebook group. Clicking on the address link would open the file. To further facilitate the ease of access, Google Docs was configured in such a way that the students needed. No Google account to access the file was needed.

Conducting the Online Discussion: two different ways of conducting online discussion were explored. One way was to use the feedback space located under the event function, and the other way was to use the default discussion function located on the Facebook group. It was found that using either way for discussion could help sharing ideas but both had limitations. Facebook simply added a response to the end of the discussion without taking into account if the response was referring to a particular post. Students had to deliberately repeat the previous postings in their present comments in order to make the comment between the two postings clearer.

Setting Up Expectations for Participants: participants were given minimum participation expectations at the beginning of the semester. These expectations set forth the minimum number of original posts as well as response posts that each participant should produce. Participants were encouraged to engage in the online discussions beyond these minimal expectations. Participants were requested to post a minimum of three original posts and gave a comment of their peer posting for each question posted by the instructor. The instructor posted one question for discussion each week for a six week period. The question was an open question which required a debate among participants. Comments and postings from participants were recorded

and coded according to a participation rubric. Students also were requested to focus their comments and posting on the topic of the questions, and they also had the choice to elaborate, evaluated, restate, and critic the other comments. The researcher coded each complete statement in its entirety. If different parts of one statement could be coded at different levels, the researcher assigned the entire statement the highest category that was evidenced. Four discussion groups had the same instructions for participation with a single gender interaction, but the intervention of the instructor was differed. Two groups (instructor intervention groups), one for males and the other for females received at least 6 to 8 postings from the instructor each week; while for the other two groups (no instructor intervention) received no postings from the instructor. This arrangement was continued for six weeks. The no instructor groups had no instructor interventions for the whole six weeks whereas the instructor intervention groups received minimum 6 or 8 postings each week for six week period. Moreover, participants were told that their participation in the discussion forum and their contribution were graded and given points and scores and affected their performance on the course.

After participation for six weeks, all postings from the groups were recorded and analyzed based on the participation rubric designed for this purpose. Immediately on finishing the discussion, students were given a social presence scale, an Arabic version of the GEFT. Finally, participants were given three week period to end with their paper writing.

DEFINITION OF TERMS

- Online Discussion: it is a chain of written ideas or opinions exchanged among two or more participant, and linked in a sequence in which they espoused by the

participants. It enables the instructor to post a question or prompt and students respond. It also enables students to respond to each other. Online discussions, is also defined here, as forums, which represents a type of electronic communication among group of individuals in which one person can post a question or comment, others can read it and reply, and then still others can read and comment on those replies.

- Social Interaction: In this study, social interaction is defined as any purposeful communication that occurs between two or more individuals in a learning environment.
- Social Presence: Social presence involves both the ability to affectively and socially perceive the presence of others and the ability to affectively and socially project oneself in online discussions. It is not a concept merely showing recognizing others' being but rather, it goes beyond that to reflect the dynamic of the social relations with others. Therefore, the concept included four important factors which are mutual attention and support, affective connectedness, sense of community, and open communication.
- Quality of Participation: it is defined as the type of response that students provide. There are two levels of student participation, on-topic and off-topic, which related to how connected student responses were to the discussion content. On-topic participation is related directly to discussion content; off-topic participation is not (Farag, 2016, In Press).
- Quantity of Participation: it is defined as the number of messages that students posted to discussions.
- Instructor interventions: it is defined as the messages students received from the instructor during discussion. It is also defined as the presence of the instructor in the

online discussion by providing students with posts in the forms of feedback (questions, comments …etc.).

- Cognitive style: Cognitive style refers to the preferred way that an individual processes information. Cognitive style describes an individual's typical mode of thinking, remembering or problem solving, and it is usually considered to be bipolar dimensions and stable over time. Cognitive style refers to an individual's habitual manner of processing and representing information (Riding & Cheema, 1991). In this study, cognitive style refers to students' cognitive style of field dependency.
- Field-Dependent Cognitive Style: Field-dependent individuals are more focused on the whole rather than the part. They tend to approach a problem in a more global way, are socially oriented, prefer collaboration, and are extrinsically motivated. In this study, field-dependent cognitive style is measured by the Arabic version of Group Embedded Figured Test (GEFT)..
- Field-Independent Cognitive Style: Field-independence refers to individuals whose perception is independent of the surrounding visual framework. They tend to focus on parts rather than on the whole. They tend to approach a problem more analytically, prefer competition, and are intrinsically motivated. In this study, field-independent cognitive style is also measured by the Arabic version of GEFT.

THEORETICAL FRAMEWORK

The purpose of this study was to investigate how a particular online instructor affects learner participation and learner social presence in asynchronous online discussion, and how the gender type affects participation. The study also was interested in investigating the effect of cognitive style on learner participation and leaner perceived social presence. Besides participation and social presence, the present study was interested in revealing the effects of the

three independent variables (instructor presence, gender and cognitive style) on performance as measured by a quality of research paper writing.

Online Discussion and Facilitation

Attributes of Online Discussions

Webb, Jones, Barker, and Van (2004) defined online discussions as interactions between students and teachers as well as exchanges among students and others in the form of reflective thought. Online interactions facilitate social and collaborative learning processes and support the shift away from a teacher-centered traditional approach toward a student-centered approach, involving a constructivist teaching paradigm (Stacy & Rice, 2002). Importantly, interaction between learners and learners, and learners and instructor, is the focus of online learning. Participation in discussions and awareness of deadlines are imperative to engaging students in online discussions because by doing so, the course becomes more learner-centered allowing for decentralization of the learning process (Gulati, 2008).

Online learning can be exciting, interactive, purposeful, and beneficial if the instructor fully maximizes the effectiveness of online instruction by creating active learning experiences to enhance the meaningfulness of content knowledge. Facilitation by instructors may be done by questions that specifically elicit on-topic discussions, guidelines to help online learners prepare on-topic responses, rewording of the original questions when responses were going in the wrong direction, and providing discussion summaries on a regular basis were the key factors supporting successful online discussions.

Online Discussion

The asynchronous online discussion approach is an appropriate pedagogical tool that enhances learning opportunities (Bali & Ramadan, 2007). Through

asynchronous online discussions, students can participate in class discussions online outside of class without time and distance boundaries. According to Canter et al. (2007), asynchronous discussions provide learning opportunities through an electronic board, which allows texts and documents to be uploaded. Learning through asynchronous online discussions occurs in delayed time and does not require the simultaneous participation of discussants (Thurlow, Lengel, &Tomic, 2004). In addition, Bali and Ramadan (2007) noted that the online format provides the opportunity and encouragement for students who are shy to speak up in class so that they are more comfortable participating in online discussions.

From a constructivist perspective, online asynchronous discussions help create learning opportunities for students. According to Wozniak (2007), learners in asynchronous discussions have more flexibility and are able to control when they are ready to post and respond to others' messages in a discussion forum. Asynchronous discussions are normally used to (a) keep in regular contact with students while off campus, (b) encourage students to review learning material, (c) assist student to learn from each other, and (d) encourage self-reflection, critical thinking, and self-evaluation.

To promote social interaction between learners, the instructor needs to create a real learning environment in which discussion board forums can also be used to stimulate conversations regarding a specific topic. Participation by the instructor in discussions and effective planning are required to engage students in online discussions (Cheung & Hew, 2010). Doing so, students' critical thinking and reflections on their ideas will be improved. Based on constructivist theory, asynchronous discussion, a student-centered teaching method that uses online learning resources to

facilitate information sharing outside the constraints of time and place among a network of people is applied (Johnson & Buck, 2007). Importantly, students will have more opportunities to construct meanings together, integrate new knowledge into their prior experiences, and apply their knowledge and understanding to their real life (Correia & Baran, 2010). In addition, the goals of asynchronous discussions are to share ideas and opinions, promote learner-to-learner participation, and encourage formation of collaborative online groups.

In conclusion, students and instructors in asynchronous online discussions are allowed to interact in social environments without the boundaries of time and distance (Johnson & Buck, 2007). The integral factors to develop and manage an asynchronous online discussion forum in the appropriate manners are to create an effective online learning environment that leads learners to achieve higher levels of learning. Asynchronous online discussions definitely help reduce face-to-face classes; therefore, students with distance issues have more opportunities to participate in classes. Given the focus of this study, and the importance of organized instruction in asynchronous learning environments, research relating to the role of the instructor must be explored. Before explaining the issue of the effect of the instructor presence in online discussion, challenges with online discussions are presented.

Challenges in Online Discussion

Researchers have identified numerous challenges associated with the use of asynchronous discussions for learning purposes. A crucial problem is lack of student participation (Andresen, 2009; Brookfield & Preskill, 2012; Conrad & Donaldson, 2011; Hammond, 2005). Not all students relish the opportunity to make their views known or to engage in scholarly discourse. Letting learners know

how important these discussions are to learning may help but will not necessarily guarantee participation. To better understand how to support students in asynchronous discussions, instructors may wish to consider reasons behind student reticence. Coomey and Stephenson (2002) point out that ―Instructors and course designers cannot assume that learners will be able to jump into group discussions, argue in online debates, or answer questions posed online, just because they are told to participate‖ (p. 39).

Another potential reason for student limited contribution in online discussion is the lack of familiarity with the technology. For example, in a study of 20 graduate students, Murphy and Coleman (2004) found that design elements such as the inability to flip back and read through discussion postings while composing a message, and the way the discussion software system constantly returns students to the top of the listings when they click to expand a thread resulting in students having to search through the entire postings to locate where they are frustrate students who want to contribute their ideas. Another technical aspect that limits the contribution of students is the inability to edit and delete messages (Murphy and Coleman 2004). Such an inability made some students feel like a fool throughout the entire course because they were unable to change a posting mistake. Furthermore, it caused students a lot of time and effort to rectify an error in a message—for example, students had to explain what they said that was wrong, said what they actually meant to say, explained their arguments again, made the correction before someone else responded to it and confused the issue even more. Thompson (2013) suggests that t enhance students with the target technology, students should have training or should have scaffolding at the beginning of a course to ensure familiarity with the

specific technology. The same notion was asserted also by Ko, Ko, and Rossen (2010) and Pattoff and Pratt (2010).

In addition to lack of familiarity with new technology, learners may also experience discomfort when responding within the context of unknown group. This concern may or may not be applicable to the present course since students know each other in the traditional part of the course (the present course is a web-enhanced), depending on whether students are presented opportunities to form relationships FTF prior to the online discussions. Researchers suggest that students must develop relationships first, prior to engaging in serious scholarly discourse (Dennen, 2005; Guldberg & Pilkington, 2007). In line with argument, Previous research has also suggested that the behavior of other participants (e.g., other students, instructors) can limit student contribution in asynchronous online discussion (Hew and Cheung 2003a, b). Students cease contributing if they receive no immediate response or comments to their questions from other students. For example, Cheung and Hew (2004) found that some students procrastinated in responding to other people‘s questions, resulting in great frustrations for those students who were waiting for answers. The delay caused the students to feel that they were speaking into a vacuum; that no one was responding to them, so why bother writing messages. Studies also suggest that students stop contributing if they perceive that other students pontificate in the online discussion (e.g., giving their opinions about something as though they know everything about it), or if they feel threatened by other students or if the tone of the discussion becomes too emotional (Hewitt, 2005), or rude (Murphy & Coleman 2004).

One important factor that ceases student participation is the perception of importance of the topic of discussion.

Zhao and McDougall (2005) found that low student participation may result from students' feelings that the discussion topics not interesting and therefore not worthy of discussion. In addition, students have little interest in contributing to a discussion if no clear expectations are given or if no grades are awarded for their contribution in asynchronous online discussion. Dennen (2005) found that in cases where instructor expectations were not clear, student contribution floundered because students did not know how much they were to contribute or what their messages should look like. The results of Dennen's (2005) study also suggested that when no grade was attached to using the discussion forum many students did not post any messages during the whole semester. Heckman and Annabi (2006) argue that to increase student participation, students must also be held accountable for participation in discussions, which can be accomplished by assigning grades in accordance with the quality and frequency of their posting to the asynchronous discussion group. Without accountability, students are much less likely to participate in these discussion groups. While grades can motivate students to post, researchers suggest that instructors must establish clear expectations for student participation to ensure that students understand the desired levels of interaction, such as response time and frequency of participation. Dennen (2008) suggests that both demonstration of knowledge and student interaction are equally important when assessing quality of discussion posts. Thus, she asserts assessment rubrics for discussions should include the major activities performed by students during general content acquisition, which include "read (source documents, each other's messages), write (their own thoughts and conclusions), and engage with others (ask questions and provide feedback)" (p.210). Including these three items within a scoring rubric holds students accountable for all aspects of an

asynchronous discussion aimed at increasing general content acquisition.

In addition to holding students accountable, Gilbert and Dabbagh (2005) point out that the design of online discussion activities has a significant influence on the quality and frequency of student posts. Discussions should be instructor initiated (Ko et al., 2010), anchored in the content topic being covered in class, and interesting in nature. Andresen (2009) stresses that instructors should spend sufficient time in advance preparing carefully thought-out discussion questions that are stimulating and directly related to class subject matter. Bender (2003) describes a facilitator as one who enhances student learning by encouraging active participation in discussion and by helping to see the activity as meaningful and relevant. Next section presents the role of instructor and peer in enhancing participation.

Facilitation in Online Discussion

Many colleges and universities around the world have sought to increase student enrollments by expanding learning opportunities using online or blended courses (Hew, Liu, Bonk, & Lee, 2004). However, it is not sufficient to merely place content on a web site for students to download materials or to complete online quizzes and assignments for an online or blended learning course to be successful. Contemporary discussions of education increasingly stress the social nature of learning (Palincsar & Herrenkohl, 2002), which emphasizes interactions or discussions among students. Probably the major impetus behind the stress on social learning is the belief that interaction among students could generate additional activities such as explanation, disagreement, and knowledge sharing which could augment individual learning

Typically in an online or blended learning environment, students and instructors may interact with one another synchronously or asynchronously. However, the time-independent nature of asynchronous discussion makes it particularly well received by many educators compared to synchronous discussion (Romiszowski & Mason, 2004). One of the advantages of communicating at their own pace means that students who are shy, quiet, or who prefer more time to think before responding can have the opportunity to participate in the discussion. One important means to foster student participation is through online facilitation which can be done by an instructor (instructor facilitation) or by students (peer facilitation).

Instructor Facilitation in Online Discussion

Examining students' perceptions of these two forms of online facilitation (instructor and peer) is relevant and important because it can affect students' desire to participate in the online discussion. Previous research has identified student participation in online discussions as one of the activities that students found most beneficial to their learning (Ertmer, Richardson, Belland, Connolly, & Coulthard, 2007; Richardson and Swan 2003). Students who participate in forums tend to receive higher grades and higher course retention rates (Coetzee, Fox, Hearst, & Hartmann, 2014; Palmer, Holt, & Bray, 2008; Yukselturk, 2010).

Traditionally, the instructor serves the role of an online facilitator. Examples of instructor facilitation include keeping the discussion on track, establishing ground rules and good discussant behavior, helping students overcome technical problems, and asking questions to help participants understand a particular issue or topic, or drawing students' attention to opposing perspectives (Yeh & Lahman, 2007). However, recently, some scholars have

begun to question whether an instructor is the right candidate for the role or not (Arend, 2009; Correia & Baran, 2010; Mazzolini & Maddison, 2007; Seo, 2007; Zhao & McDougall, 2005). Overall, there are two main concerns raised about an instructor being an online discussion facilitator.

First, facilitating an online discussion could be very time consuming as it requires the facilitator to read the posts, monitor any opinions that may be going off-track, answer students' questions, and ask appropriate questions to keep the discussion going. Consequently, not all instructors may be able to dedicate the amount of time and energy needed to facilitate the discussions properly (Seo, 2007). It seems to be no end to the demands on the instructor time and energy. Second, a discussion facilitated by an instructor may result in an instructor-centered discussion and limit students' participation and voice (Zhao & McDougall, 2005). A majority of students felt nervous in expressing their opinions when the instructor was present in the discussion (Hew, Cheung, & Ng, 2010). Many students also treated the discussion questions as short answer essay questions instead of interactive discussions when the discussion was facilitated by the instructor (Correia & Baran, 2010). It seems that students were more interested to tell their instructor that they had posted something in the forum so that they would be noticed and, hopefully, gain a better participation mark or grade, rather than to exchange ideas with their peers. An instructor facilitated discussion could also lead the students to depend on the instructor to initiate, direct, and close the online discussions.

Peer Facilitation in Online Discussion

Therefore, it is not very surprising to hear some scholars advocating the use of students as facilitators of online discussions. Results of previous research on peer facilitation

have suggested that students felt more comfortable expressing their views, brainstorming for ideas, and challenging one another's ideas in a peer-facilitated discussion environment (Baran & Correia, 2009; Correia & Davis, 2007; Cheung & Hew, 2010; Rourke & Anderson 2002). Rourke and Anderson (2002), for example, reported that a majority of students expressed a preference for peer-facilitated discussions over instructor facilitated ones, explaining that peer-facilitated discussions invited more responses. An instructor-facilitated discussion, on the other hand, may create an ''authoritarian presence'' (Rourke & Anderson, 2002, p. 4) that is not conducive to genuine conversation. Correia and Davis (2007) found that peer facilitation was the most popular collaboration design preferred by online learners.

The effects and usefulness of peer feedback on asynchronous online discussion boards have been explored. Ertmer et al. (2007) indicated that the use of peer feedback in an online learning environment presents a number of advantages such as: increasing the timeliness of feedback, providing new learning opportunities for both providers and receivers of feedback, humanizing the environment, and building community. La Pointe and Gunawarndena's (2004) study also indicated that student–student interaction has a higher impact on students' learning outcomes, than merely student–instructor interaction. Yet, the problem is that although student–student interactions are considered to be one of the critical key factors in fostering a successful learner-centered online learning environment, research suggests that they do not seem to occur voluntarily. Quite often, in fact, there are ''lurkers," who may never participate (Farag, 2016). In particular, Khine, Yeap, and Lok (2003) studied the habits of teacher candidates' interactions on the CMC, indicating that they seemed to

retain the habits of not actively participating and interacting, and that they did not continue prolonged asynchronous discussions. Furthermore, unless feedback among students was required, they did not seem to read other postings and respond to their peers. Similarly, it is noted that some students are not used to critiquing others' postings/thoughts/opinions, while many more are just too shy to post their own responses (Moore, 2002; Muilenburg & Berge, 2005). In these circumstances, requiring students to provide feedback to their peers' postings might be a necessary and productive strategy for facilitating asynchronous communicative activities. By requesting that learners submit constructive feedback to one another, instructors can enable learners to gain a greater comprehension of their peers' points of view. For example, when students found no peer response after their postings, Shin and Cho (2003) indicated that students felt their ideas were ''ignored" and then ''lost interest" in further posting activities. Additionally, they found that students were conscious of and concerned about where in the stream of discussion they should place their text. In other words, by engaging learners in this process, meaningful interaction may increase.

Many studies have specifically examined how an instructor's feedback impacted on student–student interactions, which is the primary of goal of this study as well. Wise, Hamman, and Thorson (2006) found that a moderated online discussion community by an instructor can elicit greater participation among students than an un-moderated one. Palloff and Pratt (2003) also suggested that the amount of instructor participation in the discussion impacted interactions among students. They asserted that the instructor should provide flexibility, and actively participate when initiating online discussions, until students

are capable of taking the responsibility to sustain them on their own. Once this is accomplished, however, the instructor should be careful about the amount of intervention, since too much intervention can possibly hinder the development of community.

Research Gap and Needs for the Present Study

There is a lack of agreement on the level of instructor intervention needed to effectively facilitate student participation and learning in asynchronous discussions. Expert opinions and available data on the impact of instructor intervention in asynchronous discussions are inconsistent and can depend on whether the focus of a discussion task is to promote participation (Pena-Shaff, Altman, & Stephenson, 2005) or meaningful learning (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006; Marra, Moore, & Klimczak, 2004). Some researchers suggest instructor presence and participation in asynchronous discussions improve student learning (Beaudoin, 2002; Brookfield & Preskill, 2012; Muirhead, 2005; Walker, 2005) and increase participation (Bedi, 2008; Beadouin, 2002; Mandernach, Dailey-Hebert, & Donnelli-Sallee, 2007). Contradictory research indicates that instructor participation in asynchronous discussions can neutralize or hinder student participation and learning (Andresen, 2009; Mazzolini & Maddison, 2003; Swan & Shih, 2005). Other researchers argue that instructor interventions in asynchronous discussions can be beneficial but only when used in moderation (Guldberg & Pilkington, 2007; Heckman & Annabi, 2006). Regardless of findings, the prevalent underlying assumption is that students have the potential to behave differently in online discussions based upon the presence or absence of instructor participation. With potentially conflicting research findings, a need for investigating the effect of the instructor participation in the online discussion on participation and learning. This

discrepancy in research findings suggests that participation in online discussion may be affected by individual differences such as gender and cognitive style, next section presents these two individual difference factors and their relations with participation.

Gender Differences

Whether gender plays a role in learning behaviors has been researched in both face-to-face and online learning environments. Gender differences have been identified in traditional classroom behaviors, online behavior, online discussions, social environments, stereotyping in classroom. This may mean that males and females have different strategies when processing information and interacting with other participants.

2.1. Gender Difference in Different learning environments

Despite the importance often assigned to participation in classroom discussions, it has been repeatedly found that most students do not participate (Caspi, Chajut, Saporta, & Beyth-Marom, 2006; Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones, & Piccinin, 2003). For example, Crombie et al. (2003) reported that 64% of the students never, rarely, or only occasionally asked or responded to a question in the classroom. Caspi et al. (2006) recently reported that about 55% of the students never or rarely participated in class. Women avoid participation in classroom discussions more than men.

A large body of research is directed to gender differences in classroom behavior (Crombie et al., 2003; Sadker & Sadker, 1994). The main finding is that females tend to speak less frequently and confidently than their male classmates. Instructors interact with male students more frequently, ask them better questions, and give them more precise and helpful feedback (Sadker & Sadker, 1994). Although female students initiate more interactions than do

male students, male students receive more follow-up (Canada & Pringle, 1995). In general, males dominate the classroom discussion. One leading explanation for the domination of males in classroom discussions is the ‘‘chilly climate’’ (Hall & Sandler, 1984). This term relates to a cluster of kinds of systematic discrimination that disadvantage females in an academic environment. Crombie et al., (2003) gave the following examples that manifest such behavior: sexist use of language; presentation of stereotypic views of females; and instructors favoring male students. They noted that the existence of this construct was documented in many studies, though some did not find it. In comparison to participation in the face-to-face classroom, participation in the web-based instructional environment (WBIE) tends to be even lower (Caspi et al., 2006). Regarding the influence of gender on participation, some studies found equal participation of females and males in WBIE (Davidson-Shivers, Morris, & Sriwongkol, 2003; Masters & Oberprieler, 2004). However, other studies found gender differences either in the number of participants, type of participation, or dynamics of participation. It is noted that females have been found to enroll in online courses at a higher rate than males (Thompson, 1998). Arbaugh (2000) reported that females begin with a high level of participation that decreases over time and increases toward the end of the course, while males' participation is stable but on a moderate level. Barrett and Lally (1999) found that the mean length of messages sent to an online seminar by male students was, on average, more than twice as long as messages sent by female students. Sierpe (2001) found that a very small male minority dominated the conversational floor. In addition, regarding the type of participation, Sierpe reported that males were more likely to contribute to topical discussions and more likely to send multiple contributions to individual discussions. Yates (2001) concluded that

gender differences found in face-to-face classrooms can also be found in WBIE with males engaging in similar tactics of exclusion and delegitimation. Like all communications media, web-based communication suffers from the intrusion of existing social relations, including those that are based upon inequalities of access and power.

Nevertheless, Gunn, McSporran, & French (2003) found that females logged in, posted and read more messages than their male counterparts on the course bulletin board. Wolfe (2000) found that females were more likely than males to express a preference for the online format. Bostock and Lizhi (2005) reported that all-female groups posted more messages than all-male groups. In mixed-gender groups females posted more messages than males, but fewer than in all female groups. Males in mixed-gender groups posted more messages than in all-male groups. Bostack and Lihzi concluded that the presence of males deterred females' writing. However, Pollock, Hamann, and Wilson (2005) found that in balanced-gender groups, students of both sexes wrote longer messages, and posted more statements that signaled interaction with other participants. In addition, voices of female students were expressed more strongly in online than in face-to-face courses, and this contributed in turn to greater perceived deep learning (Anderson & Haddad, 2005).

Thus, it is possible that the ‘‘chilly climate’’ did not migrate from the traditional face-to-face environment to the web-based environment. Other factors may be responsible for differences in participation of males and females in WBIE. First, males may perceive the purpose of learning via WBIE as an easy and economical way to learn, while females may view it as a way to increase collaborative learning (Arbaugh, 2000). In the same vein, Giannini-Gachago and Seleka (2005) reported that males asked

questions and made statements more than females, while females responded more than males. If students hold different perceptions regarding the purpose of the environment, they may participate in different ways. Second, since it was claimed that females prefer web-mediated learning, it is reasonable to expect that they would participate more in a web-based environment than in the face-to-face classroom.

Gender Differences in Social Learning Environments

Early psychological studies of the Internet focused on what was lost in text-based CMC. It was predicted that the reduction in social context cues through visual anonymity would greatly reduce the capacity to transmit social and interpersonal information (Sproull & Kiesler, 1986). It was theorized that self-awareness was reduced in CMC. Thus, the 'cues-filtered out' approach (Sproull & Kiesler, 1986) predicted that communication will be depersonalized, less 'social' and more uninhibited, in comparison to face-to-face communication. It was assumed that the medium only had the capacity to transmit task-oriented and cognitive material and not socio-emotional content. Socio-emotional content includes the use of emoticons, expressions of supporting references, self-references, references to others and self-disclosure.

In contrast to the 'cues-filtered-out' approaches, Walther's (1992) social information processing theory maintained that text-based CMC could support socio-emotional and relational communication. This theory assumes that CMC users are affected by the same internal drive of 'affiliation', i.e., interaction with other people, as participants in other communicative contexts. Therefore, it is suggested that CMC users will adapt existing communicative cues, within restrictions of language use and textual display, in order to convey relational

communication. However, a more recent theory of CMC known as the 'rational actor approach' (e.g., Markus, 1994), despite disputing the technological determinism of the 'cues-filtered-out' approach, is in keeping with it in terms of the proposed reduction in interpersonal communication. This has implications for the use of CMC in educational contexts as it suggests that students may be less responsive to the ideas of their peers during CMC, questioning the extent of 'affective learning' (Biggs, 1987) that can occur in computer-mediated contexts. Gender may also influence the socio-emotional content of computer-mediated discourse.

Males are believed to value status more through the process of gender role socialization, whereas females are thought to value connection or affiliation more, leading to gender preferential communication styles, differentiated as 'competitive' and 'cooperative', respectively (Coates, 1993). Therefore, females may be more likely than males to express socio-emotional responses in CMC, such as expressing support and disclosing opinions, feelings and experiences. However, negative forms that would also qualify as responses to another's ideas, such as expressions of disagreement, are not always included in definitions of socio-emotional content.

It was suggested that the visual anonymity offered in text-based CMC would result in gender-free equality online and Graddol and Swan's (1989) findings supported this claim initially, as they found equal participation in an anonymous Open University conferencing system. However, this was later shown to be prematurely optimistic as Herring (1993) reported that males dominate online interaction by making longer and more frequent postings than females and subsequent studies, conducted in a variety of CMC contexts, supported this claim (Richardson & French, 2000; Sierpe, 2000). Similar to face-to-face

research, these results suggest that males dominate interaction, which may deter females from participating in CMC or force them to seek female-only groups online. Indeed, Yates (2001) suggested that altering the social context in the form of female-only online groups can moderate some of the problems experienced by female in educational interactions. However, gender segregation is neither practical, nor desirable, in an educational context. Furthermore, Miller and Durndell (2004) studied participation in an educational context and found that males and females were similar regarding quantitative measures of participation, as no significant gender differences were found in relation to the frequency or length of online postings. This was partly explained through the motivation to participate as marks were on offer for participation in this educational context and also because of the unequal gender balance, as females outnumbered males on the course. However, other studies have shown that relatively few males have still managed to dominate a discussion online (Light, Nesbitt, Light, & Burns, 2000; Sierpe, 2000).

Gender Difference and Stereotyping

Gender stereotyping in the classroom begins as early as kindergarten, due to the influence of social norms (Marshall & Reinhartz, 1997). One reason why gender effects are clear is due to the effect of the instructor's gender. Men and women employ different teaching strategies that result in students learning differently. In general, male instructors tend to be more direct, subject-centered, and lecture more, while female instructors ask more student-centered questions and tend to use more indirect methods of instruction. This results in female instructors' classrooms being socially warmer with more opportunities for exploratory interactions. In contrast, male instructors' classrooms tend to be more authoritarian and controlled.

In an ethnographic study, Keddie (2003) found that instructor perceptions of gender norms and differences influence how they interact with their students. Instructors who view boys' acting out behavior as being developmentally normal rather than problematic encourage and validate this type of behavior. Instructors are also unequal in how they create engagement in the classroom (Meehan, 2005). When the instructor is a male, female students do not respond as frequently, and male students participate more. Duffy, Warren, and Walsh (2001) added to these findings with their study, which found that male instructors direct equal attention to male and female students, while female instructors direct more attention to male students. Finally, an empirical study by Dee (2006) stated that male students are more disruptive in classrooms headed by women. In addition, he also found that in classrooms headed by male instructors, female students are more likely to say that they are not looking forward to the class and that they are afraid to ask questions. The same findings are true when male students are taught by female instructors. In order to prevent gender-stereotyped instruction from dominating the classroom, instructors need to examine their teaching methods and philosophies (Marshall & Reinhartz, 1997). Care must be taken to invite nontraditional guest speakers of both genders who are equally successful and who can serve as roll-models. Instructors should also teach using multiple cooperative and competitive methods so that both male and female students benefit from the instruction. In particular, giving female students the opportunity to take leadership roles in the classroom helps to reduce gender bias.

Gender Differences in Biological and Information Processing

Many researchers believe that a large part of the explanations of why cognitive sex differences exist has to do with biology. Roughly, biological explanations can be

divided into three partially overlapping categories: the effect of sex hormones on the brain both before and after birth, genetic differences regarding sex and sexual orientations, and the specialization in the brain functions between men and women. For the purpose of this study, only the third explanation is discussed.

Studies on the function of brain focused mainly on the differences in lateralization during different types of tasks. Different parts of the brain were used for different spatial tasks (Hamilton, 1995). Males were seen to use their right hemisphere brain more than females, while females tended to use more of their left hemisphere brain than males. It was argued that the human brain is divided into two hemispheres and lateralization reflects the specialization in the function of each hemisphere: the left hemisphere specializes in verbal ability and the right hemisphere specializes in spatial perception. At some ages in development lateralization starts and the left hemisphere becomes dominant in its control over the individuals' behavior. It was argued that the timing of lateralization could affect development of both verbal and spatial ability. Developmental studies suggested that lateralization began earlier in girls thus giving them an advantage of verbal domain, while boys show superior spatial skills due to delayed in lateralization. It seemed that this explanation can account for the superiority of females on verbal tasks and males on spatially oriented tasks (Gaulin and Hoffman, 1988).

The way males and females process information was viewed as a main source of gender differences in performance on many subjects and spatial tasks. Focusing on information processing perspective to gender differences, Meyers-Levy (1989) suggested a model to explain the processing strategies adopted by each gender when facing information tasks. According to the model, gender

differences emerge because, under certain conditions, men are more likely to be driven by the overall message themes or schemas, and women are more likely to engage in detailed elaboration of messages. The model argued that men are 'selective processors' who often do not engage in comprehensive processing of all available information before giving responses. Instead, they seem to rely on various heuristics in place of detailed message elaboration. These heuristics involve a cue or cues that are highly available and salient and imply a particular inference (Darley and Smith, 1995). Such processing implies that men will often base their responses on a select subset of all available information. Therefore, they are more likely to filter information that is not relevant to the main theme. Women, on the other hand, are considered as 'comprehensive processors' who attempt to assimilate all available information before giving a final response. Women, according to the model, usually attempt effortful elaboration of all the available information unless they are restricted by memory constraints such as presentation time.

Based on this model, Meyers-Levy and her colleagues (Meyers-Levy, 1989; Meyers-Levy and Maheswaran, 1991; Meyers-Levy and Strenthal, 1991) made several predictions concerning how both genders approach the learning task. Some of these predictions are discussed within the context of the present study. The model predicted that when dealing with tasks, males adopt a selective (heuristic) method in processing. This type of method is guided by schemas and prior knowledge and expectations. Females, by contrast, are comprehensive processors who consider all aspects of information. Therefore, males should show superior recall for information that is consistent with the main theme and schema and filter out all other irrelevant information. Such selectivity of males should result in recalling

Cognitive Style

Designing instructional environments according to the user's needs has been the focus of instructional designers (Summerville, 1999; Raven, Cano, Garton, & Shelhamer, 1993). Individual differences are related with how people are similar and how they are differ in their thinking, feeling and behavior. So educators and instructional designers have to attempt to understand and identify the influences of individual differences on learning to maximize the efficiency of instruction. The effects of individual differences on learning are examined through a large body of educational research. Due to these researches, some learning and/or cognitive styles have been classified over the years. One of the most well- known and accepted cognitive style is field dependence/field independence developed by Witkin, Moore, Goodenough, and Cox. (1977).

What is Cognitive Style?

The term cognitive style is used variously in the literature to refer to different things or different terminologies are used to describe the same thing (Riding and Rayner, 1998). A possible reason for this problem may be attributed to the fact that many cognitive style theories and models stemmed from different research traditions and this, as Messick (1994) argued, resulted in a fragmentation of understanding the construct of style among researchers. Riding and Cheema (1991) recognized the same problem, arguing that several researchers in psychology have worked on cognitive style but many of them have worked separately from the others. The results then many definitions and dimensions of styles have been suggested; many of these definitions are confounding styles and other constructs, and/or many others have different names but indicate the same thing. In order to

highlight this problem, some of the definitions that have been suggested to describe cognitive style are considered.

Cognitive style was defined by Sternberg (1997) as the preferred way of thinking and using abilities. Witkin (1950) referred to cognitive style as an individual's typical mode of cognition as reflected in the person's dispositions in perception. Witkin et al (1977) described style as the characteristic, self-consistent mode of functioning that individuals show in their perceptual and intellectual activity. Moran (1991) defined style as the manner in which people differ from each other in the way they process information from the world. Goldstein and Blackman (1978) referred to styles as the characteristic ways in which an individual conceptually organizes the environment. Kegan, Rosman, Day, Albert, Philips (1964) defined styles as the speed and accuracy of decision-making under uncertainty. Messick (1984) described styles as consistent individual differences in ways of organizing and processing information. Consistent with Messick, Tennant (1988) indicated that cognitive style is an individual's characteristic and consistent approach to organizing and processing information. Jonassen and Grabowski (1993) referred to styles as general tendencies to prefer to process information in different ways. Allinson (1992) indicated that styles are general habitual mode of processing information. Entwistle (1981) referred to style as the tendency of the individuals to adopt a particular strategy. Based on the aforementioned definitions, it seems difficult for a researcher to understand the nature of cognitive style since cognitive style was used interchangeably with learning style, ability, and learning strategies. Perhaps the most convenient definition of cognitive style was suggested by Riding and Rayner (1998, P.8) and Riding and Sadler-Smith (1997, P.199), that is, "an individual's consistent and habitual approach to organizing

and representing information". This latter definition will be used throughout the study.

According to Riding and Cheema (1991), the various labels of cognitive style theories can be categorized into two main dimensions. The first dimension is the Wholist-Analytic style, of whether an individual tends to process information in whole or in parts. The second dimension is the Verbal-Imagery style, of whether an individual tends to represent information during thinking verbally or in mental images. This approach of considering cognitive style reflects an information processing perspective. The first dimension is the focus of the present study.

Cognitive Style vs. Mental Ability

The difference between cognitive style and mental ability has received considerable attention in the literature. One reason behind that are the contradictory results that emerged in school learning context in respect to the relationship between intelligence and achievement. This relation has not been in the expected direction. This might lead some researchers to argue that the relation between intelligence and achievement is likely to be moderated by other factors such as cognitive style (e.g., Riding and Agrell, 1997; Sternberg, 1997). With respect to instructional design, an understanding of the relation and differences between intelligence and cognitive style on one hand, and both and performance, on the other, can provide instructional designers with some guidelines to incorporate these elements in the design process.

Cognitive style and ability differ in many respects. Messick (1984) and Riding and Rayner (1998) identified some of these differences. First, ability is seen to refer to content, component process and level of cognition, whereas cognitive style reflects the manner of processing information. In this sense, ability is to answer a question of

what kind of information is being processed. It also reflects answers to questions of how much and how well information is being processed. On the other hand, cognitive style is considered to answer a question of how do we process information. Second, ability is unipolar while style is bipolar. Third, ability emphasizes maximal (level of) performance, while cognitive style focuses on the manner of performance in terms of either typical or contrasted performance. Fourth, ability has value attached to it, such that one end of an ability dimension is valued and the other is not, while for a style dimension neither end is considered better overall. Fifth, ability probably refers to specific content or functions such as verbal ability, numerical ability and so on. Cognitive style and mental ability are two distinctive constructs, which under some conditions can be highly correlated, but under other conditions can become independent. The relation mostly depends on the type of task.

Cognitive Style vs. Learning Strategies

Riding and Caine (1993) made a clear distinction between cognitive style and learning strategies. They argued that strategies might be learned and developed according to needs. Style, by contrast, is static and relatively in built features of the individual. To explain this point, Riding and Cheema (1991) stated that in the case of mismatch between style and learning situation, people might try to develop learning strategies to help them cope with tasks incompatible with their styles. An important aspect of developing strategies in learning in the case of mismatch between cognitive style and the requirements of the task is the conscious effort an individual use to translate information coded in a mode or structure which does not suit the individual's cognitive style. In summary, cognitive strategies are to minimize error during decision-making processes (Grigorenko and Sternberg, 1995). Thus, in order

for a subject to deal with a learning material, cognitive style affects how to organize, and represent information and whether the subject imposes structure on the material or accepts structure as presented, whereas learning strategies are likely to assist learners in developing learning relevant skills or provide a compensation for lacking processing operation.

Field Dependent (FD) and Field Independent (FI)

Perhaps the most intensively studied cognitive style is Field Dependence-Independence (FFI), originally proposed by Herman Witkin. FDI is a dimension that reflects the tendency of an individual to perceive entire fields as a whole (Field Dependence) or focus on isolable components of a field (Field independence). More specifically, Field Dependent individuals show a high degree of "dependence on the structure of the prevailing visual field", whereas Field Independent individuals deal with the presented field analytically" and mentally "separate an item from the configuration in which it occurs (Riding & Rayner, 1998).

The concept of cognitive style known as Field dependence originated in laboratory studies on perception by Witkin and Asch (1948) and Witkin (1950). Witkin and his colleagues found that individuals differ "consistently on spatial orientation tasks from each other but that the properties of perceptual field alone could account for the variation" (Witkin & Moore, 1974, P.8). The results of these studies revealed that individuals were different but consistent in their preferred modes of processing information. For example, Witkin and Moore (1974) used the term, Field Independence, to describe individuals who rely on an internal, vestibular frame of reference when locating an upright rod from a surrounding tilt frame in space. On the other hand, Field Dependence was applied to describe a person who relies on external, visual frame of

reference. After several experiments in laboratories, Witkin and his colleagues developed the Embedded Figure Test (EFT) followed by the Group Embedded Figure Test (GEFT) which was used in the present study but in its Arabic Version.

Overall, independent-dependent style dimension refers to the individual tendency to organize and process information either in a global way or in parts. In this sense, dependent learners process, perceive, treat, or see tasks as a unit, whereas independent learners process, perceive, treat or see tasks as a collection of parts. Dependent learners may find difficulty differentiating, discriminating between different aspects of the stimuli, while independent learners may find difficulty in perceiving, handling stimuli as a unit. Dependent learners perceive the stimuli as a unit, and the parts of the stimuli are different. Whereas independent learners perceive the stimuli as discrete parts but the whole view is less likely to be obtained. Sometimes dependents may find it difficult to discriminate between the parts of the stimuli to the degree that makes the parts be "blurred". As a consequence of that they may find it more difficult to gain the whole picture of a piece of information. For the independents, because they may focus on one aspect only of the whole at a time, the possibility of having distortion in their perception of the stimuli is expected. One aspect of the stimuli may become more prominent than the rest and as a consequence this part of the situation is exaggerated and get out of proportion with the total situation (Riding, 2002).

Messick (1976) summarized the characteristics of analytical and global dimensions such that "the field-independent pole includes competence in analytical functioning, combined with an impersonal orientation, while the field-dependent pole reflects correspondingly less competence in analytical function combined with greater

social orientation and social skills" (p. 14). In the psychological dimension of cognitive style, Saracho (2001) summarized that field-dependent individuals usually rely on the surrounding field and authority to make their decisions. They observe the faces of those around them for information, prefer to be with people, and experience their environment in a relatively global fashion as they conform to the prevailing field or context. Saracho also stated that "field-independent persons tend to be able to abstract elements from the surrounding field and to solve problems identifying critical elements out of context, remaining socially detached, independent of authority, and analytic" (p.197). He concluded that field-independent individuals have more advantages than field-dependent individuals in logical thinking and problem-solving skills. Field-dependent individuals are more sensitive to social cues, and field-independent individuals are more independent in decision-making and more competitive in social interaction.

Cognitive Style and Learning Environment

Traditionally, educators have believed that there is one particular instructional method that is most appropriate to learning a certain subject. This requires each student to adapt as best as he or she can to the instructional method being used. It is common knowledge that students have differences in their cognitive style to handle information delivered by a particular instructional method, as well as in their style to handle a particular subject. Students seek and process information using very different strategies. Those who can best adapt to the instructional method will have the best chance for academic success.

Studies examining cognitive styles have shown field dependency to be a significant characteristic influencing how individuals interact and perform in different learning environments (Carrier, Davidson, Higson, & Williams,

1984; Hannafin, 1984). Students with different cognitive styles leam differently. According to Riding and Rayner (1998), field-independent learners adopt an active approach toward learning while field- dependent learners adopt a passive approach. In educational situations, field-dependent students prefer feedback and social sources of information (Jones, 1999), which can be found in a classroom environment. Field-independent students are generally expected to perform better academically than those who are field-dependent, and this is particularly true in an environment where students learn without the support offered by a traditional classroom. It is meaningful for educators to understand the relationship between student cognitive styles and different learning environments and their impact on learning.

Field-dependent and field-independent students react to classroom learning differently. In a traditional classroom, teachers and students are engaged in a continuous, interactive dialogue. Interaction between teachers and students is influenced by characteristics of both teachers and students. Cognitive style affects student classroom participation and activities. In traditional classroom activities, students are often presented with problem-solving activities integrated with concept learning. Field independent learners, being more analytically prone, enjoy the challenge. Field independent learners are more successful in the traditionally structured learning environment because it rewards analytical thinkers who are capable of working independently. Field-dependent learners, on the other hand, experience greater difficulty with problems that require analytical thinking (Morgan, 1997); they would depend more on teachers' guidance. Studies also show that field-dependent learners demonstrate less structuring ability than field-independent learners in a

classroom situation (Witkin & Goodenough, 1977). Field-dependent students display certain distinctive characteristics, such as depending on and being influenced by "authority figures." Also they are less able than field-independent students to generate alternative functions for elements or items used in a familiar way (Witkin & Goodenough, 1981).

Social Presence

In recent years, online environments have become more widely used for teaching courses and for affording interactions between learners and instructors. One important aspect of an online learning environment is the ability of the learners to establish a satisfying level of social presence. Online environments, and especially text-based environments, may challenge the process of constructing social presence, which in turn may impair learning processes. With the online environment, it is now possible to create flexible online learning environments without time and distance barriers. These environments enable learners to access materials, share ideas, and discuss with other participants online (Chen, Kinshuk, Wei, & Yang, 2008; Traphagan, Kucsera, & Kishi, 2010). However, learners are likely to have negative experiences of isolation because of their physical separation from other participants (Rovai 2007). These negative experiences can be reduced or eliminated by enhancing perceived social presence of learners (Rovai 2007).

Social Presence: A Conceptual Framework

Social Presence and Quality of a Medium: The foundation of social presence originated in telecommunication research. Short, William, and Christie (1976) initiated the concept of social presence and defined it as "the degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships" (p.65). According to Short et al., social

presence is a quality of medium itself and is based on the capacity of media to convey vocal and non-verbal information (i.e. facial expression, gesture, physical proximity) in face-to-face communications. They argued that communication media vary in the degree of social presence and that text-based media which lack cues (e.g. eye contact, facial expression, voice intonation) are cold and impersonal and rate low in social presence. Based on this notion, asynchronous text-based communication with a lack of nonverbal and vocal communication cues has low social presence so it cannot transmit the social and contextual information necessary to sustain learning (Swan and Shea, 2005, p. 8).

Social presence constructed was thought to be back to the concept of immediacy in traditional face to face learning. Immediacy was defined as those communication behaviors that enhance closeness to and nonverbal interaction with another (Caspi & Blau, 2008). According to Caspi and Blau, nonverbal communication leads to more immediate interaction and psychological closeness, while a conversation that lacks cues such as gestures or facial expression will result in a "distant" interaction. The concept of immediacy has been tested widely in face to face classes (Witt, Wheeless, & Allen, 2004), mainly as a factor that relates to teacher–student relationships. Short et al. (1976) elaborated upon these ideas and hypothesized that the inability of a communication medium to transmit nonverbal cues has a negative effect on interpersonal communication. They defined social presence as "the salience of the other in a mediated communication and the consequent salience of their interpersonal interactions" (p. 65). In other words, if a communicator does not intimately perceive her partner as a real person while communicating via a specific medium, this medium is said to be impersonal, cold and unsociable.

Social Presence as Self-projection: Researchers in the field of online learning, however, have challenged the assumption that asynchronous text-based communication lacks cues and provides evidence that participants in online situations have developed the ability to create textual and linguistic behaviors as a means to compensate for the lack of social and nonverbal cues (Rourke, Anderson, Garrison, Archer, 2001; Swan, 2003; Garrison & Anderson, 2003; Shih and Swan, 2005). As Garrison and Anderson (2003) noted, "students can and do overcome the lack of non-verbal communication by establishing familiarity through the use of greetings, encouragement, paralinguistic emphasis (e.g., capitals, punctuation, emoticons), and personal vignettes (i.e., self-disclosure).

In the online learning context, social presence is viewed as social behavior in mediated communication rather than the capacity of media, and is redefined as "the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as 'real' people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used" (Garrison, et al., 2000, p. 94). In other words, social presence is "the ability of participants to project themselves socially and emotionally in a community of inquiry" (Rourke et al., 2001, p. 4). This definition differs from the previous one in three senses: First, Garrison and Anderson (2003) moved the focus from the potential of a medium to allow communication that affords transmission of social cues, to the actual communication observed. Second, while Short et al. (1976) focused on the limitations that a medium imposes on the interaction, Garrison and Anderson focused on the way people overcome these constraints. Third, and perhaps more important, instead of focusing on how people perceived the other(s) they considered “social presence” as projection of the self. Perception of other and self-projection are two independent processes. Moreover, since perception is a subjective process, it is quite possible that,

despite the projection of someone's self onto an online community, the other participants do not necessarily perceive her as a "real" person. Blau and Caspi (2007) found evidence that there is a discrepancy between the way people perceive the level of social presence in a text-based discussion group and the level that is uncovered by counting textual projections of participants' self within that group. Swan and Shih (2005) found that the perception of social presence is related to its presentation: Students perceiving the greatest presence of others in online discussions also consistently projected more of their own self therein.

Social presence as Social Identification of a Group: A third conceptualization of social presence was suggested by Rogers and Lea (2005). According to Rogers and Lea (2005) a feeling of belongingness to a group, or identification with a group, can occur even in a "lean" environment that supplies minimal social cues. Moreover, such feelings may result in a perceptual immersion within the group. Rogers and Lea (2005) conceptualized social presence as a feeling of belongingness to, and identification with, an online group that causes this sense of immersion.

Overall, a literature review disclosed three different conceptualizations of social presence that were studied in learning contexts: (1) as a characteristic of a medium that enables (or disables) transmissions of social cues that are essential to perceive another learner as "real"; (2) as the potential for a learner to project himself socially and emotionally as real people in an online community, and (3) as a characteristic of a group, that reflects the level of social identification with, and the sense of belongingness to an online learning group.

Social Presence Categories and Indicators

Based on Garrison et al.'s Community of Inquiry model (2000), three analytical categories of social presence were outlined: (1) expression of emotion, (2) open communication, and (3) group cohesion. Expression of

emotion, specifically, "the ability or confidence to express feelings related to educational experience" (Garrison, Anderson, Archer, 2000, p. 99), consists of emoticons, humor, and a sharing of feelings, attitudes, experiences, and interests" (p. 100). In an online discussion, affective responses convey "respectful and supportive socio-emotional responses" (p. 52) that facilitates participants engaging in meaningful discussions necessary for critical thinking. In addition, "affective responses have a direct effect on interactivity and open communication" (Garrison and Anderson, 2003, p.52). Open communication is defined as "reciprocal and respectful exchanges" (Garrison et al., 2000, p. 100) comprised of (1) mutual awareness (the interactive behavior that builds group cohesiveness, i.e. using the reply feature, quoting directly, directing a comment to a particular person, and referring explicitly to others' messages); and (2) recognition of individual contributions (i.e. expressing appreciation and agreement, complimenting others, and encouraging others). According to Garrison and Anderson (2003), open communication "reflects a climate of trust and acceptance" (p. 52) of the participants in online learning environments and is concerned with responding and contributing to other's textual interactions in online learning. Group cohesion is "focused collaborative communication that builds participation and empathy" and "is exemplified by activities that build and sustain a sense of group commitment" (Garrison et al, 2000, p. 101). It has also been identified as "cohesive responses" which are "essential to sustain the commitment and purpose of a community of inquiry, particularly in an e-learning group separated by time and space" (p. 53). Cohesive responses are built by addressing other group members by their names, or by using inclusive pronouns such as 'we' and 'our' (p.53).

RESULTS & FINDINGS

This section presents the data analysis and results for the research questions of the study, and so the results will be

presented in terms of the determined questions. The results are presented in two sections as follow.

SECTION ONE: EFFECTS OF INDEPENDENT VARIABLES

SECTION TWO: EFFECTS OF INTERACTION

SECTION ONE: EFFECTS OF INDEPENDENT VARIABLES

Answering the First Question

The first question of the study states: What is the effect of the Instructor presence in online discussion on participation, learner's perceived social presence and Quality of Scientific research writing? Question one addressed whether the presence of instructor in online discussion impacted participation, perceived social presence and quality of writing a scientific paper. Students in the first discussion group received continuing feedback from the instructor during the discussion on the questions posted in the forum and students were requested to respond to the questions and comment on their peers' ideas or the instructor postings. In the second discussion group, the same questions posted in the discussion without interventions from the instructor and requested to comment and discuss with their peers on the topic of questions. Because the first question of the study addressed instructor interventions with respect to participation, social presence and quality of writing a scientific paper, the results will be detailed in three sections as follow:

Instructor Interventions by participation

Instructor Interventions by Amount of Participation

The sample of the study consisted of fifty two postgraduate Mater of Information and Communication Technology in Education Students who studied a course titled: Scientific Research Method Course. The Course was

Web-enhanced. Of the 52, 26 students received moderate instructor interventions during the online discussions, with 6-8 postings from the instructor each week on the topic and question posted in the course forum. The second group received no postings from the instructor but peers feedback and student-student interaction was the condition. Table 2 shows the descriptive statistics for both treatment groups.

Table 2: Frequencies and percentages of postings by instructor interventions

Instructor Intervention	N	Response Frequency	Percentage of Total Responses
Instructor Postings	26	488	46.2 %
No Instructor Postings	26	568	53.8 %

Table 2 indicates that the frequency of postings by the no instructor group is higher than the instructor postings group. The mean number of postings posted by student in each group is presented in Table 3.

Table 3: Means and standard deviations of discussion responses by instructor interventions

Instructor Intervention	N	M	SD
Instructor Postings	26	18.73	1.69
No Instructor Postings	26	21.85	2.60

Table 3 shows that the mean number of postings by individual student is higher in the absence of instructor than in the presence of instructor. In order to estimate whether the difference in mean scores showed also a significant effect, an ANOVA was conducted, and the results of the Analysis is presented in Table 4.

Table 4: The between subject effect of instructor interventions by number of postings

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	126.173	1	126.173	26.231	.000
Within Groups	240.500	50	4.810		
Total	366.673	51			

The results of the between subject effect as shown in Table 4 indicates that there is a main effect of instructor

intervention (*F=8.222; df 1, 50; P<0.001)* on student's mean number of postings, with the no instructor postings condition (M=21.85, SD=2.60) having more responses than the instructor postings group (M=18.73, SD=1.69), and this is shown in Fig. 1.

Instructor Interventions by Types of Participation

When the instructor intervention involved by types of participation, the results showed that no instructor intervention group produced more on-topic and off-topic responses than the instructor intervention group, and these results are presented in Table 5.

Table 5: Number of responses and percentage of on topic and off topic codes by instructor guidelines

Instructor Intervention	No. of On Topic Responses	No. of Off Topic Responses	Percentage of No. of On Topic Responses	Percentage of No. of Off Topic Responses	N
Instructor	261	227	53.5 %	46.5 %	26
No Instructor	274	294	48.2 %	51.8 %	26

On topic and off topic responses were recorded and analyzed based on a rubric designed for this purpose. When inspecting Table 5, it can be seen that there was a slightly difference in number of off-topic and on-topic responses between the two treatment groups. A total of 1056 codes appeared with both groups, with 568 postings being shown for the no instructor discussion group but 488 appeared with the instructor intervention group. The no instructor postings group posted more off-topic responses than the instructor intervention group but the reverse was true for the presence of instructor group, with the on-topic postings being higher. In order to see whether the differences in number of on-topic and off-topic responses really show a difference in mean score of posting by student, an ANOVA was conducted with the off-topic and on-topic postings as the dependent variables. The results of the ANOVA are shown in Table 6.

Table 6: The between subject effect of the on-topic/off topic responses by instructor intervention

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
On Topic	Between	3.250	1	3.250	0.111	.740
	Within	1461.423	50	29.228		
	Total	1464.673	51			
Off Topic	Between	86.327	1	86.327	1.896	.175
	Within	2276.654	50	45.533		
	Total	2362.981	51			

A Post hoc comparison of Tukey test (based on an alpha of .05) revealed that with respect to the on-topic postings, the no instructor intervention group (M=10.04, SD=5.33) had no difference than the instructor intervention group (M=10.04, SD=5.48). For the off-topic responses, the no instructor group (M=11.31, SD=7.43) produced the same off-topic postings as the instructor intervention group (M=8.73, SD=5.99). This finding is shown in Fig. 1.

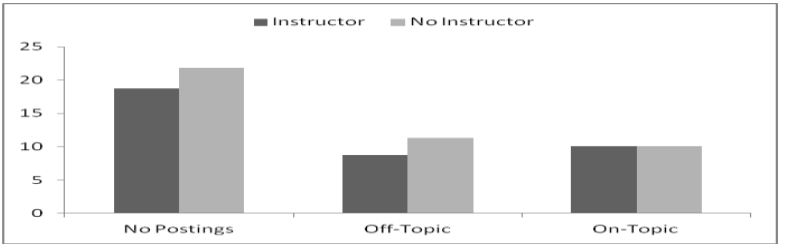


Fig.1: Main effect of instructor intervention by amount and types of participation in online discussion

Instructor Interventions by Perceived Social Presence

Participants were given a 30-item social presence scale after participating in the online discussion. A Likert-type scale of five possible responses, spanning from strongly agree to strongly disagree, was used. The scale for four questionnaire items (item seven, eight, twenty four and twenty six) were reversed to maintain consistency in the scales of the variables. The Cronbach's Alpha for the questionnaire items was 81. The average mean score for the social presence scale (M= 3.74, SD= 0.85), showed that, overall, participants had high social presence in online

discussions. The 95% confidence interval for this mean was 3.551 to 3.932. Therefore, overall participant social presence would be positive.

When the analysis involved instructor intervention by participant's perceived social presence, the one way ANOVA showed a main effect of the instructional condition (*F*=28.220*; df 1, 50; P=0.00*), with the no instructor intervention group (M=4.245, SD=0.512) having higher perceived social presence than the instructor presence group (M=3.238, SD=0.819), and this is shown in Table 7 and Fig.2.

Table 7: the between subject effect of perceived social presence by instructor intervention in online discussion

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13.160	1	13.160	28.220	.000
Within Groups	23.318	50	.466		
Total	36.478	51			

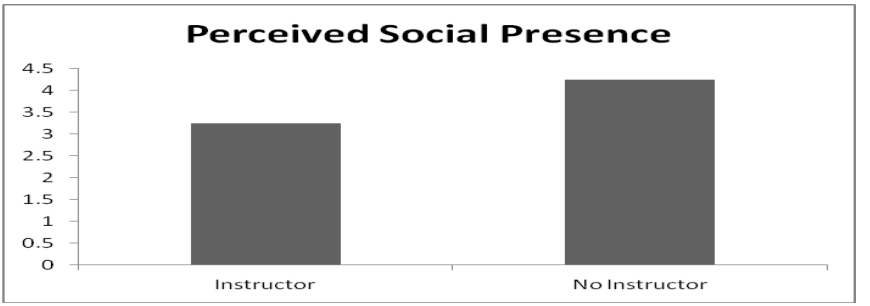


Fig.2: Main effect of instructor intervention by learner perceived social presence in online discussion

Instructor Interventions by Quality of Scientific Research Writing

Student skills for writing a scientific research were measured through writing a paper. Participants were requested to submit an experimental research paper for evaluation from three specialized professor in educational technology. The paper was evaluated based on a rubric designed for this purpose. The rubric consisted to ten sections beginning from evaluated the title of the paper

through the abstract, introduction to the conclusion of the paper. Each section in the rubric was designed to give students' scores based on analysis of the paper contents by the expert to see to what the extent each paper section covers the standards and indicators. Overall scores for the rubric was 100. The rubric ranged from excellent (paper writing meets or exceeds the standards) to satisfactory or unsatisfactory to unexpected.

The average mean score for the scientific paper writing rubric (M= 58.90, SD= 16.61), showed that, overall, participants had satisfactory level of writing a scientific paper. The 95% confidence interval for this mean was 54 to 63.81. Therefore, overall participant scientific writing skills would be moderate.

When the analysis involved instructor intervention by participant's scientific paper writing, the one way ANOVA showed a main effect of the instructional condition (*F*=12.009*; df 1, 50; P=0.001*), with the no instructor intervention group (M=66.58, SD=14.58) having higher skills in writing the scientific paper than the instructor presence group (M=51.23, SD=17.24), and this is shown in Table 8 and Fig.3.

Table 8: the between subject effect of quality of research writing by instructor intervention in online discussion

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3061.558	1	3061.558	12.009	.001
Within Groups	12746.962	50	254.939		
Total	15808.519	51			

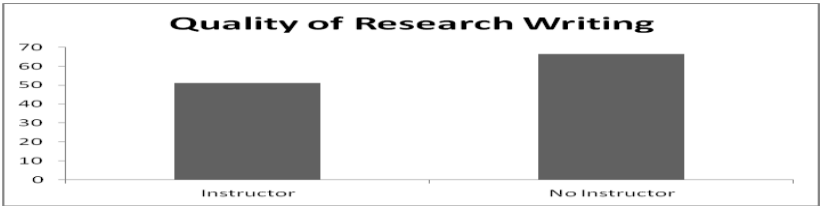


Fig.3: Main effect of instructor intervention by learner's quality of research writing

Answering the Second Question

The second question of the study states: What is the effect of gender type on participation in online discussion, learner's perceived social presence and quality of scientific research writing? This type of question is presented in three sections based on the dependent variable as follows.

Gender Type by participation

Gender Type by Amount of Participation

The sample of the study included male and female participants. 27 male students participated in the first online discussion group while 25 females formed the second group of participants. The frequency of responses by males and females and percentage of responses are presented in Table 9.

Table 9: Frequencies and percentages of postings by gender type

Gender Type	N	Response Frequency	Percentage of Total Responses
Males	27	584	55.3 %
Females	25	472	44.7 %

Table 9 indicates that the frequency of postings by the male students is higher than the females' frequencies of postings. The mean number of postings posted by student in each gender type is presented in Table 10.

Table 10: Means and standard deviations of discussion responses by gender type

Gender Type	N	M	SD
Males	27	21.63	3.002
Females	25	18.84	1.143

Table 10 shows that the mean number of postings by male student is higher than in the mean number of postings by female student. In order to estimate whether the difference in mean scores showed also a significant effect, an ANOVA was conducted, and the results of the Analysis is presented in Table 11.

Table 11: The between subject effect of gender type by number of postings

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	101.017	1	101.017	19.013	.000
Within Groups	265.656	50	5.313		
Total	366.673	51			

The results of the between subject effect as shown in Table 10 indicates that there is a main effect of gender type (*F=19.013; df 1, 50; P<0.000)* on student's mean number of postings, with the males (M=21.63, SD=3.002) having more responses than the females (M=18.84, SD=1.143), and this is shown in Fig. 4.

1.2 Gender Type by Types of Participation

When the gender type involved by types of participation, the results showed that male subjects produced more off-topic responses than female students whereas females produced more substantive related on-topic responses than males, and these results are presented in Table 12.

Table 12: Number of responses and percentage of on topic and off topic codes by instructor guidelines

Gender Type	No. of On Topic Responses	No. of Off Topic Responses	Percentage of No. of On Topic Responses	Percentage of No. of Off Topic Responses	N
Males	151	433	25.86 %	74.14 %	27
Females	384	88	81.36 %	18.64 %	25

When inspecting Table 12, it can be seen that there was a total of 1056 codes appeared with both groups, with 584 postings being shown for the male discussion group but 472 appeared with the female group. The male group posted more off-topic responses than the female group but the reverse was true for the female group, with the on-topic postings being higher. Three quarter of postings for the males were off-topic while more than three quarter of the female postings were on-topic. In order to see the significant differences between both males and females, an ANOVA was conducted, and the results are shown in Table 13.

Table 13: The between subject effect of the on-topic/off topic responses by gender type

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
On Topic	Between	1238.395	1	1238.395	273.644	0.000
	Within	226.279	50	4.526		
	Total	1464.673	51			
Off Topic	Between	2058.889	1	2058.889	338.531	0.000
	Within	304.092	50	6.082		
	Total	2362.981	51			

A Post hoc comparison of Tukey test (based on an alpha of .05) revealed that with respect to the on-topic postings, the female group (M=15.36, SD=1.68) outperformed the male group (M=5.59, SD=2.47). For the off-topic responses, the reverse was shown with the male group (M=16.07, SD=2.84) outscored the female group (M=3.48, SD=1.98). This finding is shown in Fig. 4.

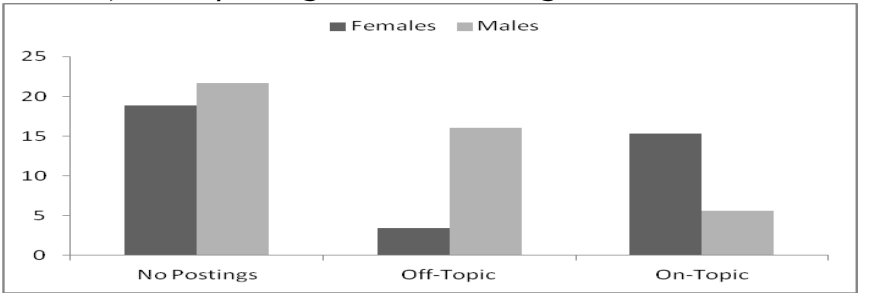


Fig.4: Main effect of gender type by amount and types of participation in online discussion

Gender Type by Perceived Social Presence

The average mean score for the social presence scale (M= 3.74, SD= 0.85), showed that, overall, participants had high social presence in online discussions. The 95% confidence interval for this mean with female and male students was 3.610 to 3.922. Therefore, overall participant social presence for males and females would be positive.

When the analysis involved gender type by participant's perceived social presence, the one way ANOVA showed a main effect of the gender (*F*=66.899*; df 1, 50; P=0.00*),

with the female group (M= 4.4, SD=0.38) having higher perceived social presence than the male group (M=3.74, SD=0.85), and this is shown in Table 14 and Fig.5.

Table 14: The between subject effect of the perceived social presence by gender type

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20.876	1	20.876	66.899	.000
Within Groups	15.602	50	.312		
Total	36.478	51			

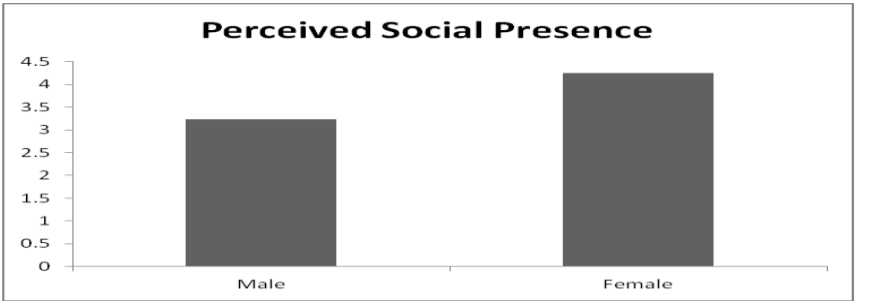


Fig.5: Main effect of gender type by perceived social presence in online discussion

Gender Type by Quality of Scientific Paper Writing

The average mean score for the scientific paper writing rubric (M= 58.90, SD= 17.61), showed that, overall, participants had satisfactory level of writing a scientific paper. The 95% confidence interval for this mean with respect to male and female was 54 to 63.80. Therefore, overall participant scientific writing skills would be moderate.

When the analysis involved gender type by participant's scientific paper writing, the one way ANOVA showed a main effect of the gender (*F*=71.399*; df 1, 50; P=0.000*), with the female group (M=72.80, SD=7.95) having higher skills in writing the scientific paper than the male group (M=46.04, SD=13.86), and this is shown in Table 15 and Fig.6.

Table 15: The between subject effect of quality of research writing by gender type in online discussion

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9297.556	1	9297.556	71.399	.000
Within Groups	6510.963	50	130.219		
Total	15808.519	51			

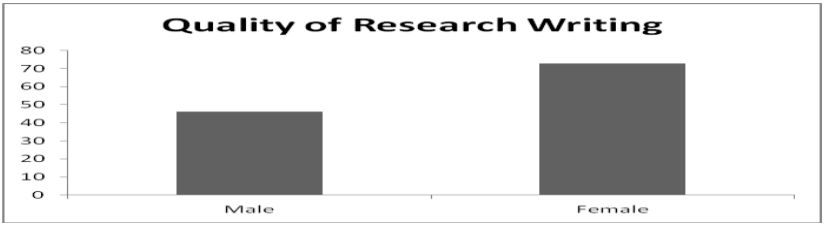


Fig.6: Main effect of gender type by quality of scientific paper writing

Answering the Third Question

The third question of the study states: What is the effect of independent-dependent levels of cognitive style on participation in online discussion, learner's perceived social presence and Quality of Scientific research writing? This type of question is presented in three sections based on the dependent variable as follows.

Cognitive Style by Participation in Online Discussion

Cognitive Style by Amount of Participation

The Group Embedded Figure Test (GEFT) was used to assign subjects into dependent and independent cognitive style. The results of the GEFT test revealed that 25 students were assigned to the dependent cognitive style pole while the rest (27 students) placed on the independent cognitive style pole. When taken cognitive style as the independent variable with the frequency of responses and percentage of response as dependent variable, the results indicated that dependent learners produced more (532) overall response than independent learners (524) and this is shown in Table 16.

Table 16: Frequencies and percentages of postings by cognitive style

Cognitive Style	N	Response Frequency	Percentage of Total Responses
Independent (ID)	27	524	49.62 %
Dependent (D)	25	532	50.38 %

Table 16 indicates that the frequency of postings by the dependent students is higher than the independent student's frequencies of postings. The mean number of postings posted by student in each cognitive style is presented in Table 17.

Table 17: Means and standard deviations of discussion responses by gender type

Cognitive Style	N	M	SD
Independent	27	19.41	1.67
Dependent	25	21.28	3.21

Table 17 shows that the mean number of postings by dependent students is higher than in the mean number of postings by independent students. In order to estimate whether the difference in mean scores showed also indicates a significant effect, an ANOVA was conducted, and the results of the Analysis is presented in Table 18.

Table 18: The between subject effect of cognitive style by number of postings

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	45.518	1	45.518	7.122	.010
Within Groups	319.559	50	6.391		
Total	365.077	51			

The results of the between subject effect as shown in Table 18 indicates that there is a main effect of cognitive style (*F=7.122; df 1, 50; P<0.01)* on student's mean number of postings, with the dependent learners (M=21.28, SD=3.21) having more responses than the independent learners (M=19.41, SD=1.67), and this is shown in Fig. 7.

1.2 Cognitive Style by Types of Participation

When the cognitive style of learner involved by types of participation, the results showed that male subjects produced more off-topic responses than female students

whereas females produced more substantive related on-topic responses than males, and these results are presented in Table 19.

Table 19: Number of responses and percentage of on topic and off topic codes by cognitive style

Cognitive Style	No. of On Topic Responses	No. of Off Topic Responses	Percentage of No. of On Topic Responses	Percentage of No. of Off Topic Responses	N
Independent	260	264	49.62 %	50.38 %	27
Dependent	271	261	50.94 %	49.06 %	25

When inspecting Table 19, it can be seen that there was a total of 1056 codes appeared with both groups, with 524 postings being shown for the independent cognitive style discussion group but 532 appeared with the dependent cognitive style group. The independent group posted more off-topic responses than the dependent group but the reverse was true for the dependent group, with the on-topic postings being higher. In order to see the significant differences between both style groups, an ANOVA was conducted, and the results are shown in Table 20.

Table 20: The between subject effect of the on-topic/off topic responses by cognitive style groups

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
On Topic	Between	14.646	1	14.646	0.505	0.481
	Within	1450.027	50	29.000		
	Total	1464.673	51			
Off Topic	Between	9.387	1	9.387	0.199	0.657
	Within	2358.536	50	47.171		
	Total	2367.923	51			

A Post hoc comparison of Tukey test (based on an alpha of .05) revealed that with respect to the on-topic postings, the dependent learners group (M=10.84, SD=3.636) scored the same as the independent learners group (M=9.78, SD=6.60). For the off-topic responses, the same pattern of

results was shown with the dependents (M=10.48, SD=6.45) and the independents (M=9.63, SD=7.23). This finding is shown in Fig. 7.

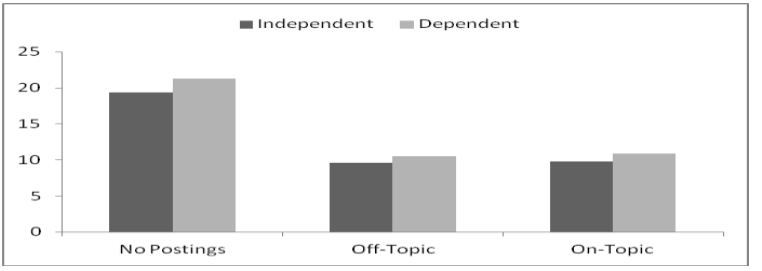


Fig.7: Main effect of cognitive style by quality of amount of postings and types of postings

Cognitive Style by Perceived Social Presence

The average mean score for the social presence scale (M= 3.74, SD= 0.85), showed that, overall, participants had high social presence in online discussions. The 95% confidence interval for this mean with dependent and independent students was 3.51 to 3.98. Therefore, overall participant social presence for both cognitive style groups would be positive.

When the analysis involved cognitive style by participant's perceived social presence, the one way ANOVA showed a main effect of the style (*F*= 4.15*; df 1, 50; P=0.047*), with the dependent group (M= 3.98, SD= 0.82) having higher perceived social presence than the independent group (M= 3.52, SD=0.83), and this is shown in Table 20 and Fig.21.

Table 21: The between subject effect of the perceived social presence by cognitive style

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.793	1	2.793	4.146	.047
Within Groups	33.685	50	.674		
Total	36.478	51			

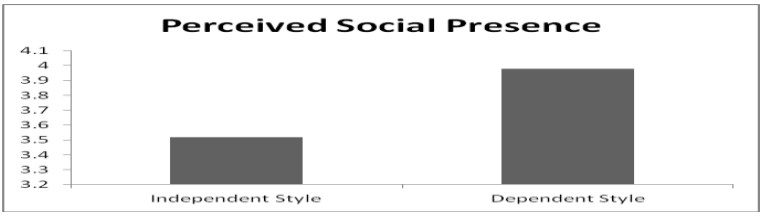


Fig.8: Main effect of cognitive style by perceived social presence

Cognitive Style by Quality of Scientific Paper Writing

When the analysis involved cognitive style by participant's scientific paper writing, the one way ANOVA showed no main effect of the style (*F*=2.434*; df 1, 50; P=0.125*), with the dependent learner group (M=55, SD=16.60) performed equally the same as the independent learner group (M=62.52, SD=18.04), and this is shown in Table 22.

Table 22: The between subject effect of quality of scientific paper writing by cognitive style

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	733.778	1	733.778	2.434	.125
Within Groups	15074.741	50	301.495		
Total	15808.519	51			

Answering the Fourth Question

The fourth question of the study states: What are the interactions (if exist) among instructor presence, gender and cognitive style on participation, social presence and quality of scientific research writing? This type of question is presented in five sections based on the dependent variable as follows.

Interaction of Instructor Intervention by Gender by Cognitive Style by Amount of Participation (Off-topic Responses)

When the analysis of variance involved instructor intervention (instructor vs. no instructor), gender (male vs. female), cognitive style (dependent vs. independent), with the amount of participation as the dependent variable, the analysis showed that there were two interactions of gender

by instructor intervention, (*F*= 11.87*; df 1, 44; P=0.001;* η2= 0.212- Fig.9), and of gender by cognitive style, (*F*= 32.40*; df 1, 44; P=0.00;* η2= 0.424- Fig.10), but no interaction of style by instructor intervention, (*F*= 2.020*; df 1, 44; P=0.162;* η2= 0.044), and no interaction of style by instructor intervention by gender, (*F*= 0.009*; df 1, 44; P=0. 0.92;* η2= 0.000).

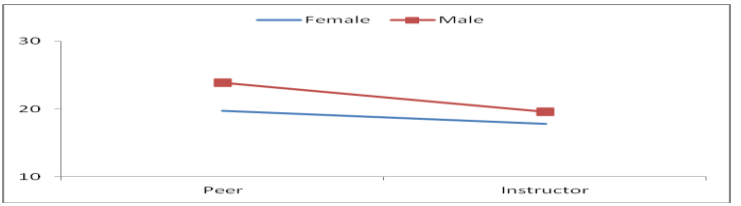


Fig.9: Interaction of instructor-peer by gender type by amount of participation

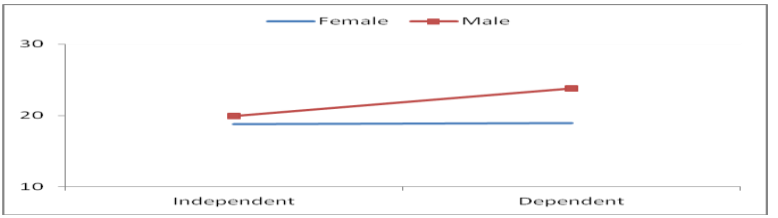


Fig.10: Interaction of cognitive style by gender type by amount of participation

Interaction of Instructor Intervention by Gender by Cognitive Style by Type of Participation

When the analysis of variance involved instructor intervention (instructor vs. no instructor), gender (male vs. female), cognitive style (dependent vs. independent), with the amount of unrelated off-topic participation as the dependent variable, the analysis showed that there were four interactions of gender by instructor intervention, (*F*= 20.19*; df 1, 44; P=0.000;* η2= 0.315), gender by cognitive style, (*F*= 18.60*; df 1, 44; P=0.00;* η2= 0.297), style by instructor

intervention, (*F*= 10.92*; df 1, 44; P=0.002;* η2= 0.199), and of style by instructor intervention by gender, (*F*= 6.405*; df 1, 44; P=0. 0.015;* η2= 0.127). The last interaction is presented in Fig. 11.

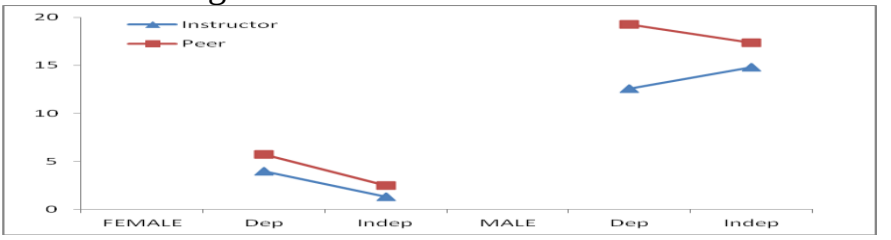


Fig.11: Interaction of instructor intervention by cognitive style by gender type by off-topic responses participation

When the analysis of variance involved instructor intervention (instructor vs. no instructor), gender (male vs. female), cognitive style (dependent vs. independent), with the amount of related on-topic participation as the dependent variable, the analysis showed that there were three interactions of gender by cognitive style, (*F*= 70.01*; df 1, 44; P=0.00;* η2= 0.614), style by instructor intervention, (*F*= 6.405*; df 1, 44; P=0.032;* η2= 0.100), and of style by instructor intervention by gender, (*F*= 6.717*; df 1, 44; P=0. 0.013;* η2= 0.132- Fig.12). The findings also showed no interaction of gender by instructor intervention, (*F*= 3.427*; df 1, 44; P=0.071;* η2= 0.072).

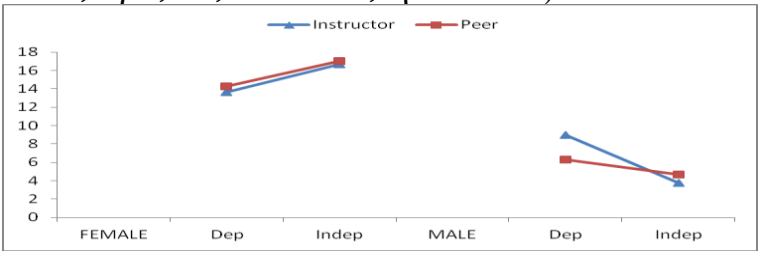


Fig.12: Interaction of instructor intervention by cognitive style by gender type by on-topic responses participation

Interaction of Instructor Intervention by Gender by Cognitive Style by Perceived Social Presence

When the analysis of variance involved instructor intervention (instructor vs. no instructor), gender (male vs. female), cognitive style (dependent vs. independent), with the perceived social presence as the dependent variable, the analysis showed that there were two interactions of gender by instructor intervention, (*F*= 41.770*; df 1, 44; P=0.00;* η2= 0.487), and of style by instructor intervention by gender, (*F*= 4.657*; df 1, 44; P=0. 0.036;* η2= 0.096- Fig.13). The findings also showed no interaction of gender by cognitive style, (*F*=0.011*; df 1, 44; P=0.059;* η2= 0.079), and of style by instructor intervention, (*F*= 6.405*; df 1, 44; P=0.918;* η2= 0.000).

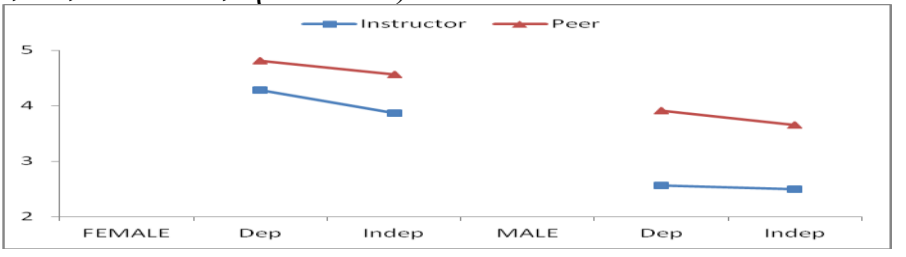


Fig.13: Interaction of instructor intervention by cognitive style by gender type by perceived social presence

Interaction of Instructor Intervention by Gender by Cognitive Style by Quality of Scientific Paper Writing

When the analysis of variance involved instructor intervention (instructor vs. no instructor), gender (male vs. female), cognitive style (dependent vs. independent), with the quality of scientific paper writing as the dependent variable, the analysis showed that there was an interaction of gender by instructor intervention, (*F*= 3.839*; df 1, 44; P=0.05;* η2= 0.080; Fig.14), but no interaction of gender by cognitive style, (*F*= 2.78*; df 1, 44; P=0. 0.102;* η2= 0.060), and of style by instructor intervention, (*F*=1.31*; df 1, 44; P=0.* 0.26*;* η2= 0.029), and of gender by style by

instructor intervention by gender, (*F*= 0.901*; df 1, 44; P=0.3478;* η2= 0.020).

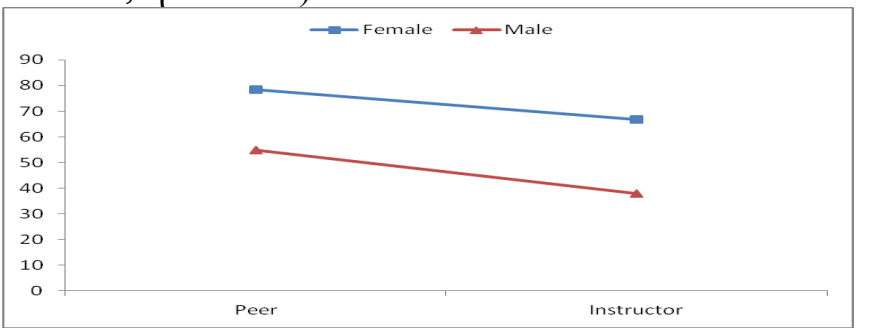


Fig.14: Interaction of instructor intervention by gender type by quality of scientific paper writing

DISCUSSION

Most instructors seek ways to enhance student discussion and student participation and foster deep learning. This study sought to extend this notion to the online environment by determining whether the presence of instructor in the online discussion impacted student participation, and whether individual differences in terms of gender and cognitive style had an effect on participation. Other questions related to perceived social presence and students' skills of writing a scientific paper were investigated.

Participation in Online Discussion

Instructor Intervention and Participation

The main question of the present study was whether students enrolled in a scientific research method course would submit a higher quality and a higher number on online discussion posts when provided with feedback or instructor postings as compared to students who received no instructor postings and feedback. Hypothesis one predicted that there would be no significant difference in the amount and type of postings between the instructor intervention group and the no instructor intervention group. Previous studies indicate that presence of instructor in online

discussion may hinder or increase student participation and this will depend on levels of instructor interventions (Andresen, 2009; Brookfield & Preskill, 2012; Bedi, 2008; Guldberg & Pikington, 2007; Mazzolini & Maddison, 2003; Swan & Shih, 2005).

Not all researchers agree that an instructor should facilitate the online discussion. Mazzolini and Maddison (2003), for example, found that involvement by instructors did not lead to more student postings on average. Also, instructors who were active in starting up discussion threads on average ended up with shorter discussion threads than did instructors who largely let it to the students to initiate discussions. This was echoed by Fauske and Wade (2003-2004) who found that students preferred not having the instructor involved in the online discussion. Students felt that the instructor's involvement could be inherently oppressive to certain students and ideas. Because of this, some researchers (e.g., Poole, 2000) have suggested the possibility that students should facilitate their own discussions.

Student-facilitation can be seen as different from instructor-facilitation. Student-facilitation is based on lateral or peer relationships while instructor-facilitation is typically seen as a hierarchical relationship (e.g., expert-novice). Because of this expert-novice relationship, an instructor's postings can prevent students from posting messages as students tend to think that the instructor's note must be the final authoritative one (Zhao & McDougall, 2005). Further, Mazzolini and Maddison (2003) noted that some instructor-facilitation techniques, such as instructor questioning, may be more likely seen by students as an assessment tool. Hence, students may be more hesitate in responding to them.

With respect to the amount of student postings, the present study revealed that students who received no instructor intervention submitted a higher number of posts

than those who received intervention by the instructor. This may mean that instructor intervention hindered student postings, and therefore, the results fail to support the previous research findings that instructor participation enhance or increase the amount of student postings (Bedi, 2008; Brookfield & Preskill, 2012). The present results are in support for the idea that instructor presence in online discussion can possibly hinder and decrease student involvement or the presence of instructor could potentially inhibit the amount of participation (Andresen, 2009; Mazzoilni & Maddison, 2003; Swan & Shih, 2005). Taken from the results of the study, students who had no instructor in the online discussion posted approximately (53.8 %) whereas those who had an instructor intervention posted (46.2 %) of the total postings. Further, the mean scores of postings per student was higher in the peer treatment condition (M=21.85) than the mean scores for the instructor intervention condition (M=18.73).

With respect to the type of postings (Quality of Posts), previous research suggests that instructor should provide moderate feedback to ensure some sort of quality in student postings (Guldberg & Pilkington, 2007). In the present study, students in the instructor presence condition received at least 6-8 comments and postings from the instructor per week as a moderate feedback to ensure that student participation are on the track and prevent them from deviating from the main topic of the discussion. In spite of this moderate level of intervention, the results of the study indicated that students who received instructor intervention and those who received no instructor intervention produced equally on-topic and off-topic responses regardless of the treatment condition; therefore, the presence or absence of instructor did not contribute to student quality of postings. The findings in this section do not support the idea that

instructor presence in online discussions can enhance the quality of student participation (Bedi, 2008; Brookfield & Preskill, 2012; Mandemach, Dailey-Herbert, & Donnelli-Sallee, 2007). In other way, the results in this section may support the idea that instructor intervention in online discussion was found to have a fair effect on the types of student participation. Further, the results give no support for the idea that instructor intervention may hinder the quality of student participation because students in the instructor intervention condition produced the same quality of on-topic responses as the no instructor intervention condition. For the off-topic responses, both treatment groups posted approximately the same. Based on these findings, hypothesis one is not supported.

When considering participation as a whole with respect to amount and type of postings, the findings revealed that the no instructor treatment group posted more responses than the instructor presence treatment group while the quality of postings were the same for both groups. This may mean that the number or frequency of postings is not an indication of participation quality. Rather, the number and frequency of postings may indicate that students in the online discussion may approach the discussion with different styles and strategies regardless of the presence or absence of instructor postings. Another important consideration may have accounted for the results is the measurement used in the present study. Using number and frequency of postings as a measurement of amount of postings probably makes it more difficult to study in depth the participation. When considering the reasons behind the differences in posting frequency between instructor intervention and no instructor groups, one may postulate that the difference could be that the instructor-student role in traditional classroom learning impacted the amount of student postings. Because the

sample of the study, Saudi students, may be accustomed with a lecture based discussion environment and they may be comfortable with a passive role when it comes to participation in online discussion. In the same vine, Andresen (2009) states that increased instructor interaction in online discussion decreased learner-to-learner interaction because learners may rely on the instructor to carry the discussion; on the contrary, when the instructor is absence, possibly the learner-to-learner interaction increased because students may have taken the responsibility of their participation.

Gender Type by Participation

The second main question of the present study was whether male subjects would submit a higher quality and a higher number of postings than female subjects on online discussion regardless of the intervention of the instructor or no instructor intervention. Hypothesis two predicted that there would be no significant difference in the amount and type of postings between male and female subjects. This question is an important one and related to the previous question of instructor intervention. Previous results in the above section demonstrate that intervention or no intervention did not contribute to students' quality of postings whereas the intervention had a negative effect of the frequency and number of posts. This previous result raised another question of the increase in number of postings revealed between the two treatment groups may have been due to other factors because the differences were not shown in the quality and type of postings. One of the factors that may contribute to differences in quality and quantity of student participation could be the gender type.

Whether gender plays a role in learning behaviors has been researched in both face-to-face and online learning environments. Gender differences have been identified in traditional classroom behaviors (Crombie et al., 2003),

showing females speak less frequently and less confidently than males (Caspi, Chajut, & Saporta, 2008). As online learning becomes pervasive, researchers have examined the impact of gender on online learning behaviors and experiences, but the findings have been inconclusive. A number of studies found that females participated more than males, and had higher levels of satisfaction in online learning environments. For example, females read and posted more messages on the course bulletin board (e.g., Bostock & Lizhi, 2005; Caspi et al., 2008; Gunn, McSporran, Macleod, & French, 2003). Compared to males, females established a stronger sense of community, and perceived more learning in an online learning environment (Rovai & Baker, 2005). In addition, more females preferred online discussion to face-to-face discussion (Bostock & Lizhi, 2005). Females were also found to value connection and interaction, which led to their preference of learning through connectedness and a cooperative communication style (Guiller & Durndell, 2007). On the other hand, males preferred environments allowing for more independent learning and an argumentative communication style (Guiller & Durndell, 2007).

The results of the present study revealed that males posted more messages in the online discussion forums than females, but the quality of males' postings did not reflect superiority of males in quantity of postings. Rather, the females posted more on-topic related responses than did male counterparts. The present study indicated that with respect to amount of postings, males posted higher number of posts than female. For types of postings, males posted more off-topic unrelated responses than did female subjects whereas female participants performed better than male participants in on-topic related topics. The results in this section are not in support for the second hypothesis. Direct results in this section may not support previous results (e.g., Bostock & Lizhi, 2005; Caspi et al., 2008; Gunn,

McSporran, Macleod, & French, 2003). However, these findings may be explained in terms of Biological, social, and information processing model of learning.

With respect to biological view, many differences in performance are a result of lateralization. According to the model, men were seen to use their right hemisphere brain more than females, while females tended to use more of their left hemisphere brain than males (Hamilton, 1985). If the biological explanation was true, one would refer the difference in participation in online discussion to the view that females should excel in a verbal debate dominated the discussion because females are right hemisphere which contribute to their superiority in online discussion. However, the superiority of females in the present study was only confined to the on-topic postings and not the amount and frequency of postings and this may need further investigation.

With respect to the social and environmental explanation, social learning theory focused on the surrounding environment and the effect of social community on learner's behaviors. Peers as a social agent may have an impact on learner manner and behavior. The social behavior theory suggests that males and females think and behave differently due to the alternative roles they play in society. These differences are moderated by the individual's level of gender and direct interaction with relevant social agents. For example, parents as social agent gave males more freedom to travel, interact and inspect than they gave female particularly in Saudi Arabian society. This restriction on females made them less socially connected. This may give males superiority over females in social environment. However, with the online discussion environment employed in the present study, the discussion was a single-sex discussion, so the superiority effect was probably not

working. This environment probably was supportive for females to engage in more meaningful participation and may have resulted in their superiority in producing more on-topic responses.

With respect to the information processing theory, the way males and females process information was viewed as a main source of gender differences in performance in many tasks. Gender was seen according to the selectivity model of information processing advanced by Meyers-Levy (1989) as having different strategies in processing a task. Men are seen as selective processors who often do not engage in comprehensive processing of all available information before giving a response. Instead, they seem to rely on various heuristics in place of detailed message elaboration (Darley & Smith, 1995). Based on this view, participation of males in online discussion may have been based on a selective strategy (select subsets of all available information). This selective strategy may have resulted in more responses but less substantive ones because they might not have got all the contributions of others about the topic of discussion. Females, on the other hand, are considered as comprehensive processors who attempt to assimilate all available information before giving a final response. Females, according to the model, usually attempt effortful elaboration of all the available information unless they are restricted by memory constrains such as time pressure. In the present study, all students were asked to give at least two responses to comment on their peers' ideas beside their contribution in the discussion within a week period. This period of time was enough to think, rethink again, evaluate, and elaborate on the other ideas. The superiority of females over males, therefore, may have been because they are deep processors and were able to elaborate on the discussion topic and questions and so their

contributions were more on-topic discussion than male counterparts.

Cognitive Style by Participation

One of the individual characteristics that significantly influence how students perceive online environments and participation is the cognitive style that each student employs. Cognitive styles can be described as "the way in which learners perceive, process, store, and recall attempts of learning" (James & Gardner, 1995). Research on cognitive styles provides insight for increasing academic achievement, content design, and teaching strategies. Many researchers called for more empirical studies that include the cognitive style as a factor in online discussions (e.g. Richardson & Newby, 2006; Wu & Hiltz, 2004). The construct of dependent and independent cognitive style developed by Witkin and his colleagues suggests that dependent learners rely more on external environment while independent learners may depend on internal frame of organization. This may mean that dependents are more socially oriented while independents are self-oriented. This characteristic may affect learners' participation in online discussion. The present study was designed to investigate the third hypothesis which predicted that there would be no significant difference in the amount and type of postings with respect to dependent and independent cognitive style.

The results of the present study indicated that dependent learners posted more responses than independent learners did. One possible reason for this result is that dependent learners with their tendency to interact because they are more socially oriented probably posted more comments. With respect to the type participation in terms of on-and-off-topic responses, the results showed no differences between dependent and independent learners. The same pattern of results was obtained in off-topic and on-topic

responses. This may mean that quality of participation in online discussion is not affected by cognitive style alone, but the effect may be shown when cognitive style interacted with other variables such as instructor intervention and gender. Hypothesis three is not supported.

Instructor Intervention by Gender by Style by Participation

With respect to amount of participation, it seems that males posted more than female but the difference was clear when the instructor was absent. This may mean that instructor intervention may hinder male participation but instructor intervention did not affect female amount of participation. When cognitive style and gender are involved, participation was found to increase with dependent male subjects. It seems that females are not affected by instructor intervention and style. Males, on the other hand, are affected more by style and intervention of instructor and this effect contributes to their online discussion participation; this latest result needs more research.

With respect to type of participation, for off-topic responses, the results showed that there was an interaction of gender by instructor intervention, with males showing higher off-topic unrelated responses when they were dependents. These off-topic responses showed an increase when dependent males were interacted without the presence of instructor (peer feedback condition), but when the instructor was present, off-topic responses dropped. One possible reason for this effect is that males seem to use a selective strategy when processing information, this strategy may cause many mistakes and superficial processing of information, the results then were more chatting and un-related responses. On the other hand, females showed lower level of off-topic unrelated posts than male subjects; probably because they are deep processor of information and take their time in thinking before give a response. When

we look at the on-topic response, the results showed that females produced more substantive responses than males did regardless of style and instructor intervention whereas for male subjects producing on-topic responses were affected more by structure of the online discussion. When the instructor was present in the discussion, males' posts were higher and related particularly when they are dependent learners. It seems that males need more help from the instructor to adjust their participation, when the instructor is absent; more off-topic responses are expected.

Learner perceived Social Presence

Instructor Intervention by Social Presence

Learner perceived Social presence was measured in the present study based on a 30 item-four section questionnaire. The questionnaire measured in its first section how the learners perceived the mutual attention and support given to them during the online discussion. The second section estimated to what extent the learners feel affective connectedness. The third section measured sense of community in the learner. The fourth dimension of the scale estimated the learners' view or opinion about open communication. Based on the results of the present study, social presence of learner was overall higher, meaning that all postgraduate students in the study having positive social presence. In terms of instructor intervention effect, it was hypothesized that presence of instructor or absence would not affect learner perceived social presence. The results of the study indicated that social presence of learner was affected by instructor intervention, with the no instructor intervention group (peer feedback) showing higher perceived social presence than those in the instructor intervention group. The results may mean that instructor presence in the online discussion inhibited the feelings of social presence in the learners. This result may support the previous results of the present study in the participation

section particularly the findings in the amount of participation. Amount of participation was found to be higher in the peer feedback condition (no instructor intervention) than in the instructor intervention condition. Social presence as defined in the literature may mean that the ability of learners to project themselves socially and emotionally as real people in the online discussion. It seems that presence of an instructor in the discussion inhabited this ability and decreased learners' feelings to open communicate with others, decreased also their feelings to belonging to a group, decreased a sense of community among participations, and lower the affective connectedness feelings. In this line, online discussion needs learners to be socially connected and this can happen by encouraging more peer feedback and less instructor feedback.

Gender Type by Social Presence

With respect to gender by perception of social presence, hypothesis five predicted that learner's perceived social presence would not be affected by gender type. The results of the present study indicated that female participants showed higher perception of social presence than males did. Also, when involved gender by instructor intervention, both genders had higher perceived social presence with the no instructor intervention condition (peer condition). Studies suggest that females and males may differ in how they interact, how much they interact, and how connected they are in the e-learning environment. For example, Gender Role Theory (Eagly, 1987) suggests that females are more attuned to the socially oriented aspects of communication. In addition, they are more concerned with creating and maintaining relationships and familiarity in those relationships (Tannen, 1990; Wood & Rhodes, 1992). Finally, females are more likely to use communication to develop and maintain connections and community (Tennen, 1990).

Based on the above view and suggestion, one could predict that this tendency of females to be network focused in their communication can lead to increase interaction and stronger perception of peer presence. For example, the tendency of females to emphasize social interaction in communication may lead to greater online discussion interaction in the course as they seek to develop relationships with peers and instructors. They may take fuller advantage of the collaborative nature of the discussion tool. Second, females have been found to use technology for the development and maintenance of social relationships (Boneva, Kraut, & Frohlich, 2001). Thus, it could be believed that females' communication patterns should also be socially oriented, with the goal of developing a shared and more intimate learning context. This in turn should lead to females having greater perceptions of social presence than males. Based on the above results, hypothesis five is not supported.

Cognitive Style by Social Presence

Hypothesis six of the present study predicted that there would be no significant difference between dependent and independent learners in perceived social presence. The results of the present study showed that dependent learners had higher perception of social presence than independent learners. Therefore, hypothesis six is not supported. Cognitive style refers to a psychological dimension that represents consistencies in the way in which individuals process and acquire information (Ausburn & Ausburn, 1978). Messick (1984) defines cognitive style as "consistent individual differences in preferred ways of organizing and processing information and experience" (p. 5). Field-independent learners are characterized as operating within an internal frame of reference, intrinsically motivated with self-directed goals, structuring their own learning, and

defining their own study strategies. Field dependent learners on the other hand are characterized as relying more on an external frame of reference, are externally motivated, respond better to clearly defined performance goals, have a need for structuring and guidance from the instructor, and desire to interact with other learners (Cassidy, 2004).

It seems that dependent learners, because of their reliance on external frame of reference in the online discussion, their perceived social presence were affected. That is, feeling of mutual attention and support from other peers in the environment may have increased their perception of socially connected. Further, affective connectedness, sense of community and open communication were all related to how good the dependent learners were interacted with their peers and instructor. Peers and instructor were external agents who were constituted the dependent and independent learners' assistance. Because dependent learners are more reliant on external agents, leading them to interact more, this may have resulted in their feelings of satisfaction and socially presence.

Learner's Quality of Scientific Paper Writing

Hypotheses from seven to nine predicted that there would be no significant difference in quality of writing a research paper with respect to instructor intervention, gender type, and cognitive style respectively. When the quality of scientific paper writing was analyzed, two important findings were shown; one was the effect of instructor intervention and the second was the effect of gender. The same pattern of results shown in participation and social presence was also shown with quality of leaner's writing, with the no instructor intervention and females being better on quality of writing rubric. Based on these two results related to instructor intervention and gender type, hypothesis seven and eight are not supported. This may

mean that doing better on writing a scientific research paper was probably associated with the quality of participation and gender feelings of socially presence. In the same vine, presence of instructor and male participants did worse than females on measurements of participation quality (type of participation), social presence and quality of writing a research paper. With respect to cognitive style, the results of the present study indicated that independent learners were better in writing than dependent learners. In terms of cognitive style, it seems that the characteristic of the independent learners were the causes for this result as they are internally guided and pose their structure upon the material, this may have leaded them to perform better on the writing tasks. Further, studied suggests that independent learners are excelling in writing tasks, and the present results may support this finding. The results in type of participation and social presence sections are different from the results in the quality of writing section, in that, quality of student participation was not affected by style and the dependent learners had higher social presence. These discrepancies of results need further investigation. Based on the results in the cognitive style, hypothesis nine is not supported.

IMPLICATIONS & FUTURE DIRECTIONS

The present study found that instructor intervention in the online discussion had a negative effect on the amount of postgraduate postings, but with the type of postings, presence or absence of instructor was found to have no effect. The results, overall, do not support the idea that instructor intervention in the online discussion may enhance the quality and quantity of learners' participation. Based on these findings, instructional designers of online courses should not base their structure of online discussion on the idea that participation in terms of quality and quantity of postings will increase when the instructor is presence in the

discussion; rather, they should be guided by the idea that learners may approach the discussion with different types of processing and strategies, and therefore, other variables related to learners' individual differences may account for the differences. Future studies should be conducted to reveal the other factors that may contribute to students' quality and quantity of participation. In the same vine, instructor interventions in the online discussion may be investigated with a varying degree of facilitations, that is, studies should focus on the type of instructor facilitations that may produce more quality and quantity of participation such as levels of interventions high, moderate and low. Further studies also should be done on the role of peers as facilitators and to reveal the underlying factors that assist in participation.

There is, however, comparatively little research done that directly addresses student-or-peer facilitation compared to instructor facilitation. It seems that asynchronous discussion facilitates student-centered instruction and provides the opportunity to construct knowledge with peers (Conrad & Donaldson, 2012; Palloff & Pratt, 2010). Fundamental questions remain unanswered. For example, what perceptions do students have toward facilitating their own discussion? What exactly motivates students to contribute in student-facilitated online discussions? To address these questions, future studies should consider these issues.

Another important implication of the results may be related to the traditional view of the teacher and instructor role. The results of the present study revealed that presence of instructor in online discussion hindered the quantity of postings and did not contribute to enhancing the quality of learners' postings. Probably learners in the presence of instructor had adopted a passive role the same as the role they are accustomed to in traditional learning environment and this may have hindered their contributions. If this

predicting was true, one could say that changing students' view of the role of teachers and instructor should be a mandatory task for instructional organizations and instructors. Further research should concentrate on investigating the learners' views of the instructors as feedback giver, facilitators, and evaluators and so on in the discussion and to what extent these roles are different in traditional and online environments.

The results in social presence showed that the no instructor intervention group had higher perceived social presence than the instructor intervention group. It seems that the results in the social presence section are mainly connected with the results in participation section and both participation and social presence are related, and this needs further investigation.

One important consideration may contribute for the results of the present study are the measurement used in counting the number of postings as measure of amount of postings. This measure probably makes it difficult to study participation in depth. Using number of posts did not reflect a good measure of amount of participation. Further research may employ different styles of measurements in estimating the amount of postings such as length of postings and other types of measures.

With respect to gender type, the results also in participation and social presence sections showed a similar pattern, with the female participants scoring better than male participants. Males and females probably have different strategies in working generally in online environment and particularly online discussions. Another potential topic for future research would be an attempt to investigate more the effect of the gender type with different facilitation techniques such as a variety of peer facilitation

in online discussion. Still another future topic to be discussed would be the factors that leaded male subjects to post more responses in peer facilitation condition but when instructor presence their responses dropped and why male subjects produced more on-topic responses when the instructor intervened in the discussion. One important future consideration would be to study the reasons behind superiority of females on producing on-topic related responses whereas males on producing more off-topic responses. Does the selectivity model of information processing of males and females work here in the online discussion?

With respect to cognitive style, numbers of postings were higher with the dependent learners than with the independent learners in the present study. But for the on and off-topic responses, there were no differences. With social presence, the dependents had higher perception of social presence. With respect to writing skills, the independents showed superiority over the dependents. The results may indicate the tendency of the dependent learners to be more socially connected and this may have resulted in their higher participation number. But for the skills in writing a research, the results may indicate that this ability and skill may need depth in processing which is probably a characteristic of the independents. Overall, cognitive style factor in online discussion participation may need further research.

CONCLUSION

To conclude, the present study was designed to reveal the effect of instructor intervention in the online discussion on postgraduate learners' participation, social presence and quality of research writing. Gender and cognitive style were investigated singly and interaction with the instructor interventions to reveal whether these variables had some

sort of effects on the results. Overall, based on the results of the study, the main conclusion is that instructor intervention in online discussions has to be implemented with some cautions since the effect may hinder learners' amount of postings and its effect with the type of participation is not clear enough. Further, gender in the present study has a powerful effect on participation so the findings in the present study should be taken into consideration when instructors, designers and developers are in position to structure online discussions as a web-enhanced tool complement traditional classroom courses. An important conclusion was the one related to social presence. Social presence seems to be highly related to participation and the present study perhaps suggests that increasing participation may lead to increase social presence. Finally, cognitive style results of the present study should be treated with cautions and need more investigations.

REFERENCES

- Abawajy, J. (2012). Analysis of asynchronous online discussion forums for collaborative learning. International Journal of Education and Learning, 1(2), 11-21.
- Abel, R. (2005). Achieving success in Internet-supported learning in higher education: Case studies illuminate success factors, challenges, and future directions. Lake Mary, FL: Alliance for Higher Education Competitiveness.
- Allinson, L. (1992) Learning styles and computer-based learning environment. In I. Tomek (Ed.), Computer assisted learning. 4th international conference, Berlin (PP. 61-73). London: Springer-Verlag.
- Al-sharkawy, A., and Al-Khoudary, S. .(2002). Group Embadded Figure Test: Instructions Booklet. 6th ed. Cairo: Al-Anglo-Almasria bookshop.
- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. Educational Technology & Society, 12(1), 249-257.

- Anderson, D.M., & Haddad, C.J. (2005). Gender, voice, and learning in online course environments, Journal of Asynchronous Learning Networks, 9(1). Available online at http://www.sloanc.org/ publications/jaln/v9n1/v9n1_anderson.asp#anderson7.
- Arbaugh, J. B. (2000). An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an Internet-based MBA course. Management Learning, 31, 503–519.
- Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussions. The Journal of Educators Online, 6(1).
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: some implications for instructional design. Educational Communication & Technology Journal, 26, 337-354.
- Bali, M. & Ramadan, A.R. (2007). Using rubrics and content analysis for evaluating online discussion: a case study from an environmental course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 11(A), 19-33.
- Baran, E., & Correia, A-P. (2009). Student-led facilitation strategies in online discussions. Distance Education, 30(3), 339–361.
- Barrett, E., & Lally, V. (1999). Gender differences in an on-line learning environment. Journal of Computer Assisted Learning, 15(1), 48–60.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student. The Internet and Higher Education, 5(2), 147-155.
- Bedi, K. (2008). Best practices of faculty in facilitating online asynchronous discussions for higher student satisfaction. U21Global Working Paper Series, No. 005/2008. doi:10.2139/ssrn.1601047
- Bender, T. (2003). Discussion based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment. Sterling, VA: Stylus.
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Boneva, B., Kraut, R., & Frohlich, D. (2001). Using e-mail for personal relationships. The American Behavioral Scientist, 45(3), 530-549.

- Bostock, S. J., & Lizhi, W. (2005). Gender in student online discussions. Innovations in Education and Teaching International, 42(1), 73–85.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Canada, K., & Pringle, R. (1995). The role of gender in college classroom interactions: a social context approach. Sociology of Education, 68, 161–186.
- Canter, L. L. S., Voytecki, K. S., & Rodriguez, D. (2007). Increasing online interaction in rural special education teacher preparation programs. Rural Special Education Quarterly, 26(1), 23-27.
- Carrier, C.A., Davidson, G., Higson, V., & Williams, M. (1984). Selection of options by field-independent and dependent children in a computer-based concept lesson. Journal of Computer-Based Instruction, 77(2), 49-54.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008) Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. Social Psychology Education, 11, 323-346.
- Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K., & Beyth-Marom, R. (2006). The influence of personality on social participation in learning environments. Learning and Individual Differences, 16(2), 129–144.
- Caspi, A., Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. Computers & Education, 50(3), 718–724.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. Educational Psychology, 24, 419-444.
- Chen, N. S., Kinshuk, Wei, C. W., & Yang, S. J. H. (2008). Designing a self-contained group area network for ubiquitous learning. Educational Technology and Society, 11(2), 16–26.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2004). Evaluating the extent of ill-structured problem solving process among pre-service teachers in an asynchronous online discussion and reflection log environment. Journal of Educational Computing Research, 30(3), 197–227.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2010). Examining facilitators' habits of mind in an asynchronous online discussion environment: A two cases study. Australasian Journal of Educational Technology, 26(1), 123-132.

- Coates, J. (1993). Women men and language (2nd ed.). New York: Longman Inc.
- Coetzee D., Fox, A., Hearst, M.A., & Hartmann, B. (2014). Should your MOOC forum use a reputation system. In Proc. conference on Computer supported cooperative work & social computing, (pp. 1176-1187). ACM Press.
- Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2011). Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coomey M and Stephenson, J (2001) Online Learning: it is all about dialogue, involvement, support and control—according to the research, in Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies, ed. J. Stephenson, Kogan Page, London, UK
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perception of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. Journal of Higher Education, 74(1), 51–76.
- Correia, A. P., & Baran, E. (2010). Lessons learned on facilitating asynchronous discussions for online learning. Educacao, Formacao & Tecnologias, 3(1), 59–67.
- Darley, W. K., and Smith, R. E. (1995) Gender differences in information processing strategies: an empirical test of the selectivity model in advertising response. Journal of Advertising, 24(1), 41-56.
- Davidson-Shivers, G. V., Ellis, H. H., & Amarasing, K. (2005). How do female students perform in online debates and discussion? In G. Richards (Ed.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005 (pp. 1972-1977). Chesapeake, VA: AACE.
- Davidson-Shivers, G. V., Morris, S., & Sriwongkol, T. (2003). Gender differences: Are they diminished in on-line discussions? International Journal on E-Learning, 2(1), 29–36.
- Davidson-Shivers, G. V., Muilenburg, L., & Tanner, E. (2001). How do students participate in synchronous and asynchronous on-line discussions? Journal of Educational Computing Research, 25, 351–366.
- Davidson-Shivers, G. V., Muilenburg, L., & Tanner, E. (2000, June). Synchronous and asynchronous discussion: What are the differences in student participation? Ed-Media 2000: World Conference on

Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Montreal, Quebec, Canada.

- Dee, T. (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. Education Next, 6(4), 68-76.
- Dennen, V.P. (2005). From message posting to learning dialogues: Factors affecting Learner participation in asynchronous discussion. Distance Education, 26, 127–148.
- Dennen, V. P. (2008). Looking for evidence of learning: Assessment and analysis methods for online discourse. Computers in Human Behavior, 24(2), 205-219.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. Computers & Education, 46(1), 6-28.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. Sex Roles, 45, 579-593.
- Eagly, A. H. (2987). Sex differences in social behavior: a social role interpretation. NJ: Earlbaum.
- Entwistle, N. (1981) Styles of learning and teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers. Chichester: John Wiley.
- Erlich, Z., Erlich-Philip, I., & Gal-Ezer, J. (2005). Skills required for participating in CMC courses: An empirical study. Computers & Education, 44, 477–487.
- Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: an exploratory study. Journal of Computer Mediated Communication, 12(2), 412–433.
- Farag, M A. (2016) Instructor Guidelines and Group Size as Moderating Factors Affecting Quality and Quantity of Online Discussion Participation, Satisfaction and Learning. Journal of Research in Curriculum, Instruction, and Educational Technology (JRCIET). In Press.
- Fauske, J., & Wade, S. E. (2003-2004). Research on practice online: conditions that foster democracy, community, and critical thinking in computer based discussions. Journal of Research on Technology in Education, 36(2), 137-153.

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2–3), 87–105.
- Gaulin, S. J. C., and Hoffman, H. H. (1988) Evolution and development of sex differences in spatial ability. In L. Betzig, M. B. Mulder, & P. Turke (Eds.), Human reproductive behaviour: a Darwinian perspective. Cambridge, Cambridge University Press (pp. 129-152).
- Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. British Journal of Educational Technology, 36(1), 5-18.
- Goldstein, K. M., and Blackman, S. (1978) Cognitive style: five approaches and relevant research. NY: Wiley.
- Graddol, D., & Swan, J. (1989). Gender voices. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Grigorenko, E. L., and Sternberg, R. J. (1995) Thinking styles. In D. H. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), Instructional handbook of Personality and intelligence (PP. 205-230). NY: Plenum Press.
- Gulati, S. (2008, May). Compulsory participation in online discussion: is this constructivism or normalization of learning? Innovation in Education and Teaching International, 45(2), 183-192.
- Guiller, J., & Durndell, A. (2007). Students ' linguistic behavior in online discussion groups: Does gender matter? Computers in Human Behavior, 23, 2240–2255.
- Guldberg, K., & Pilkington, R. M. (2007). Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. Educational Technology & Society, 10(1), 61-72.
- Gunawardena, C.N., & McIssac, M.S. (2003). Distance education. In D.H. Jonassen (Ed.), Handbook of research in educational communications and technology (pp. 355–396). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunn, C., McSporran, M., Macleod, H., & French, S. (2003). Dominant or different? Gender issues in computer supported learning. Journal of Asynchronous Learning Networks, 7(1), 14–30.

- Hall, R. M., & Sandler, B. R. (1984). Out of the classroom: a chilly campus climate for women? Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges.
- Hamilton, C. J. (1995) Beyond sex differences in visuo-spatial processing: the impact of gender trait possession. British Journal of Psychology, 86(1), 1-21.
- Hammond, M. (2005). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in higher education. Journal of Asynchronous Learning Networks, 9(3), 9-23.
- Hannafin, M. J. (1984). Guidelines for using locus of instructional control in the design of computer-based instruction. Journal o f Instructional Development, 7(3), 6-10.
- Heckman, R. & Annabi, H. (2006). Cultivating voluntary online learning communities in blended environments. Journal of Asynchronous Learning Networks, 10(4), 51-66.
- Herring, S. C. (1993). Gender and democracy in computer-mediated communication. Electronic Journal of Communication [online], 3.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2003a). An exploratory study of the use of asynchronous online discussion in hypermedia design. Journal of Instructional Science & Technology, 6(1), 12-23.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2003b). Evaluating the participation and quality of thinking of pre-service teachers in an asynchronous online discussion environment: Part II. International Journal of Instructional Media, 30(4), 355–366.
- Hew, K. F., Cheung, W. S., & Ng, C. S. L. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: a review of the research and empirical exploration. Instructional Science, 38(6), 571–606.
- Hew, K. F., Liu, S., Martinez, R., Bonk, C., & Lee, J. Y. (2004). Online education evaluation: what should we evaluate? The Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology (pp. 243–246). Chicago, IL: Association for Educational Commnications and Technology.
- Hewitt, J. (2005). Toward an understanding of how threads die in asynchronous computer conferences. Journal of the Learning Sciences, 14(4), 567–589.
- Jeong, A. C , & Davidson-Shivers, G. V. (2006). The effects of gender interaction patterns on student participation in computer-

supported collaborative argumentation. Educational Technology Research and Development, 54, 543-568.

- Jeong, A. C , & Davidson-Shivers, G. V. (2006). The effects of gender interaction patterns on student participation in computer-supported collaborative argumentation. Educational Technology Research and Development, 54, 543-568.
- Johnson, G. M., & Buck, G. H. (2007, April). Asynchronous and synchronous online discussion: Real and perceived achievement differences. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (1993) Handbook of individual differences: learning and instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jones, E. R. (1999). A comparison o f an all web-based class to a traditional class. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (10th, San Antonio, TX, February 28-March 4,1999). (ERIC Document Reproduction Service No. ED432286)
- La Pointe, K. D., & Gunawarndena, C. (2004). Developing testing and refining of a model to understand the relationship between peer interaction and learning outcomes in computer-mediated conferencing. Distance Education, 25(1), 93–106.
- Kegan, J., Rosman, B., Day, D., Albert, J., and Philips, W. (1964) Information processing and the child: significance of analytic and reflective attitudes. Psychological Monographs, 78, 578.
- Keddie, A. (2003). Little boys: Tomorrow's macho lads. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24(3), 289-306.
- Khine, M., Yeap, L., & Lok, A. (2003). The quality of message ideas. Thinking and interaction in an asynchronous CMC environment. Educational Media International, 40(1–2), 115–125.
- Ko, S., Ko, S. S., & Rossen, S. (2010). Teaching online: A practical guide (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Light, V., Nesbitt, E., Light, P., & Burns, J. R. (2000). 'Let's you and me have a little discussion': computer mediated communication in support of campus-based university courses. Studies in Higher Education, 25, 85–96.
- Mandernach, J., Dailey-Hebert, A., & Donnelli-Sallee, E. (2007). Frequency and time investment of instructors' participation in

threaded discussions in the online classroom. Journal of Interactive Online Learning, 6(1), 1-9.

- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. Educational Technology Research and Development, 52(2), 23-40.
- Markus, M. L. (1994). Finding a happy medium: explaining the negative effects of electronic communication on social life at work. ACM Transactions on Information Systems, 12, 119–149.
- Marshall, C, & Reinhartz, J. (1997). Gender issues in the classroom. The Clearing House, 70, 333-337.
- Masters, K., & Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. Computers and Education, 42, 319–332.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost?: The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. Computers and Education, 40, 237-253.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. Computers & Education, 49, 193–213.
- Meehan, S. (2005). The Pygmalion effect: A study examining the influence of teacher expectancy on student performance. Retrieved July 28, 2007 from http://www.tcnj.edu/-meehan2/Inquiry.htm
- Messick, S. (1994) The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning and teaching. Educational Psychologists, 29(3), 121-136.
- Messick, S. (1984) The nature of cognitive style: problems and promise in educational practice. Educational Psychologist, 19(2), 59-74.
- Messick, S. (1987). Structural relationships across cognition, personality, and style. Aptitude. Learning, and Instruction, 3, 35-75.
- Meyers-Levy, J. (1989) Gender differences in information processing: a selectivity interpretation. In Patricia Cafferate & Alice Tybout (Eds.), Cognitive and affective responses to advertising. Lexington, MA: Lexington (pp. 219-260).

- Meyers-Levy, J. (1991) Elaboration on elaboration: the distinction between relational and item-specific elaboration. Journal of Consumer Research, 18 (December), 358-367.
- Meyers-Levy, J., and Maheswaran, D. (1991) Exploring differences in males' and females' processing strategy. Journal of Consumer Research, 18 (June), 63-70.
- Meyers-Levy, J., and Strenthal, B. (1991) Gender differences in the use of message cues and judgements. Journal of Marketing Research, 28 (Feb.), 84-96.
- Miller, J., & Durndell, A. (2004). Gender, language and computer-mediated communication. In K. Morgan, C. A. Brebbia, J. Sanchez, & A. Voiskounsky (Eds.), Human perspectives in the Internet society: culture, psychology and gender (pp. 235–244). Southampton: WIT Press.
- Moore, M. G. (2002). What does research say about learners using computer-mediated communication in distance learning. The American Journal of Distance Education, 16(2), 61–64.
- Moran, A. (1991) What can learning styles research learn from cognitive psychology? Educational Psychology, 11(3-4), 339-345.
- Morgan, H. (1997). Cognitive styles and classroom learning. Westport, CT: Praeger.
- Moussa, M. A. F. (2005). Media presentation type, cognitive style, gender and recall performance. PhD, University of Birmingham, England.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. Distance Learning, 26(1), 29–48.
- Muirhead, B. (2005). Integrating critical thinking into online classes. Insights for Teachers and Students, 82 82-85.
- Murphy, E., & Coleman, E. (2004). Graduate students' experiences of challenges in online asynchronous discussions [Electronic Version]. Canadian Journal of Learning and Technology, 30.
- Oltman, P. K., Raskin, E., & Witkin, H. A. (1971). Group embedded figure test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Palincsar, A. S., & Herrenkohl, L. R. (2002). Designing collaborative learning contexts. Theory Into Pract, 41(1), 26–32.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2010). Collaborating online: Learning together in community. San Francisco: Jossey-Bass.

- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). The virtual student: A profile and guide to working with online learners. CA: Jossey-Bass.
- Palmer, S., Holt, D., & Bray, S. (2008). Does the discussion help? The impact of a formally assessed online discussion on final student results. British Journal of Educational Technology, 39(5), 847–858.
- Pena-Shaff, J., Altman, W., & Stephenson, H. (2005). Asynchronous online discussions as a tool for learning: Students' attitudes, expectations, and perceptions. Journal of Interactive Learning Research, 16(4), 409-430.
- Pituch, K.A., & Lee, Y. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. Computers and Education, 47, 222–244.
- Poole, D. M. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: a case study. Journal of Research on Computing in Education, 33(2), 162-177.
- Pollock, P. H., Hamann, K., & Wilson, B. M. (2005). Teaching and learning online: assessing the effect of gender context on active learning. Journal of Political Science Education, 1, 1–15.
- Raven, M.R., Cano, J., Garton, B.L., & Shelhamer, V. (1993) A comparison of learning styles, teaching styles, and personality styles of preservice Montana and Ohio agriculture teachers. Journal of Agricultural Education, 31(1), 40-50.
- Richardson, H., & French, S. (2000). Education on-line: what's in it for women? (Women work and computerization: charting a course to the future). Vancouver, BC: Kluwer Academic Publishers.
- Richardson, J.C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. The American Journal of Distance Education, 20, 23–37.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. Journal Asynchronous Learning Network, 7(1), 68–88.
- Riding, R. J. (2002) School learning and cognitive style. David Fulton Publishers. London.
- Riding, R. J., and Agrell, T. (1997) The effect of cognitive style and cognitive skill on school subject performance. Educational Studies, 23, 311-322.

- Riding, R. J., and Caine, T. (1993) Cognitive style and GCSE performance in mathematic, English language and French. Educational Psychology, 13, 59-67.
- Riding, R. J. & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. Educational Psychology, 11, 193-215.
- Riding, R. J., and Rayner, S. (1998) Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour. David Fulton, London.
- Riding, R. J., and Sadler-Smith, E. (1997) Cognitive style and learning strategies: some implications for training design. International Journal of Training and Development, 1, 199-208.
- Rogers, P., & Lea, M. (2005). Social presence in distributed group environments: The role of social identity. Behavior & Information Technology, 24(2), 151–158.
- Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-Mediated Communication. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 397–431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. Journal of Interactive Media in Education, 1, 1-21.
- Rourke, L., Anderson, Garrrison, and Archer (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. Journal o f Distance Education, 14 (2). Retrieved October 1st from http://cade.athabascau.ca/voll 4.2/rourke et al.html
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. The Internet and Higher Education, 10(1), 77–88.
- Rovai, A. P., & Baker, J. D. (2005). Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning, and interpersonal interactions. Quarterly Review of Distance Education, 6(1), 31–44.
- Sadker, M. P., & Sadker, D. M. (1994). Failing at fairness: how America's schools cheat girls. New York: Scribners Sons.
- Saracho, O. N. (2001) Cognitive style and kindergarten pupils' preferences for teachers. Learning and Instruction, 11, 195-209
- Savicki, V., Kelley, M., & Ammon, B. (2002). Effects of training on computer-mediated communication in single or mixed gender small task groups. Computers in Human Behavior, 18, 257–269.
- Seo, K. K. (2007). Utilizing peer moderating in online discussions: addressing the controversy between teacher moderation and non-moderation. American Journal of Distance Education, 21(1), 21–36.

- Shin, S., & Cho, E. (2003). The culturally situated process of knowledge production in a virtual community: A case of hypertext analysis from a University's Class Web discussion boards. Current Issues in Comparative Education, 6(1)
- Short, J.,Williams, E., & Christie, B. (1976). The social psychology of telecommunication. London:Wiley.
- Sierpe, E. (2001). Gender and participation in computer-mediated LIS education topical discussions: an examination of JESSE, the Library/Information Science Education Forum. Journal of Education for Library and Information Science, 42(4), 339–347.
- Sierpe, E. (2000). Gender and technological practice in electronic discussion lists: an examination of JESSE, the library/information science education forum. Library and Information Science Research, 22, 273–289.
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: electronic mail in organisational communication. Management Science, 32, 1492–1512.
- Stacy, E. & Rice, M. (2002). Evaluating an online learning environment. Australian Journal of Educational Technologies, 18(3), 323-340.
- Sternberg, R. J. (1997) Thinking styles. NY: Cambridge University Press.
- Summerville, J. (1999) Role of awareness of cognitive style in hypermedia [Electronic version] International Journal of Educational Technology. Available online: http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n1/summerville/. Last date accessed: April 23, 2015.
- Swan, K. (2003). Learning effectiveness: What the research tells us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), Elements of Quality Online Education, Practice and Direction (pp. 13–45).Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. Journal of Asynchronous Learning Networks, 9(3), 115-136.
- Tennant, M. (1988) Psychology and Adult Learning. London: Routledge.
- Tennen, D. (1990). You just don't understand: women and men in conversation. New York: Ballantine.

- Teo, T., & Lim, V. (2000). Gender differences in Internet usage and task preferences. Behavior and Information Technology, 19, 283–295.
- Thompson, J. (2010). Best Practices in Online Discussions: Insights From 10 Years' Experience Teaching Online Courses. Presented at the 16th Sloan-C International Conference on Online Learning. November 3-5, Orlando Florida.
- Thompson, M. M. (1998). Distance learners in higher education. In C. C. Gibson (Ed.), Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes (pp. 9–24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. Computers & Education, 65, 12-33.
- Thompson, E.W., & Savenye, W.C. (2007). Adult learner participation in an online degree program: A program-level study of voluntary computer-mediated communication. Distance Education, 28, 299–312.
- Traphagan, T., Kucsera, J. V., & Kishi, K. (2010). Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. Educational Technology Research and Development, 58(1), 19–37.
- Thurlow, C., Lengel, L., & Tomic, A. (2004). Computer mediated communication. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effect in computer-mediated interaction: a relational perspective. Communication Research, 19, 50–88.
- Wang, Y., & Chen, V. (2008). Essential elements in designing online discussions to promote cognitive presence: A practical experience. Journal of Asynchronous Learning Networks, 12(3), 157-157
- Web, E., Jones, A., Barker,. P. & Van, S. P. (2004). Using e-learning dialogues in higher education. Innovation in Education and Teaching International, 41(1), 93-103.
- Weaver, D. (2008). Academic and student use of a learning management system: Implications for quality. Australasian Journal of Educational Technology, 24, 30–41.

- Wood, W. & Rhodes, N. D. (1992). Sex differences in interaction style in task group. In Ridgeway, C. (Ed), Gender, interaction, and inequality (pp.97-121). New York: Springer-Verlag.
- Wise, K., Hamman, B., & Thorson, K. (2006). Moderation, response rate, and message interactivity: Features of online communities and their effects on intent to participate. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(1).
- Witkin, H. (1950) Individual differences in the ease of perception of embedded figures. Journal of Personality, 19, 1-15.
- Witkin, H. (1964) Origins of cognitive style. In C. Sheerer (Ed.), Cognition: theory, research, and promise. NY: Harper and Row.
- Witkin, H., and Asch, S. E. (1948) Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields. Journal of Experimental Psychology, 38, 762-782.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. (1981). Cognitive styles, essence and origins: Field dependence and field independence. New York: International Universities.
- Witkin, H., and Moore, C. A. (1974) Cognitive style and the teaching of learning process. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (59th, Chicago, Illinois, April 1974, P.33).
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. Review of Educational Research, 47(1), 1-64.
- Witt, P. A., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. Communication Monographs, 71(2), 184–207.
- Wolfe, J. (2000). Gender, ethnicity, and classroom discourse. Written Communication, 17(4), 491–519.
- Wozniak, H. (2007). Empowering learners to interact effectively in asynchronous discussion activities. In M. Bullen & D. P. Janes

(Eds), Making the transition to e-learning: strategies and issues (pp. 208-224). Hershey, NY: Information Science Publishing.

- Yates, S. J. (1997). Gender, identity and CMC. Journal of Computer Assisted Learning, 13, 281–290.
- Yates, S. J. (2001). Gender, language and CMC for education. Learning and Instruction, 11, 21–34.
- Yeh, H.-T., & Lahman, M. (2007). Pre-service teachers' perceptions of asynchronous online discussion on Blackboard. Qual Rep, 12(4), 680–704.
- Yukselturk, E. (2010). An investigation of factors affecting student participation level in an online discussion forum. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(2).
- Zhao, N., & McDougell, D. (2005). Cultural factors affecting Chinese students' perception in asynchronous online discussion. In G. Richards (Ed.), Proceedings of the world conference on e-learning in corporate, government, and higher education 2005 (pp. 2723-2729). Chesapeake, VA: AACE.

❋❋❋❋❋❋❋