



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 :

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد الثالث والثمانون .. مارس ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : <http://aae2016.com>

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
 أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
 أ.د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
 أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بني سويف) عضواً
 أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
 أ.د/ منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
 أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
 أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
 د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)
 د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
 أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)
 أ/ قمر محمد مختار (جامعة بنها) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدرييب المعلمين، كاتان بولندا
 Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
 Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا
 Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة
 Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص
 Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

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.

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)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of
Mathematics Education, Towson University,
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.
(USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National
Institute of Education, Nanyang Techno- logical
University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la
Universidad de Granada , (España)

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)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor
Emeritus, New Mexico State University,
International Representative, National Council
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ ثورافس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند
، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،
ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،
أسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسيكو
الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.

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.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

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 العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراغى - | جامعة أسسيوط |
| أ.د / السيد على شهدة - | جامعة الزقازيق |
| أ.د / أمال ربيع كامل - | جامعة الفيوم |
| أ.د / منية السيد الجندي - | جامعة عين شمس |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين - | جامعة سوهاج |
| أ.د / حمد بن خالد الخالدي - | جامعة الأميرة نورة |
| أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة - | جامعة المنصورة |
| أ.د / حمدي عبد العظيم البنا - | جامعة الطائف |
| أ.د / خليل يوسف الخليلي - | جامعة البحرين |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام - | جامعة المنيا |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى - | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله على إبراهيم - | جامعة نجران |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب - | جامعة اليرموك |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعي - | جامعة طنطا |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى - | جامعة المنصورة |
| أ.د / فايز محمد عبده - | جامعة بنها |
| أ.د / ليلى إبراهيم معوض - | جامعة عين شمس |
| أ.د / ماجدة إبراهيم البايوي - | جامعة بغداد |

- أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / منصور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمته حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هادي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد
مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ
مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
 أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة
مناهج وطرق تدريس اللغة العربية :

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
 أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

- أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
- أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
- أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
- أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
- أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
- أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسسوط
- أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
- أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
- أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
- أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**
- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
- أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
- أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
- أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
- أ.د / نادية علي مسعود أبوسكينة - جامعة طنطا
- أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
- أ.د / وجيه المرسي أبولبن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**
- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
- أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
- أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
- أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
- أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
- أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
- أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
- أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التاريخ :**
- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
- أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
- أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
- أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
- أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسن محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بني شت
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

- أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
 أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
 أ.د / ريماء سعود الجرف - جامعة الملك سعود
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عید عبد الواحد علي - جامعة المنيا
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

- أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
 أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبت - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
- أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
- أ.د / نبيل أبو الفتوح قاسم - جامعة عين شمس
- أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
- أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
- أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
- أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
- أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
- أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
- أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
- أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
- أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
- أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
- أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
- أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
- أ.د / كوثر حسين كوجك - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :

- أ.د / ابتهاج محمود طلبة بدوي - جامعة القاهرة
- أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
- أ.د / إنشراح إبراهيم المشرف - جامعة أم القري
- أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
- أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
- أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
- أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
- أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
- أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
- أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس

- أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

- أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سريته عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان
التربية الموسيقية :

- أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعى - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان
التربية الرياضية :

- أ.د / إيمان حسن الحارونى - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق
تكنولوجيا التعليم :

- أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشامر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سماد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

- أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القري
 أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
- أصول التربية :**

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
 أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسوة
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبدي - جامعة الإسكندرية
 أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:

- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار:

- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمي:

- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل:

- أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظلة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / أمينة محمد مختار - جامعة بنها

- أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
 أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
 أ.د / أمال العربياوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
 أ.د / تيريز الهاشم طربية - جامعة اللبنازية
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيونى محمد عياد - جامعة عين شمس
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
 أ.د / نهلة سيد حسن أبوعلية - جامعة حلوان
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

م	محتويات العدد (٨٣):	الصفحات
(١)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية المدارس ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء د/ بشينة محمود محمد	٥٢ - ٢١
(٢)	فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها د/أبوالذهب البدرى على	١٠٨ - ٥٣
(٣)	الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي د / أسامة كمال الدين إبراهيم ، د/ هزاع عامر الشمري	١٦٧ - ١٠٩
(٤)	فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشجر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية د/ علاء عبد الله أحمد مرواد	٢١٠ - ١٦٩
(٥)	أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم د/ محمد زيدان عبد الحميد	٣١٥ - ٢١١
(٦)	برنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ... د/ صباح عبد الله عبد العظيم ، د/ منال مسلم صالح الجهني	٣٥٨ - ٣١٧
(٧)	أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل د/ أحمد محمد أحمد زايد ، د/ هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم	٤١٢ - ٣٥٩
(٨)	فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى لمفاهيم أحكام الموارث واتجاهاتهم نحو دراستها د / عبد الرحمن أحمد أحمد عبد الخالق	٤٥٦ - ٤١٣
(٩)	الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكشوفين" دراسة سيكومترية - إكلينيكية د/ مصطفى خليل محمود عطا الله	٤٩٠ - ٤٥٧
(١٠)	تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) لطلاب جامعة ٦ أكتوبر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم د/ إيمان أحمد هريدي ، د/ أمين محمد محمد أبو بكر	٥٢٢ - ٤٩١
(١١)	أثر اختلاف متغيرات تصميم الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة د/ محمود محسوب إبراهيم جليدة	٥٦٠ - ٥٢٣
(١٢)	تقويم تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التخصص م/ هدى هادي خميس ، م/ حمزة جري لوني	٥٨٣ - ٥٦١

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 بالملكة 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.

يبدأ 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 المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- ◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- ◀ 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 المرسله 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 ١٠ مستلأونسخة 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 الرئيسية 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 Roman مقاس 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 - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث والثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثاً :

أولها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء " .. د/ بثينة محمود محمد .

وثانيها بعنوان : " فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء العربي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها " .. د/أبوالذهب البديري علي .

وثالثها بعنوان : " الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطالاب الصف الأول الثانوي " .. د / أسامة كمال الدين إبراهيم ، د/ هزاع عامر الشمري .

ورابعها بعنوان : " فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .. د/ علاء عبد الله أحمد مرواد .

وخامسها بعنوان : " أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم " .. د/ محمد زيدان عبد الحميد .

وسادسها بعنوان : " برنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة " .. د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد ، د/ منال مسلم صالح الجهني .

وسابعها بعنوان : " أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية ، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل " .. د/ أحمد محمد أحمد زايد، د/ هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم .

وثامنها بعنوان : " فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها " .. د / عبد الرحمن أحمد أحمد عبد الخالق .

وتاسعها بعنوان : " الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين " دراسة سيكومترية . إكلينيكية ... د / مصطفى خليل محمود عطا الله.

وعاشرها بعنوان : " تصور مقترح لتطوير مقر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) لطلاب جامعة ٦ أكتوبر فى ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم " د / إيمان أحمد هريدى ، د/أمين محمد محمد أبوبكر.

والبحث الحادى عشر بعنوان : " أثر اختلاف متغيرات تصميم الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة " د / محمود محسوب إبراهيم جليلة.

والبحث الثانى عشر بعنوان : " تقويم تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التخصص " م/ هدى هادي خميس ، م/ حمزة جري لوني.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض
مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية
الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء

المصادر :

د/ بثينة محمود محمد
أستاذ مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
بجامعة شقراء المملكة العربية السعودية

” فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء ”

د/ بثينة محمود محمد

• المستخلص :

يهدف البحث إلى تعرف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية، في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي، وللإجابة عن تساؤلات البحث، تم التعرض لمهارات التدريس التأملي بالدراسة، وكذلك أهميتها وألية تطبيقها، وأهم الدراسات التي تعرضت لها، ثم إعداد قائمة بأهم مهارات التدريس التأملي التي تحتاجها معلمة اللغة العربية وفي ضوءها تم إعداد بطاقة ملاحظة لتلك المهارات، واختيار عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة اللاتي يدرسن ببرنامج الدبلوم التربوي نظام العام الواحد، ثم إعداد البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية وتطبيقه على الطالبات معلمات المرحلة المتوسطة، وجاءت نتائج الدراسة متمثلة في: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية .

كلمات مفتاحية : برنامج تدريبي – النظرية البنائية – مهارات التدريس التأملي

The Effectiveness of a Constructivism-based Training Course on Developing Reflective Teaching Skills of Female Students Attending the General Diploma in Education at Shaqra University

Dr. Bothayna Mahmoud Muhammad

Abstract:

The research aims to explore the effectiveness of a constructivism-based training course on developing reflective teaching skills of the female students attending the general diploma in education. To answer this research question, the researcher defined the reflective teaching skills, set their importance, specified the application and the most important studies they are stated in. A list of the most important reflective teaching skills needed by female teachers was set and used to develop an observation card. The research participants are selected teachers of the preparatory stage attending the general diploma in education, one year system. The constructivism-based training course on developing reflective teaching skills was set and applied on the selected female teachers. The research findings were positive confirming the effect of the course on developing reflective teaching skills.

Keywords : Training Course – Constructivism – Reflective Teaching Skills

• مقدمة :

تحتل قضية إعداد المعلم أهمية قصوى في البرامج التعليمية، فهي الركيزة الأساسية لإعداد الأجيال المقبلة، الممثلة لتطلعات المجتمع وأماله، فالمعلم هو رائد التطوير والإبداع وقائد التغيير والابتكار، وتعرض منظومة إعداد المعلم للعديد من التحديات التي تستوجب إحداث تغييرات في مضامينها وأساليبها،

كي تخرج من إرسار التقليدية، وتستشرف المستقبل الواعد بما يحتاجه من تجديدات.

ويعد التأمل والنقد الذاتي من المبادئ المهمة لعملية تطوير المنظومة التربوية كلها، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع النقد الذاتي البناء سياسة لها تسير عليها، وتستفيد منه في كافة المستويات التربوية (Swanwick,R.,2015).

وعليه فإن عمليات التطوير الأكاديمي للمعلمين لا بد أن تستند إلى الدوافع التي تنبع من ممارسة المعلم التأمل والنقد الذاتي لإجراءات تدريسه بغية إحداث تغير إيجابي في الممارسات التدريسية التقليدية. وتركز الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم على ما يسمى بالتدريس التأملي، وهو يقوم على فكرة التخلي عن تدريب المعلم على مجموعة من الممارسات التدريسية الآلية الجامدة القائمة على مسلمات وقناعات موروثة إلى تشجيعه على التفكير التأملي الناقد فيما يقوم به من ممارسات تدريسية ممثلاً في طرح التساؤلات حولها ومحاولة تقييم فاعليتها ؛ لئيبكر ما يراه مناسباً من استراتيجيات تدريسية ومواد تعليمية تطرح جانباً فكرة المنهج الثابت الذي ينفذه المعلمون جميعهم باستخدام استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية نفسها. (Stein,D,2000)

والتدريس التأملي هو العملية التي يحدث فيها استدعاء الخبرة السابقة لتدرس وتقيم، وفيها تنتقل من دائرة كيف نفعّل إلى الدائرة الأشمل؛ لنجيب عن أسئلة ماذا ولماذا، هذه الأسئلة التي تمكنا من تناول النشاط اليومي للمدرس ضمن المنظومة التعليمية الأوسع. هذا الأسلوب يرى نمو المعلم مهنيًا وكأنه شيء ينشأ من داخل المعلم؛ حيث يتعلم المعلمون من خلال التأمل في ممارستهم داخل الفصول (رجب وآخرون، ٢٠١١، ٢٨).

والمعلم الذي يمتلك مهارات التدريس التأملي يراجع أهدافه باستمرار ويعي النظريات والاستراتيجيات التي تفسر أفعاله ويتفحص النتائج، وينتقد الممارسات التدريسية من منظوره الشخصي، بالإضافة إلى منظور غيره من المعلمين، حيث يتضمن التدريس التأملي:

« تفكيراً دقيقاً واعياً للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء مراحل التدريس المتعددة.

« توقّعاً وتقييماً لتأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب.

« إمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة (أوسترمان، ٢٠٠٢).

والغرض من الممارسة التأملية هو تغيير إجراءات المعلمين وقراراتهم وكيفية تأثير ذلك على نتائج هذه القرارات. وبالتالي فإن قيمة التفكير تكمن في قدرة

المعلمين على صقل الممارسة الصفية وتحسين نوعية عمليتي التعليم والتعلم للمعلمين والطلاب؛ حيث أن التدريس التأملي طريقة فعالة يستطيع من خلالها المعلم تعرف أوجه القصور لدى كل طالب، وتحديد أسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطريقة أفضل. (حسن، ٢٠١٣)

وللتدريس التأملي فوائده في النمو المهني وهو طريقة أو أسلوب لتحسين المهنة؛ حيث أن أرقى أنواع التنمية المهنية للمعلم هو أن يتعلم كيف ينمي نفسه ويطور مهاراته، وكيف يحل مشاكله المهنية بنفسه، وكيف يستخدم التفكير الناقد في إيجاد وسائل لتحسين ممارساته وتقييم تجاربه وتحليلها بشكل ذاتي حيث يتطلب التدريس التأملي تقييم المعتقدات والقيم الشخصية، ويسمح التدريس التأملي للمعلمين بترجمة التجارب من منظور جديد، ومشاركة التصورات والاعتقادات مع غيرهم من المعلمين، وابتكار طرق واستراتيجيات جديدة للتعلم، وإيجاد فرص لتشجيع التعلم الفعال، وهذا ما يحاول أن يقدمه النموذج التأملي للمعلمين، حيث يمكنهم من تطوير قدراتهم في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها. (Minott, M., 2007)

وأشار Phan " (٢٠٠٦) إلى أن التفكير التأملي كما يساعد الطالب المعلم على التعلم الذاتي ذي المعنى، فإنه يساعده أيضاً في نمو المهارات الخاصة التي تعينه في أن يصبح أكثر تعبيراً عن القضايا التعليمية التي تواجهه وأكثر نقداً لها؛ مما يؤدي إلى التعامل بفاعلية مع المشكلات المعقدة، والغامضة وغير المحددة، وتدعيم التعلم.

وتبرز أهمية مدخل التفكير التأملي في النمو المهني للمعلمين؛ مقارنة بالطرق التقليدية عند تبني برامج التطوير الأكاديمي، فمن حيث الغرض يهدف التفكير التأملي إلى تغيير السلوك، في حين تركز الطرق التقليدية على اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالمهارات الفنية للتدريس، كما أن وسيلة التغيير في التدريس التأملي تعتمد على إثارة التفكير التأملي والوعي الذاتي لدى المعلم الذي يتم من خلال ملاحظة إجراءات التدريس وتحليلها وتقويمها، وإيجاد تغييرات متعددة الأوجه في النواحي العقلية، والعاطفية، والاجتماعية، والثقافية، في حين ينحصر التغيير الذي تنشده الطرق التقليدية في الجوانب المعرفية فقط؛ لذلك يحتاج المعلمون إلى الوقت الكافي ليتعلموا الأساليب التي تشجع على التحليل والتأمل التدريسي، مما يحتم على برامج إعداد المعلم أن تطور مهارات المعلم في هذا المجال "هيا المزروع" (٢٠٠٤). ومن هنا تولد اتجاه متنام لدى التربويين يهتم بتنمية مهارات التأمل، والنقد، والاستفسار الذاتي لدى المعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس، بما يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تربية النشء، وتأهيلهم لعالم يعج بالتغيرات المتلاحقة.

ونظراً لما بدا من أهمية التفكير التأملي فقد احتوت معايير أداء المعلمين التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بمصر على التفكير التأملي والممارسة والتأملية؛

حيث وردت في ثنايا أكثر من معيار من المعايير الإحدى عشر، كما أفردت لها معياراً خاصاً في مجال المعلم وهو المعيار العاشر الذي ينص على "يستوعب التفكير والممارسة التأملية ويسعى لتحقيق فرص النمو المهني ويندرج تحته عدة مؤشرات" ووزارة التعليم العالي (٢٠٠٩)، كما أشارت "الهيئة الدولية لمعايير التدريس الاحترافي" NBPTS (2009) إلى أهمية التفكير التأملي كأحد معايير التدريس الاحترافي.

وبرغم أهمية ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس التأملي، إلا أن واقع إعداد المعلمين ما زال يفتقد التدريب العملي المباشر البعيد عن التنظير على التأمل الواعي والتحليل المتعمق للممارسات التدريسية، وقد طالبت العديد من الدراسات بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات التدريس التأملي، ومنها دراسات "هادي" (٢٠١٤) ودراسة "رجب وآخرون" (٢٠١١) ودراسة "الشهراني" (٢٠١٠) ودراسة "أبو زيد" (٢٠٠٩) ودراسة "أبو النجا" (٢٠٠٨) ودراسة "راشد" (٢٠٠٣).

كما أكدت دراسة "Stout" (٢٠١٤) ودراسة "Webber" (2013) ودراسة "Hassan" (2013) ودراسة "El-Hawary" (2010) أنه برغم أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين ؛ حيث أنها تنعكس في اكتساب المتعلمين للعديد من المهارات، إلا أنه ما زال الواقع يؤكد أن المعلمين لا يمارسون التأمل الواعي والنقد الذاتي في تحليل ممارساتهم التدريسية،

ولعل البنائية غدت من أبرز نظريات والمداخل المعرفية في التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مع مهارات التدريس التأملي، إذ نظرت لعملية التعلم على أنها تعديل للبنى المعرفية (الأفكار والمفاهيم) الموجودة أصلاً عند المتعلم، ويتم ذلك بإضافة مفاهيم جديدة أو إعادة تنظيم المفاهيم السابقة، وهو ما يتوافق بشكل كبير بمبادئ التدريس التأملي .

وترتكز النظرية البنائية على القاعدة التي تقول أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود، ولكنه يبنينا بفهمه الفعال للموضوع، أي أن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم فالمعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتأملهم ونشاطهم الذاتي، ويجب أن يتعامل الطلبة مع مواقف معقدة ومشكلات تجسد في مهام أصيلة وفعالة ذات صبغة تطبيقية في حياتهم الشخصية، والعمليات العقلية تطور من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين أنفسهم ، وهو ما يتوافق مع الأسس التي يقوم عليها التدريس التأملي.

والبنائية منطور لعملية التعلم تركز على كيفية جعل المتعلمين معنى وقيمة للمعلومات التي يعرفونها بربطها بالمعرفة الجديدة في تعاملهم مع المشكلات الواقعية. وتشير الأدبيات إلى عدة افتراضات تعكس ملامح التعلم البنائي منها:

- « التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- « تنهياً أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- « تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- « المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
- « الهدف الجوهرى من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

وقد لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على التربية العملية لمعلمات اللغة العربية المدارس في برنامج الدبلوم العام في التربية (نظام العام الواحد)، أن الطالبات المعلمات لا يمارسن التأمل الواعي والنقد الذاتي في تحليل ممارساتهن التدريسية، وقد تأكدت الباحثة من ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية، وتضمن ما يلي:

• أولاً : حضور بعض حصص التربية العملية :

وقد لاحظت الباحثة ما يلي:

- « قلة معرفة المعلمات بمهارات التدريس التأملية اللازمة لتدريس اللغة العربية، نتيجة لإغفاله في مقررات طرق التدريس وخلوها منه.
- « الطالبات المعلمات نادراً ما تتأملن ذواتهن وتقررن ما إذا كانت أهدافهن التدريسية قد تحققت، وكيف يمكن أن يدرسن؟، أي نوع من المعلمات أنا؟ ما الذي أستطيع فعله لتحسين مهاراتي في التدريس؟ وما الذي يمكن أن أتعلمه من خبراتي. وكيف أغير من طريقتي التي أخفقت في مساعدة التلميذات على تنمية مهارات اللغة لديهن.
- « الطالبات المعلمات نادراً ما يخضعن عملية التعلم والتعليم داخل الفصل للبحث بطريقة منظمة تعاونية فيما بينهن، لتدعيم نموهن المهني من خلال تأمل واع، ولا يعتبرن النمو المهني خطة طويلة الأمد؛ مما أبرز الحاجة إلى تدريبهن على أساليب تدريسية جديدة، ومنها استراتيجيات التدريس التأملية التي تشمل: البحث الميداني، دراسة الحالة كتابة المقالات، السجلات، حقائب التدريس، مناقشة التدريس التأملية، وجميعها تركز على التأمل والنقد والملاحظة الذاتية؛ فالتغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط وإنما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتم من خلاله ملاحظة الأعمال التدريسية وتحليلها وتقويمها، في حين تركز الطرق التقليدية لإعداد المعلم على المهارات الفنية للتدريس.

- ثانياً: المقابلات مع عدد من القائمات بالتوجيه والإشراف على واقع تدريس مادة اللغة العربية: في محاولة للتعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية مهارات التدريس التأملية في المدارس بالمرحلة المتوسطة، قدمت استبانة لوجهات اللغة العربية

مكونة من ستة عشر بنداً تمثل بعض الممارسات التدريسية المرتبطة بالتدريس التأملي ، للتعرف على آرائهن في توجيه الاهتمام لمثل هذه الممارسات وإجراءات تطبيقها أثبتت ما يلي :

« أن هناك ضعفا عاما في درجة الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة العربية .
« أن أكثر الممارسات التدريسية التأملية التي لا تطبقها معلمات اللغة العربية أهي: "تقارن المعلمة دائما بين حصة تدريس وحصة سابقة قامت بها" ؛ حيث حصلت على نسبة ١٥٪، تلتها الفقرة التي تنص على "تغير المعلمة الممارسة التدريسية التي لا تحقق الهدف المرجو " حيث حصلت نسبة ١٧٪ ، وجاء في الترتيب التالي "تغير المعلمة خططها التدريسية باستمرار" حيث حصلت على نسبة ١٩٪ وهي جميعا نسب متدنية، وقد أكدت الموجهات أن بعض المعلمات يمنحن اهتماما لتلك الممارسات بشكل فردي، وكانت أعلى الممارسات التي تطبقها معلمات اللغة العربية بالمدارس المتوسطة هي "تضع تصورا تفصيليا لإجراءات التدريس التي ينبغي القيام بها" ؛ وإن كانت بعض الموجهات قد أكدن أن المعلمات غالبا ما يحصلن على هذه الخطط التدريسية جاهزة دون بذل الجهد، مما يطرح التساؤل حول مدى إمكانية تدريب المعلمات على مثل هذه الممارسات ووضع تصور تفصيلي للإجراءات التدريسية التي ينبغي على المعلمة القيام بها بما يفعل التدريس التأملي لديهن.

لقد أصبح التدريب على مهارات التدريس التأملي ضرورة ملحة ؛ حيث أن التطبيق المحض لاستراتيجيات التدريس الحديثة دون تدبر آثارها على المتعلمين وعلى عملية التعلم ذاتها سيعوق كل جهود التطوير ، فمن العبث حضور كثير من المعلمين والمعلمات دورات تدريبية وورش العمل ثم الرجوع إلى مدارسهم فقط ولسان حالهم يقول التدريب شيء والواقع شيء آخر متعللين بالظروف والإمكانات ومستوى التلاميذ وضيق الوقت ، لكن مع التدريس التأملي سيكون لدى كل منهم القدرة على تحليل أفعاله في ضوء الواقع ووصفها وتقييمها واتخاذ إجراءات تطويرها بما يتفق مع ظروف الواقع وفي حدود الإمكانيات المتاحة.

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

تتلخص مشكلة البحث في: قصور قدرة الطالبة معلمة اللغة العربية على ممارسة التدريس التأملي نتيجة لعدم تضمينه في برامج إعداد معلمة اللغة العربية.

وفي ضوء ذلك تتحدد تساؤلات البحث فيما يلي:

« ما مهارات التدريس التأملي التي يجب توافرها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية المدارس في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد) ؟

- « ما البرنامج القائم على النظرية البنائية الذي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد) ؟
- « ما فعالية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد).

• **أهداف البحث :**

تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

• **فروض البحث :**

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية من الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة من الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- « للبرنامج فعالية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة .

• **حدود البحث :**

اقتصرت البحث على الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥ - ٢٠١٦ للطالبات المعلمات الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام (نظام العام الواحد) تخصص اللغة العربية.

• **أهمية البحث :**

- تتمثل أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء حول فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية في التدريس في تطوير واقع تدريس اللغة العربية ذلك من خلال:
- « تقديم برنامج تدريبي للطالبات معلمات اللغة العربية يمكنهن من ممارسة مهارات التدريس التأملي يمكن الاستفادة منه في برامج إعداد معلم اللغة العربية، وأيضاً برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة.
- « تقديم بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس التي تحقق التدريس التأملي للغة العربية، يمكن أن يستفيد منها المهتمون بتقييم أداء معلم اللغة العربية قبل /أثناء الخدمة والباحثون في المجال.
- « تقديم دليل لمعلمي اللغة العربية في كيفية التدريس التأملي.
- « توجيه أنظار مخططي مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية إلى ضرورة تضمين مهارات التدريس التأملي مقررات إعداد معلمي اللغة العربية.

« تطوير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية باطلاعهم على أساليب تدريس تدفعهم للتأمل والتدقيق والمراجعة لخبراتهم التدريسية.

• مصطلحات البحث :

• مهارات التدريس التأملي:

يعرفها "Stout" (2014) بأنها قدرة المعلم على الانخراط في دورة مستمرة من المراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم ممارساته وردود أفعاله التي تصدر منه أثناء التدريس، بينما يعرفها "Webber" (2013) بأنها القدرة على العصف الذهني للأفكار والممارسات المهنية للمعلم من خلال فحص المشكلات التدريسية التي تواجهه بعقلانية للتوصل إلى حلول مناسبة لتلك المشكلات، ويقصد بمهارات التدريس التأملي في هذا البحث مجموعة من التفاعلات الذهنية والأدائية التي تقوم بها الطالبة معلمة اللغة العربية أثناء التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتتطلب منها تأمل الموقف التدريسي الذي أمامها وتحليله إلى عناصره، وترسم الخطط اللازمة لفهمه حتى تصل إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له وتحري التعديلات المطلوبة لتحسين الأداء.

• النظرية البنائية:

يعرفها "حسن شحاتة وزينب النجار" (٢٠٠٣) (٨١) بأنها رؤية ونظرية في التعلم المعرفي تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة غرضية التوجه يقوم المتعلم خلالها ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين ، أما "وليم عبيد" (٢٠٠٢) (١٦) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات لها على أساس المعاني الجديدة لتوليد معرفة متجددة ، ويرى "محسن عطية" (٢٠٠٩) (١٧٩) أنها فلسفة تؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم. ويقصد بالبنائية في هذا البحث "بناء الطالبة معلمة اللغة العربية فهمها الخاص لمهارات التدريس التأملي التي درستها في ضوء خلفياتها السابقة، واختبار هذا الفهم من خلال التفاعل مع المشكلات التي تتعرض لها أثناء تدريس اللغة العربية لتوليد معرفة جديدة، وذلك في سياق اجتماعي تفاعلي مع الآخرين.

• الإطار النظري :

• التدريس التأملي:

التأمل لغة هو التثبيت، وتأملت الأمر أي نظرت إليه مستتباً له ابن منظور (١٩٦٥) (١٣٢)، ومن هنا يأتي معنى التأمل على أنه التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل، والتدبر الذي يستخدمه الإنسان لتصحيح مسار تفكيره أو عمله.

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملّي للإسلام فقد اعتنى القرآن بإعمال العقل، ومنح التفكير والتعقل والتدبر مكانة كبرى؛ حتى يمكن الجزم بأن التفكير فريضة إسلامية، فإعمال العقل والتدبر والتفكير في مخلوقات الله والتبصير بحقائق الوجود من الأمور التي فرضها الإسلام على كل إنسان وليس على المسلم وحده؛ لأنها وسائل اكتشاف الإنسان سنن الكون ونواميس الحياة وفهمها، كما أنه من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته العقاد (١٩٨٦) (١٨٣)

ويعد جون ديوي من أوائل من استخدم مصطلح التأمل باعتباره فحصاً مستمراً للمعتقدات والممارسات وأصولهم، وعمل ترابطات عديدة في العقل، وربما الرجوع إلى بعض الخبرات السابقة، نتيجة لذلك تتكون خطة من أجل الأداء المستقبلي "Stein,D" (2000) وخوالدة (٢٠١٢) (١٧٣). لكن اختفى هذا المصطلح من الدراسات التي تناولت علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حتى كتب "سكون" عن أهمية التفكير التأملّي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، واهتم الباحثون بالتفكير التحليلي والنقدي واستخدموا هذه المصطلحات في دراساتهم البحثية خاصة المتعلقة بالتعليم الصفي وإعداد المعلمين أثناء الخدمة العفون (٢٠١٢) (٢٢١). وقد تأثر التدريس التأملّي بالنظرية البنائية، التي وجهت الاهتمام إلى التعلم القائم على المعنى والفهم، فالمعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها. والتدريس التأملّي يقوم على فرضيتين أساسيتين هما:

« أولاً: المسؤولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس.

« ثانياً: الحصول على المهارات اللازمة لمراجعة أساليب المعلم وتحليلها ودراساتها. (أوسترمان و كوتكامب، ٢٠٠٢).

والتدريس التأملّي هو الاستبصار الذكي الذاتي الذي يبديه المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، ويعد المحصلة النهائية للإجابة على الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم بلجون (٢٠١٠). ويرى بعض التربويين أن التدريس التأملّي مدخل من مداخل التدريس يتحول فيه الطلاب المعلمون إلى صناع القرار، يفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر متأملين دورهم، وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق مع تشخيصهم لمهارات التدريس وفتياته بما يناسب حاجات التلاميذ (Thomas,B&Maher,D 2001 (25),".

وقد عرف "Meller" (٢٠١١) مهارات التدريس التأملّي بأنها قدرة الطالب على القيام بنشاط عقلي يتأمل فيه الموقف المشكل ويحلله ويقترح الحلول في ضوء أدلة وبراهين تؤكد صحة الحل المقترح، بينما عرفها "Brent" (٢٠١٠) بأنها القدرة على التأمل والتفكير الناقد الإيجابي الذاتي المستمر للممارسات

التدريسية التي يقوم بها المعلم بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والأداءات في الموقف التدريسي.

وترى "الشمرى" (٢٠١٣) (١٤٠) التدريس التأملي من وجهة نظر أشمل وأعم على أنه عملية دائرية مرنة يقوم بها المعلمون والتلاميذ تبدأ بالتخطيط والنقد والتقييم والتنفيذ ثم الفحص والتحليل ثم التقييم ثم إعادة التخطيط ووضع أهداف مستقبلية ثم إعادة الممارسة والتنفيذ؛ فهو عملية دورية حلزونية، يراقب فيها المعلم بشكل مستمر ويقيم ويراجع تجاربه الخاصة، والتدريس التأملي وفقا لهذه الرؤية يجعل المعلم يبحث عن الطرق المناسبة لمساعدة المتعلمين على الانخراط في ممارسات تأملية تعزز فهمهم وقدراتهم وهو مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها كل من الطالب والمعلم وتحدث بشكل منظم ومتسلسل.

والتأمل في التدريس يعني أن يخضع المعلم كافة ممارساته ومعارفه لنوع من التحليل الناقد المستمر من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه، والمساهمة بفاعلية في نموه المهني، ومن ثم فإن التدريس التأملي وهو الإطار الذاتي للتقييم الواعي من المعلم الذي يساعده على الربط بين النظرية والتطبيق مع تشخيص لمهارات التدريس وفنياته بما يناسب حاجات الطلاب.

التدريس التأملي تجعل المعلم متعلما طوال حياته الوظيفية سواء من خبراته السابقة أو من ممارسات معلمين آخرين؛ مما يتيح له الكشف عن جوانب القصور فيما يقوم به لإيجاد العلاج، ما يسهم بصورة فعالة في نموه المهني وبالتالي ينعكس بصورة إيجابية على التلاميذ أنفسهم.

والتدريس التأملي هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية التي يقوم بها كل من المعلم والتلميذ داخل الفصل، وتحدث بشكل منظم ومتسلسل ويكون الطالب فيها نشطا وفاعلا في وصف معرفته وتحليلها ونقدها وتحديد أفكاره وتصورات وطرائق تفكيره وبناء العلاقات والخطط وتصويبها وتطويرها" (عبد السلام، ٢٠٠٩)

ويقصد بمهارات التدريس التأملي في هذا البحث مجموعة من التفاعلات الذهنية والأدائية التي تقوم بها الطالبة معلمة اللغة العربية أثناء التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتتطلب منها تأمل الموقف التدريسي الذي أمامها وتحليله إلى عناصره، وترسم الخطط اللازمة لفهمه حتى تصل إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له وتحري التعديلات المطلوبة لتحسين الأداء.

وهذه الرؤية تعتمد على حقيقة هي أن المعلم المتأمل لا يساعد نفسه فقط على أن يكون معلما أفضل، لكنه يحقق أيضا تعلما أفضل لطلابه بل فهو يخطط

دائماً ويراقب، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يقوم بها لاتخاذ القرارات بشأن بيئة التعلم بما يحقق مهارات التلاميذ. والتدريس التأملي وفقاً لهذه الرؤية يحسن من قدرة المعلمين على التدريس بنجاح مما قد يجعلهم قادرين على ضمان تعلم أفضل لكل المتعلمين من خلال الصفات التي يجب أن يتصفوا بها؛ لأنها تحول التدريس من مجرد إجراءات روتينية يقوم بها المعلم إلى جهد واع مقصود يحلل فيه المعلم ممارساته وقيمها ويبدأ في تغييرها ويراقب جهود هذا التغيير وأثره في تعلم التلاميذ، وعلى العكس من النماذج التقليدية في إعداد المعلم فإن الممارسة التأملية تأخذ في الحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية العملية للمعلمين وتسمح لهم بتطبيقها في سياق ممارستهم فهي نشاط يشجع على الإبداع.

يعتمد التدريس التأملي على اعتبار التأمل قاسم مشترك يقوم به المعلم والمتعلم بهدف التحسين والتطوير والتعديل، مما يجعل التعلم أكثر جودة وفاعلية؛ فإذا كان التدريس التأملي عظيم الأهمية للمعلم، فهو للمتعلم أكثر أهمية باعتبار أن التلميذ هو محور العملية التعليمية وأساس نجاحه، وبقيام التدريس التأملي على عدة افتراضات من أهمها: (Meeteer و Webber: 2013) (2001)

- ◀ امتلاك قاعدة معرفية واسعة عن التدريس.
- ◀ المسؤولية والالتزام بالتطوير الذاتي.
- ◀ استمرار سؤال الذات عن طبيعة التدريس.
- ◀ الخبرة التدريسية وحدها ليست كافية لاستمرار النمو المهني.
- ◀ التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس.
- وتتمثل أهمية التدريس التأملي فيما يلي:
- ◀ يساعد المعلم على وضع استراتيجيات تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة، وتساعدهم على التقييم المستمر لاعتقاداتهم وفروضهم في ضوء المعلومات المتاحة، ويجعل المعلمين أكثر وعياً بمستوى تقدمهم وتقديم طلابهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات الفعالة لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلة.
- ◀ يساهم في إحداث تغييرات إيجابية في أداء التعليمي للمعلم في سياق الفصول الدراسية، لأنه يمنحه الفرصة لتأمل ممارساته وتقييم قراراته.
- ◀ يساهم في تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين المبدئين ويعزز النمو المهني المستمر للمعلمين ذوي الخبرة .
- ◀ يساعد المعلمين على تعزيز القدرة على الاستفسار، تنمية مهارات التأمل لدى تلاميذهم .

يتميز المعلم المتأمل بعدة خصائص هي: "Stein" (٢٠٠٠)

- ◀ يختبر المشكلات التي تعترضه أثناء التدريس ويحاول حلها.
- ◀ يعي القناعات والفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث.
- ◀ ينتبه للسياق المؤسسي والثقافي الذي يعمل فيه، وأثره في تدريسه.
- ◀ يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.
- ◀ يتحمل مسؤولية نمو المهني.
- ◀ يعتقد أن أعماله مهمة وذات معنى؛ لذا فهو لديه حس متزايد بالإنجاز الشخصي.

وتتمثل مهارات التدريس التأملي في (الملاحظة وتكوين المعنى، والتعامل مع المعنى، والتعلم التحويلي)، ويلقي التدريس التأملي على المعلم مهام ومسؤوليات أخرى من خلال مجموعة من المهارات في إدارة الفصل، والمناقشة والاستماع وطرح الأسئلة وقيادة العمل الجماعي، وقبل ذلك كله التخطيط والإعداد ثم المراقبة وأخيرا التقويم، والتأكد من تحقق أغراض التأمل الأساسية بمعنى أنه يتضمن اهتمام بالأهداف والنتائج، كما يتطلب مسؤولية مشتركة بين المعلم والتلميذ، pollard,et,al (٢٠٠٢) (١٢) كما يتطلب التدريس التأملي من المعلم أن يكون منفتحاً مطلعاً على كل ما هو جديد في مجال تخصصه مما ييسر عملية التعلم، مسؤولاً عن تحقيق المتعلمين للأهداف، متحمساً في قبول كل المتعلمين وملتزماً بمراعاة الفروق الفردية بينهم (Chard,D,2004).

والعلم المتأمل لديه مثابرة متواصلة ومرونة في مجابهة العوائق وينزع إلى اختيار المهام الأكثر تحدياً، ويركز على الأهداف التدريسية المعنية بمهارات التفكير العليا. ويختار الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة على المتعلم كالأستقصاء وحل المشكلات ينفذ على الأفكار الجديدة؛ فهو أكثر استعداداً لتجربة الطرق الجديدة بشكل أفضل، كما أنه يتكيف مع التكنولوجيا الجديدة بشكل أسرع. والعلم المتأمل ينزع إلى عرض مستويات مرتفعة من التخطيط والتنظيم والالتزام المهني للتدريس.

والعلم المتأمل ينزع إلى التعامل انفعالياً ووجدانياً مع المشكلات الصفية التي تظهر، ومن ثم يستخدم المداخل الإنسانية في إدارة الصف، وهو متطلع إلى المعرفة الجديدة ويتعلم بانتظام من تجاربه.

والتدريس التأملي ضروري لعملية التغيير في الممارسات التعليمية نحو الأفضل عن طريق استراتيجيات متعددة منها: مشاهدات المعلم لعملية التعلم في صفوف أخرى، واللقاءات في مشروعات، والتركيز على قضايا تعليمية معينة، ومشاركة المعلم في مشاريع ينتج عنها قرارات، وإشراك المعلم في برامج تطويرية للمناهج أو مواد تعليمية أخرى (رجب وآخرون، ٢٠١١، ٢٨).

ويمكن للمعلم أن يستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل عملية التدريس، ففي مرحلة التخطيط يساعد في توجيهه كيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد في مراقبة مدى التقدم في الدرس وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس والتفكير حول ممارساته التدريسية وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وبعده.

ويتصف التدريس التأملي بعدة خصائص من أهمها:

- « دعم النمو المهني والأكاديمي المستمر للمعلمين.
- « دعم العمل التعاوني والحوار بين المعلمين وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر.
- « التأمل في الممارسات التدريسية بما تتضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- « التركيز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل التي تؤثر فيها.
- « القدرة على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول عملية التدريس.
- « الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يجمعها المعلم من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريسي وفق معايير علمية واضحة.
- « ضرورة اقتراح حلول معينة للمشاكل التدريسية وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول.

وللتدريس التأملي مرحلتين؛ أولهما: تعنى بفحص القنوات التربوية فيما يخص عملية التدريس وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يجيب عن أسئلة مثل:

- « ما هو التدريس؟
- « كيف يتغير أداء المتعلمين؟
- « ما هو دوري في إحداث التغيير؟

ونحو ذلك من الأسئلة التي تكون في إجاباتها القنوات التي توجه السلوك، وينبغي أن يراعي في الإجابة أن تكون على المستوى الشخصي؛ لتمثل ما يعتقده المعلم بلغته الخاصة، بحيث يبتعد عن الإجابات النمطية أو غير المتربطة بالواقع.

وفي المرحلة الثانية من التدريس التأملي يقوم المعلم بملاحظة ممارساته وتفحصها وتحليلها بشكل دقيق منظم؛ ليتأكد هل هي فعلاً تتناسب مع قناعاته وتمثلها أم لا؟ وفي حال ظهور عدم تناسب يسعى لمعرفة السبب. هل هو في قصور الممارسة عن مجارة القناعة، أم في وجود قناعة خفية في اللاوعي تسير السلوك. ويكون ذلك بكتابة التقارير الشخصية عن الأداء، أو كتابة المذكرات التسجيلية، وقد يطلب التقويم من المعلمين الزملاء، وهذا التأمل هو الذي يثمر غالباً التغيير المنشود والإيجابي في السلوك. "Jay" (١٩٩٩)

وقد يواجه المعلم هنا عددا من الأسئلة مثل ما الذي كان جيدا اليوم؟ ولماذا؟ وإذا فعلت ذلك مرة أخرى فكيف أفعله بصورة مختلفة، ولماذا نجح التدريس في فصل معين ولم ينجح في الآخر؟ وكيف أعدل ممارساتي لأحقق النجاح.

التدريس التأملي يمكن أن يستخدم كاستراتيجية لمساعدة الطلاب لتحمل المسؤولية في تعلمهم وتحديد الطرق لتحسين ممارستهم التدريسية؛ حيث أنه يؤكد على التعلم الذاتي ويشجع الطلاب على تطوير التدريس والتخطيط له، وتعتبر السجلات التأملية طريقة لدعم المهارات وتطويرها، وقد يستخدم الطلاب أيضا اليوميات والمذكرات الشخصية للتخطيط وملفات الإنجاز التي تمد الطلاب بالتغذية الراجعة باعتبارها عنصراً ضرورياً في التدريس التأملي؛ حيث تساعد التغذية الراجعة للطلاب على تحسين أدائهم، وتحقيق التطوير المهني والشخصي المنشود (Hinett, K) (2002) (3). حيث يبحث المعلمون المتأملون بشكل مستمر عن الطرق الجديدة لدفع طلابهم للمشاركة لإنجاح التعليم الفعال.

تتمثل خطوات التدريس التأملي في جمع البيانات وتحليلها وتوليد الحلول والبدائل المختلفة وابتكار خطة لدمج الفهم الجديد، ويمكن تمثيل تلك المراحل كما حددها (Pollard, et, al) (2002). ويركز النموذج التأملي على ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة العلمية المتمثلة التي يمكن تطبيقها في واقع التدريس، والخبرة العملية التي يكتسبها المعلم من خلال التدريس أو من ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة، ثم تأمل التطبيق للعنصرين السابقين بهدف تحسين التدريس التالي وتوجد ثلاثة أنماط من السلوك التأملي: (رجب وآخرون، ٢٠١١، ٢٩).

❖ التأمل الوصفي: حيث يقوم الفرد بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه من منظور خبرته الشخصية.

❖ التأمل المقارن: حيث يقوم الفرد بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع تتمثل في خبراته الشخصية وخبرات الآخرين، للوصول إلى فهم أوسع وأعمق من خلال تلك التفسيرات. وبناء طرق بديلة لإنجاز العمل.

❖ التأمل التقويمي: حيث يسعى المعلم لإعطاء أحكام في ضوء التفسيرات الأخرى واضعاً في اعتباره تغييره إلى الأحسن.

ولتنمية مهارات التدريس التأملي أهمية قصوى في برامج إعداد المعلمين، لمساعدة المتعلمين المبتدئين على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال فحص أدائهم وسلوكياتهم، والتوجه نحو الابتكار وتطوير الأداء؛ لذا علينا الاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه المعلمين من خلال تدريب الأقران، وخلق مجموعات عمل للتدريب على ممارسة مهارات التدريس التأملي.

• البنائية والتدريس التأملي :

يشير الأدب التربوي إلى أن هناك مدخلين رئيسيين لفهم عملية التعلم وهما المدخل السلوكي والمدخل المعرفي ولقد ساد المدخل السلوكي

حتى منتصف السبعينيات حيث ركزت النظريات السلوكية على المظاهر الخارجية للتعليم التي أكدت على المثير والاستجابة وما يعقبها من تعزيز مناسب (زيتون، ٢٠٠٢)

أما المدخل المعرفي فقد اهتم منظروه أمثال بياجيه وأوزيل وبرونز وغيرهم بكيفية حدوث التعلم وكذلك بكيفية تنظيم المعرفة واستخدامها، ومع أن النظريات المعرفية تتشابه في نظرتها وافترضاها حول التعلم إلا أنها تختلف إلى حد ما في تفسير الآلية التي يتم بموجبها التعلم / من حيث تفسير ما يجري داخل عقل المتعلم فيما يتعلق بمعالجة المعلومات، وأيا كانت هذه الآلية فإن إجراءات التعلم المعرفي قد تحددت في ثلاثة إجراءات هم:

« تحديد المفاهيم السابقة عند المتعلم.

« العمل على تكامل الأفكار الجديدة مع الموجودة أصلا عند المتعلم.

« تفسيرات من قبل المتعلمين أنفسهم بمعنى أن المعرفة تبنى في عقل المتعلم .

وقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تغيرات كبيرة في رؤيته لعملية التعليم والتعلم، فحوى هذه التغيرات هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعليم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجر داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه، أسلوبه المعرفي؛ أي الانتقال من التعلم السطحي إلى ما يسمى بالتعلم ذي المعنى وقد واكب هذا التغير ظهور ما يسمى بالنظرية البنائية وحلائلها محل النظرية السلوكية.

وتؤكد النظرية البنائية أن تصميم التعلم يركز على أن كل ما يبني بواسطة المتعلم يكون له معنى مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم.(زيتون، ٢٠٠٦).

ويحفل الأدب التربوي بالعديد من محاولات لتحديد مفهوم النظرية البنائية وهي تختلف باختلاف رؤي أصحابها، وقد يرجع صعوبة الاتفاق على تعريف إجرائي لها ارتباطها بمجالات بحثية متعددة منها التربية وعلم النفس والفلسفة والاجتماع. يعرفها كل من "فيجوتسكي" و"بياجيه" بأنها رؤية لكيفية بناء المتعلم المعرفة وكيفية تعلمه، وتتضمن هذه الرؤية ما يلي:

« المعرفة عملية بنائية اجتماعية تتم من خلال النشاط الاجتماعي والخبرات الاجتماعية .

« التعلم يتحقق من خلال إعادة تفسير وبناء المعرفة السابقة في ضوء الخبرة أو المعرفة الجديدة .

« المعرفة لا يتم تلقيها بطريقة سلبية ولكن بصورة نشطة .

« وظيفة المعرفة تكيفية أي تنظيم الخبرات السابقة وليس اكتشاف الواقع فحسب .

«التدريس ليس نقلاً للمعرفة ولكن يتطلب تنظيم المواقف الصفية وتوظيف التعلم التعاوني وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائط التعليمية التي تعين المتعلم على توظيف المعرفة ببسر وسهولة .

ولعل البنائية غدت من أبرز نظريات والمداخل المعرفية في التدريس، إذ نظرت لعملية التعلم على أنها تعديل للبنى المعرفية (الأفكار والمفاهيم) الموجودة أصلاً عند المتعلم، ويتم ذلك بإضافة مفاهيم جديدة أو إعادة تنظيم المفاهيم السابقة، وهو ما يجعلها تتفق بشكل كبير مع مبادئ التدريس التأملي.

- وتشير الأدبيات إلى عدة افتراضات تعكس ملامح التعلم البنائي منها:
- «التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- «تتهياً أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- «تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- «المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
- «الهدف الجوهرى من عملية التعلم إحداث كفايات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.
- «تحتاج الخبرات الجديدة إلى تطبيقها في مواقف عملية واقعية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن دور المتعلم هو التفاعل النشط والمشاركة والاستقصاء وجمع المعلومات وبناء المعرفة الجديدة بربطها بالمعرفة السابقة وحل المشكلات وتصميم المشروعات وتقويم تعلمه وتعلم أقرانه أما دور المعلم فهو تقديم المساعدة والتوجيه وإدارة المواقف التفاعلية وتوزيع المهام والأدوار والكشف عن التصورات البديلة وتقديم فرص التقويم الذي يعمق فهم المتعلم، وتقديم الدعائم التي تكسر الفجوة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وإثراء بيئة التعلم بالخبرات الاجتماعية والأنشطة والوسائط التعليمية .

• خصائص بيئة التعلم البنائية :

- «تدعيم الإدراك الذاتي لعملية بناء المعرفة من خلال أنشطة موجهة هادفة، والتأكيد على نشاط المتعلم في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي في حوزته.
- «تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات التعلم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه والتأكيد على بناء المعرفة بدلاً من سردها.
- «السماح بتعدد وجهات النظر، واحترام آراء المتعلمين، وتشجيع المناقشات الحرة.
- «تشجيع الاستفسارات والسماح للمتعلمين بتقديم الاستجابات.
- «تدعيم التعلم التعاوني.

ومن نماذج التعلم الحديثة التي استندت على النظرية البنائية في التدريس نموذج التعلم من أجل الاستخدام (Learning For Use-LFU-Model) . ولهذا

النموذج عدة منطلقات، ويرتكز على أربعة مبادئ تعتبر ثمرات للعديد من النظريات المعاصرة للتعليم وبشكل رئيس النظرية البنائية.

• منطلقات النموذج:

- « لن يكون بمقدور المتعلم أن يتعلم معرفة جديدة مل لم يكن مندمجا ومعنيا بها.
- « تبقى المعرفة التي يتلقاها المتعلم غير مفيدة وخاملة ما لم يكن قد بناها أصلا بشكل يدعم استخدامها لاحقا.
- « لكي يندمج المتعلم في بناء المعرفة، لابد له من فهم الفائدة التي ستعود عليه من تعلمها .

• مبادئ النموذج:

- « المبدأ الأول: يحدث التعلم نتيجة لبناء البنية المعرفية وتعديلها.
- « المبدأ الثاني: بناء المعرفة عملية موجهة الهدف سواء كان المتعلم واعيا لهذا الهدف أم غير واع له.
- « المبدأ الثالث: الظروف التي تبني المعرفة وتنظم تحدد إمكانية استخدامها .
- « المبدأ الرابع: يجب أن تبني المعرفة بشكل يدعم استخدامها مستقبلا .

• خطوات نموذج التعلم من أجل الاستخدام :

- « إثارة الدافعية: تشير الدافعية في هذا النموذج إلى الدافع لاكتساب المهارة المحددة في سياق معين ، وفي هذه المرحلة تظهر دافعية المتعلم للتعلم عند عرض صورة أو حدث أو موقف أو نشاط أو مشكلة تظهر قصور معرفة الطالب السابقة وحاجته للتعلم من أجل حل المشكلة الجديدة، وبهذا تبين للطالب الفجوة بين ما يعرف أصلا وما يجب أن يعرف ليفهم الموقف الجديد ، وهذه المرحلة توضح المبدأ الثاني من مبادئ هذا النموذج.
- « بناء المعرفة: وفي هذه المرحلة يتم إضافة مفاهيم جديدة لذاكرة المتعلم أو عمل ربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي يمتلكها سابقا أو تجزئ المفاهيم الموجودة أصلا لدى المتعلم ، ويمكن أن تتم بناء المعرفة بالخبرة الذاتية (الاندماج) أو التواصل مع الآخرين أو بالاثنتين معا ، وتوضح هذه المرحلة المبدأ الأول من مبادئ هذا النموذج. وقد يخيل للبعض أنه في عملية الملاحظة للآخرين (للمعلم مثلا) يكون الطالب سلبيا وهذا غير صحيح إذ إن الملاحظة في نموذج التعلم من أجل الاستخدام تؤدي دورين في مرحلة بناء المعرفة: أولهما: اكتساب مفاهيم جديدة؛ وثانيهما: التزود بوسائل جديدة لتحليل الفهم السابق. وهذا لا يتعارض مع البنائية التي تؤكد أن المعرفة لا تشع من المعلم للمتعلم وإنما تبني في عقل المتعلم، حيث، ونموذج التعلم من أجل الاستخدام لا يفترض نقل المعرفة للمتعلم، وإنما يتطلب منه أن يكون نشطا ومدفوعا للتعلم.
- « صقل المعرفة وتنقيتها: وفي هذه المرحلة، يتم مراجعة المعرفة حيث تبدو حاجة لتطويع المعرفة وتفعيلها وجعلها قابلة للتطبيق، يكون ذلك بتنظيم

المعرفة وربطها بالمعارف وتعزيز استرجاعها واستخدامها مستقبلاً. ولكي تكون هذه الخطوة مفيدة يجب تحويل المعرفة التقريرية إلى معرفة إجرائية وذلك بتطويعها وتفعيلها لتكون ذات معنى. وهذه المرحلة توضح المبدأين الثالث والرابع من مبادئ هذا النموذج.

وسوف يعتمد البرنامج التدريبي على هذا النموذج باعتباره أحد النماذج البنائية وهو نموذج عام للتعليم ولا يقتصر على تعلم نوع معين من المعرفة : كما أنه نموذج يتم فيه التركيز والتأكيد على مرحلة التطبيق وعلى التأمل في عملية تنقية المعرفة ومراجعتها وإعادة بنائها. وهو ما يتلاءم بشكل كبير مع هدف البرنامج من تنمية مهارات التدريس التأملي.

• منهج البحث وإجراءاته :

يعتمد البحث على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي :
 « المنهج الوصفي: فيما يتصل بجمع المعلومات والبيانات عن التدريس التأملي وطبيعته وأساسه والفلسفة التي يقوم عليها وكذلك في تحديد مهارات التدريس التأملي التي يجب أن تمتلكها الطالبة معلمة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ، وأيضاً في تصميم البرنامج التدريبي في ضوء النظرية البنائية.

« المنهج شبه التجريبي: ويتمثل في إجراءات تنفيذ البرنامج وقياس فعاليته في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، وما يطلبه ذلك من ضبط العينة والقياسات القبلية والبعدية وإجراءات التنفيذ وتحليل النتائج. وقد اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين، أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

• أدوات البحث :

- « قائمة مهارات التدريس التأملي التي تحتاجها الطالبة معلمة اللغة العربية.
- « بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبي.
- « البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي.

• عينة البحث :

عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية جامعة شقراء قوامها (٤٠) طالبة ببرنامج الدبلوم العام، وهن جميعاً إما يعملن في تدريس اللغة العربية أو في الإشراف على تدريسها بمدارس التعليم المتوسط، حيث تتولى الباحثة إعدادهن من خلال مقررات طرق التدريس والإشراف عليهن في التربية العملية. تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (٢٠) طالبة.

• إجراءات البحث :

- للإجابة عن تساؤلات البحث ستقوم الباحثة بالإجراءات التالية:
- « إعداد قائمة مهارات التدريس التأملي وكذلك بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي والتأكد من صدقهما وثباتهما .

- ◀ إعداد البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي.
- ◀ تطبيق أداة الدراسة تطبيقاً قالياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ◀ تطبيق البرنامج القائم على التدريس التأملي على المجموعة التجريبية.
- ◀ تطبيق أداة الدراسة تطبيقاً بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ◀ رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- ◀ تفسير النتائج.
- ◀ التوصيات والمقترحات.

• أعداد أدوات الدراسة :

لتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد الأدوات كما يلي:

- أولاً: إعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي:
تم إعداد قائمة مبدئية بمهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبية. وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، وتم تعديلها في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم. ثم التأكد من ثباتها بتطبيقها على ٣٠ معلمة ممن يعملن بالتعليم المتوسط، واستخدمت طرق التجزئة النصفية، حيث ارتباط مفردات القائمة حول موضوع واحد وهو مهارات التدريس التأملي، وتم حساب درجات كل فرد من أفراد العينة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٧٢٪، مما يدل على تمتع القائمة بدرجة ثبات مرتفعة وصلاحياتها للتمييز بين ذوي مهارات التدريس التأملي وذوي التدريس النمطي، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور، الأول: يتضمن المهارات التأملية الخاصة بمرحلة التخطيط، وعددها تسع مهارات. والثاني يتضمن المهارات التأملية الخاصة بمرحلة التنفيذ، وعددها ثلاث عشرة مهارة. أما المحور الثالث فيتضمن المهارات التأملية في مرحلة التقويم، وعددها ست مهارات.

- ثانياً: إعداد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس التأملي اللازمة للطالبة معلمة اللغة العربية :
تهدف البطاقة إلى قياس مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية، وبداية ثم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم، وتم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين في حساب معامل الثبات، وهو عبارة عن ملاحظة أداء الدارس الواحد بواسطة اثنين من الملاحظين - كل مستقل عن الآخر - وبينهما تكافؤ في المستوى التعليمي، ويستخدمان أداة تقدير واحدة في فترة زمنية متساوية؛ فيبدأ الملاحظان وينتهيان من عملية الملاحظة في التوقيت نفسه، ثم يحسب عدد مرات الاتفاق بينهما، وقد تم حساب مرات الاتفاق بينهما باستخدام معادلة كوبر .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وقد بلغت متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٧٩٪ وهذا يدل على ارتفاع نسبة ثبات بطاقة الملاحظة، وبذلك أصبحت بطاقة الحق لملاحظة صالحة للتطبيق على مجموعة البحث، وقد تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (٢٨) أداء، وضع أمام كل أداء أربع فئات لتقدير مستوى الأداء (يمارس بدرجة كبيرة، يمارس بدرجة متوسطة، يمارس بدرجة ضعيفة، لا يؤدي) وكان تقدير الدرجات على التوالي (٣، ٢، ١، صفر).

• **ثالثاً: بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي :**

تعد برامج التدريب على مهارات التدريس منظومة متكاملة لكل من الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائط التعليمية وأساليب التقويم ، وهي تنطوي على جانبين هما: الجانب المعرفي (الأكاديمي) والجانب المهني وتهدف إلى الوصول بالمتعلم أو الطالب المعلم إلى حد الكفاءة أي أعلى مستوى يمكن أن تصل إليه معارفه ومهاراته ووجدانياته مع التركيز على الأداء العملي. مما يستلزم ما يلي:

◀ تحديد المعايير الخاصة بالأهداف.

◀ تحديد المعايير الخاصة بالمحتوي.

◀ تحديد المعايير الخاصة بطرائق التدريس.

◀ تحديد المعايير الخاصة بالأنشطة والوسائل.

◀ تحديد المعايير الخاصة بأساليب التقويم.

وقد صيغت تلك المعايير في استبانة لاستطلاع رأي المحكمين في مدى مناسبتها لبناء البرنامج التدريبي للطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية، جامعة شقراء، وتركزت أهم آراء المحكمين حول حذف بعض المعايير لتضمنها في معايير أخرى، وتعديل صياغة بعض المعايير، وتعديل ترتيب البعض الآخر، ونظرا لأهمية آراء المحكمين فقد تم الأخذ بها، وتم إجراء التعديلات المذكورة وبذلك أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية. التي تم تحديدها. ويتم بناء البرنامج وفقا للخطوات التالية :

◀ تحديد أهداف البرنامج: ويهدف البرنامج محل البحث إلى تنمية الجانب المعرفي الذي يرتبط بتعلم مهارات التدريس التأملي في ضوء البنائية ، وتنمية الجانب المهاري الذي يرتبط بمهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية.

◀ تحديد محتوى البرنامج : حيث يتم تحديد المفاهيم والمعلومات والخبرات التي يقدمها البرنامج للطالبات المعلمات مع مراعاة الملاءمة لطبيعة المعرفة وخصائص المتدربات والوقت المتاح لدراسة البرنامج والملاءمة للأهداف مع مراعاة التنوع والشمول في خبرات البرنامج.

◀ تحديد استراتيجية التدريس وأنشطة البرنامج: وتوجد بعض الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ البرنامج منها : استراتيجية التدريس المصغر ، والتدريب

على رأس العمل، واستراتيجيات العرض والحوار والمناقشة ، واستراتيجية التعلم التعاوني ، واستراتيجية تدريس الأقران ، واستراتيجية حل المشكلات، ومن أهم الأنشطة التي سوف يتبناها البرنامج التساؤلات التأملية والأبحاث الإجرائية وملاحظة الذات أو الأقران وتقييمهما وكتابة التقارير وورش العمل.

◀ تحديد أساليب التقويم : ومن أدوات التقييم التي سوف يعتمد عليها البرنامج بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي .

• رابعا: بيان مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبية :

ويتم ذلك من خلال

◀ التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي.

◀ تطبيق البرنامج:

✓ التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي.

✓ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا. وفيما يلي تفصيل ذلك.

جدول (١) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على مجموعتي البحث من الطالبات المعلمات

بطاقة الملاحظة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	الدلالة
	١م	١٤	٢م	٢٤		
مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط للتدريس	١١.٠٥	١.٠٩	١٠.٩٥	٠.٩٤	٠.٣٠	غير دالة
المهارات التأملية أثناء تنفيذ الدرس	٥٣.٨٠	٤.٩٣	٥٣.٦-	٤.٩٣	٠.١٢	غير دالة
المهارات التأملية في مرحلة تقويم الدرس	١١.٧٥	١.٦٨	١١.٨	١.٦٧	٠.٠٩	غير دالة

ويتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث (الطالبات المعلمات) في بطاقة الملاحظة، مما يشير إلى التكافؤ بين طالبات المجموعتين قبل بدء تنفيذ البرنامج التدريبي.

◀ تطبيق البرنامج : قامت الباحثة بتطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥) الطالبات المجموعة التجريبية، مع الاستعانة بمشرفتين للتربية العملية لإتمام تطبيق أداة التقويم. وقد استغرق التطبيق الميداني (١١) أسابيع، اللقاء الأول (لقاء تعارف) واللقاء الثاني (جلسة تمهيدية)، أما الأسبوع الثالث فكان لتطبيق أداتي البحث قبلية، وكان اللقاء الأخير لتطبيق أداتي التقويم بعديا، و (٧) أسابيع لتنفيذ جلسات البرنامج في مدارس التدريب (التربية العملية). وقد استهدف البرنامج تنمية الممارسات التدريسية التأملية فيما يلي:

✓ أولا : تنمية مهارات التدريس التأملي في مرحلة التخطيط للدرس : من خلال التأمل في تنظيم العمل ؛ وتقتضي هذه المرحلة من المعلم أن يعي بدقة الأهداف المراد تحقيقها والسلوكيات تدريسية التي من شأنها أن تساعد في تحقيق تلك الأهداف.

✓ ثانيا : تنمية مهارات التدريس التأملي أثناء تنفيذ الدرس : وتقتضي من المعلم أن يعي أثر سلوكياته في تحقيق الأهداف وإنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراء التعديلات المناسبة على الممارسات التدريسية التي لا تحقق الأهداف المرغوبة أثناء التدريس ، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يغير من سير الحصة في ضوء استجابات المتعلمين وتقبلهم للأنشطة التعليمية.

✓ ثالثا : تنمية مهارات التدريس التأملي في مرحلة تقويم الدرس: وتقتضي المرحلة من المعلم عمليات تفكير منظمة يعي من خلالها نتائج سلوكياته التدريسية وقراراته التي اتخذها في تحقيق الأهداف، وهنا يقوم المعلم المتأمل بتقويم مهاراته التدريسية في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها، مما يساعده على وضع تصور لسلوكيات وقرارات تعليمية معدلة ربما تكون أكثر تحقيقا للأهداف.

وفيما يلي البرنامج الزمني والخطة العامة لتنفيذ البرنامج:

جدول (٢) البرنامج الزمني والخطة العامة لتنفيذ البرنامج

م	اليوم	التاريخ	الزمن	الموضوع
١	الأحد	٢٠١٥/٨/٣٠	٦٠ دقيقة	لقاء تعارف وتوضيح كيفية تطبيق البرنامج
٢	الأحد	٢٠١٥/٩/٦	١٢٠ دقيقة	جلسة تمهيدية تتناول بعض الجوانب النظرية التالية: • مفهوم التدريس التأملي وأهميته وأساسه. • الجوانب النظرية لتطبيق التدريس التأملي قبل الحصة، وأثنائها، وبعدها.
٣	من الثلاثاء إلى الخميس	٢٠١٥/٩/٨ إلى ٢٠١٥/٩/١٠	٤٥ دقيقة لكل طالبة	التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي
٤	الأحد	٢٠١٥/٩/١٣	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط (١)
٥	الخميس	٢٠١٥/٩/١٧	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط (٢)
٦	الثلاثاء	٢٠١٥/٩/٢٩	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ (١)
٧	الثلاثاء	٢٠١٥/١٠/٦	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ (٢)
٨				مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ (٣)
٩	الثلاثاء	٢٠١٥/١٠/١٣	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التقويم (١)
١٠	الخميس	٢٠١٥/١٠/٢٠	٦٠ دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التقويم (٢)
١١	من الأحد إلى الخميس	٢٠١٥/١٢/١ إلى ٢٠١٥/١٢/٥	٤٥ دقيقة لكل طالبة	التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي

وقد تم التدريب بصورة متدرجة، باستخدام التدريس المصغر أولاً، ثم الانتقال إلى التدريب الميداني في الصفوف الدراسية، حيث تم الاستفادة من أسلوب التدريس المصغر في تخفيف حدة الموقف التعليمي الذي يثير رهبة لدى الطالبات المعلمات، والاستفادة مما تتلاقاه الطالبات من تغذية راجعة وتعزيز من المدرسة والزميلات في الممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية.

◀ التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

« رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً: باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

• نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

• أولاً : النتائج الخاصة بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي:
لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الطالبات الملمات) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي ". تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق

جدول (٣) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي / البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على طالبات المجموعة التجريبية من الطالبات الملمات

مستوى الدلالة	قيمة ت	بطاقة الملاحظة			
		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي	
		٢٤	٢٣	١٤	١٣
٠.٠١	٢٠.٢٠	١.٢٩	١٦.٩٠	٠.٩٤	١٠.٩٥
٠.٠١	١٦.٥٠	١.٦٦	١٩.٥٥	١.٦٧	١١.٨٠
٠.٠١	١٦.٥٠	١.٦٦	١٩.٥٥	١.٦٧	١١.٨٠
٠.٠١	٢٥.٤٢	٥.٤٧	٨٩.١٠	٤.٩٣	٥٣.٦٠

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في كل محاور المهارات المتضمنة في البطاقة وفي الدرجة الكلية للبطاقة، وذلك لصالح التطبيق البعدي وبذلك يتحقق الفرض الأول.

ولاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة من الطالبات الملمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية ". تم استخدام اختبار (ت) والجدول (٤) يوضح نتائج التطبيق.

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على طالبات مجموعتي البحث من الطالبات الملمات

مستوى الدلالة	قيمة ت	بطاقة الملاحظة			
		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		٢٤	٢٣	١٤	١٣
٠.٠١	١١.٦٧	٢.٥٠	١٣.٤٠	١.٢٩	٢٠.٧٥
٠.٠١	١٦.١٨	٢.١٥	٢١.٦٥	١.٨٣	٣١.٩٠
٠.٠١	١١.٧٦	١.٦٦	١٣.٣٥	١.٦٧	١٩.٥٥
٠.٠١	١٧.٧٩	٩.٩٤	٥٩.٧٠	٥.٤٧	٨٩.١٠

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في كل مهارة من المهارات المتضمنة في البطاقة، وفي الدرجة الكلية

للبطاقة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض البحث. ومن أكثر الممارسات التي لم يحدث فيها تنمية ملحوظة مهارة "تضع المعلمة تصورا تفصيليا مسبقا للإجراءات التدريسية التي ينبغي عليها القيام بها عند التدريس؛ حيث تهتم به برامج الإعداد في كليات التربية بتلك المهارة أكثر من غيرها.

وقد حصلت الفقرة رقم الفقرة رقم (١٠) على أعلى متوسط ونصت على "تحدد نقاط الضعف لدى الطالبات في ضوء نتائج التقويم" ثم تلتها الفقرة (٢) في الترتيب ونصت على "تحدد نقاط القوة والضعف في أدائها في ضوء التغذية الراجعة المقدمة من الزميلات". ومن المهارات التي احتلت المراكز الأخيرة الفقرة "تحدد السلوكيات المعدلة التي قد تكون أكثر نجاحا في تحقيق الأهداف المرجوة" ربما يرجع ذلك أن تلك المهارة قد تحتاج إلى درجة أكبر من المرن والتدريب مما يسمح به وقت البرنامج.

وقد ترجع النتائج الموضحة بالجدولين (٣، ٤) إلى ما يلي:

« استناد البرنامج على مبادئ النظرية البنائية التي تنظر للتعلم على أنه عملية نشطة، حيث تتأمل الطالبات معرفتهم الحالية والماضية وتجاربهم لتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة، ويتدربن على ممارسة الاستقصاء لبناء وتحديد معنى لما تم تعلمه لإنتاج المعرفة الجديدة. وقد أدت المشاركة النشطة للطالبات في المواقف التدريسية المتنوعة إلى تنظيم المهارات بصورة أفضل ساعدت على تطوير مستوى أدائهن.

« البرنامج ساعد الطالبات على تنمية مهارات الملاحظة واستخلاص النتائج والتوصل إلى الأفكار الجديدة، ورؤية أوجه النقص والحاجة الي التحسين والتطوير، وتنمية قدراتهن في البحث عن بدائل مختلفة لحل المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف.

« البرنامج ساعد في تطوير الأداء التدريسي عن طريق ممارسة التعلم الذاتي. كما استند تدريب الطالبات المعلمات على التقويم الذاتي وتقويم أداء الزميلات وتوفير تغذية راجعة فورية حسنت من أداء الطالبات المعلمات جميعهن.

« ممارسة الطالبة أنشطة البرنامج التأملية وكتابة التقارير ومراجعة الأداء وحصولهن على التغذية الراجعة ساعد في تفوقهن في أبعاد البطاقة ككل.

« البرنامج ساعد في تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات.

« تدرج الطالبة في اكتساب مهارات التدريس من الناحية الكمية والنوعية حتى تصل إلى مستوى الأداء الذي يمكنها من تدريس درس كامل.

« احتواء المواقف التي تم تضمينها في البرنامج على العديد من الأنشطة التي توفر عناصر التشويق والدافعية والمتعة وإثارة القدرات العقلية للطالب.

- ◀ ممارسة الطالبة المعلمة لأساليب تقويم متنوعة مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتقويم من خلال التفكير التأملي؛ مما زاد من مستوى الدافعية لدى الطالبة المعلمة من أجل المزيد من التعلم.
- ◀ التقويم المستمر من خلال متابعة الطالبات أثناء الأداء، وتقييم التغذية المرتدة الفورية للطالبات عقب استجابتهن المختلفة وتعزيز تلك الاستجابات.
- ◀ التشجيع والتعزيز واستخدام التغذية الراجعة والمناقشة المستمرة للصعوبات والتحديات التي واجهت الطالبات أثناء التدريب الميداني في الصفوف الدراسية في جلسات التأمل، ساعد على مواجهة تلك التحديات، كما خلق بيئة صفية محفزة للتفكير والتأمل والتحليل.
- ◀ العمل التعاوني ساعد على التفكير المشترك وتبادل الآراء وزيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الأقران مما أدى إلى تحسن الأداء وتنمية المهارات الاجتماعية.
- ◀ إشراك الطالبة المعلمة في دراسة الاستراتيجية حملها مسؤولية النجاح. وزاد من إيجابيتها ومحاولتها المستمرة ربط ما قدم إليها من نظريات بواقعها التدريسي.
- ◀ التدريس التأملي ساهم بقدر عال من النشاط والفاعلية لدى الطالبة المعلمة؛ حيث استخدمت أكثر من أسلوب للتدريس، وغيّرت كثيرا من الممارسات التي شعرت أنها لا تحقق الأهداف المنشودة.
- ◀ تدريب الطالبات على إدارة عملية التعليم والتعلم وفق مراحل متابعة، وتقديم أنشطة تساعد المتعلمات على معرفة أهداف الدرس والمهام التي عليهن إنجازها. والطرق المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة
- وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن هناك تجاوبا وتفاعلا إيجابيا من طالبات المرحلة المتوسطة قد يرجع إلى:
- ◀ تنمية مهارات التدريس التأملي تساعد المعلمات على تعرف أوجه القصور لدى كل طالبة وتحديد الأسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمهم بطريقة أفضل ويتفق هذا مع النتائج التي توصل إليها (Webber,2012)
- ◀ وعي المعلمة وتأملها في تدريسها كان له أثر إيجابي ليس في تحسن أدائها فقط بل وفي تحسن أداء طالباتها، فالتدريس التأملي لم يساعد الطالبات المعلمات فقط على تنظيم الذات للتعلم بل ساعد طالبة المرحلة المتوسطة لتكون مشاركة في عملية تعلمها من الناحية المعرفية ومن ناحية الدافعية للتعلم وفي التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية والمراجعة التقييم الذاتي ومعالجة المهام التعليمية .
- ◀ التدريس التأملي جعل المعلمات يفكرن في كيفية جعل التلميذات يفكرن بتأمل مثلهن. ومن هنا كانت محاولة الطالبة المعلمة المستمرة لنقل

خبراتها إلى التلميذات وتشجيعهن على التأمل وكأنهن يحاولن نمذجة تفكيرهن أمام الطالبات. وتتفق هذه الملاحظة مع ما أكدته "semerci" (2007) من أن المسؤولية الأساسية للمعلم المتأمل في جعل تلاميذه يفكرون بتأمل مثله.

- ◀ ساهم التدريس التأملي في خلق بيئة صفية إيجابية فعالة نشطة تعتمد على التنوع والثراء وإيجاد البدائل لحل المشكلات والحوار الفعال.
- ◀ التدريس التأملي ساعد على استخدام المعلمات للتقويم المستمر وتقديم تغذية راجعة مرتدة فورية عقب الاستجابات المختلفة.

• **ثانياً: النتائج الخاصة بقوة تأثير البرنامج على المتغير التابع للبحث:**

لاختبار صحة الفرض الأخير والذي ينص على أنه " للبرنامج المقترح فعالية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة تم حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات التدريس التأملي، ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥) حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات التدريس التأملي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	قيمة d	حجم التأثير
البرنامج التدريبي	مهارات التدريس التأملي	٠,٩٢	١٠,٥٠	دال مرتفع

ويتضح من الجدول (٥) أن حجم تأثير البرنامج كان كبيراً في تنمية مهارات التدريس التأملي. وربما يرجع ذلك إلى:

- ◀ التدريس التأملي ساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المعلم وبالتالي ساعد في تحديد الأنشطة التي تساعد على تحسين الأداء .
- ◀ التدريس التأملي ساعد الطلاب على تأمل معارفهم الحالية والسابقة وتجاربهم وتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة، مما أسهم في تحقيق صورة أفضل.
- ◀ التدريس التأملي ساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية مما زاد من قدرتهم على المناقشة التحليل.

• **توصيات البحث :**

- يكشف نتائج التجريب عن تحسن الأداء التدريسي للطالبات المعلمات عينة البحث بكلية التربية بالقويعة ؛ لذا توصي الباحثة بما يلي:
- ◀ تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي اللغة العربية، من خلال تبني إجراءات تساعد في تحقيق هذه الغاية من أهمها: البحث الإجرائي، وتدريب الأقران، وتفعيل المشاركة التبادلية بين زملاء التخصص، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لدى المعلمين.
- ◀ توجيه معلمي اللغة العربية نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدرات مشرفي اللغة على ممارسة هذا الدور.

- « ضرورة تضمين برامج وأنشطة إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) بالأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية.
- « إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التدريس التأملي على بعض المخرجات المعرفية أو الانفعالية للمعلمين أو الطلبة، واستهداف فئات أو مراحل تعليمية أخرى.
- « تدعيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتضمين تلك البرامج بالأساليب المتنوعة التي يتيح الفرصة للمعلمات لتطبيق التدريس التأملي
- « تدريب الموجهات بمراحل التعليم المختلفة على مهارات التدريس التأملي لتوجيه المعلمات ومساعدتهن.
- « توجيه القائئات على العملية التعليمية بضرورة خلق مناخ تعليمي ديمقراطي مرن من أجل التجديد والإبداع.

• المقترحات :

- أفرزت نتائج البحث عددا من التساؤلات التي تصلح للتناول في بحوث أخرى على النحو التالي:
- « استمرار البحث عن فعالية البرامج القائمة على التدريس التأملي في تعلم التلميذات في جوانب أخرى كمهارات التفكير، ومهارات الإبداع.
- « استمرار البحث عن فعالية البرامج القائمة على التدريس في جوانب التعلم الأخرى ذات الأهمية بالنسبة للمادة والمتمثلة في المهارات الوجدانية والنفس حركية.
- « بناء برامج معتمدة على التدريس التأملي في ضوء التقنيات الحديثة.

• المراجع :

- ابن منظور (١٩٦٥): "لسان العرب"، دار المعارف ، القاهرة .
- أبو زيد ، عبير السيد محمد (٢٠٠٩) . "أثر استخدام المدخل التأملي في تحسين المهارات الأدائية لدى الطلاب المعلمين وتطوير مهارات الكتابة لديهم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الفيوم.
- أبو النجا ، عبد الله عبد النبي (٢٠٠٨). "فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التدفق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، دورية الثقافة والتنمية ، عدد ٢٦ ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- أوسترمان ، وكوتكامب (٢٠٠٢). "الممارسات التربوية للتربويين"، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- بلجون ، كوثر جميل سالم (٢٠١٠): الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، القاء السنوي الخامس عشر.
- حسن ، سعاد جابر محمود (٢٠١٣). "برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية" المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (٢) العدد (٧) يوليو .

- خوالدة ، أكرم صالح محمود (٢٠١٢) . "التقويم اللغوي والكتابي والتفكير التأملي" ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .
- راشد ، حازم . (٢٠٠٣) . "فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد الخامس والعشرون ، أغسطس ، القاهرة .
- رجب ، محمد وقناوي ، شاكر وشحاته ، طه . (٢٠١١) . فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، عدد ٢٩ .
- زيتون ، كمال عبد الحميد . (٢٠٠٢) . "تدريس العلوم للفهم ، رؤية بنائية" ، عالم الكتب ، القاهرة .
- زيتون ، حسن حسين وزيتون ، كمال عبد الحميد . (٢٠٠٦) . "التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية" ، القاهرة ، عالم الكتب .
- شحاته ، حسن . (٢٠٠٤) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- شحاته حسن و النجار ، زينب . (٢٠٠٣) . "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- الشمري ، مستورة عبيد . (٢٠١٣) . "تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة عدد (١٣٥) .
- الشهراني ، ناصر بن عبد الله بن ناصر . (٢٠١٠) . "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة العدد (١٠٥) .
- الصائغ ، محمد بن حسن . (٢٠١٠) . "المعلم كيف يتم إعداده ؟ موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج في الشبكة العالمية للاتصالات الدولية <http://www.Abegs.org.aportal/ShowArticals.aspx?ID=397>
- العفون ، نادية حسن . (٢٠١٢) . "التفكير أنماطه ، ونظرياته ، وأساليب تعلمه وتعليمه" ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان .
- العقاد ، عباس محمود . (١٩٨٦) . التفكير فريضة إسلامية ، دار إحياء التراث ، بيروت .
- عميرة ، إبراهيم بسيوني . (١٩٩٧) . "الموهوبون ، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي ، الرياض" ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص ١١ - ٣٥ .
- عبيد ، وليم . (٢٠٠٢) . "البنائية المفهوم السيكلوجي والدلالة التربوية" ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة البنائية والمدخل المنظومي في التربية التعليم ، كلية التربية بسوهاج
- عطية ، محسن . (٢٠٠٩) . استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، عمان ، دار المناهج للنشر .
- المزروع ، هيا . (٢٠٠٤) . تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحو زيادة فاعلية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكتليات التربية ، مجلة التربية العملية ، ٧م ، ٢٤ .

- موسى ، محمد. (٢٠٠٤). "مدى إسهام النشاطات التعليمية التكوينية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عدد ٣٣ ، أبريل ، القاهرة .

- هادي، ثابت كامل و الفتلاوي، جؤذر حمزة كاظم .(٢٠١٤). أثر مهارات التفكير التأملية في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، عدد ١٨ .

- وزارة التعليم العالي ، (٢٠٠٩). " مشروع تطوير كليات التربية ، المستويات المعيارية " ، القاهرة ، مطابع وزارة التربية والتعليم .

- Brent, Wayne. (2010). Uses of Technology to Support Reflective Teaching Practices Dissertation Submitted to the Faculty of Department of Education Psychology in Partial fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy, in the Graduate College of University of Arizona.
- Chard, D. (2004). Reflective Teaching, EDFS 203 October 7, Available at [www.uvm.edu/disorder/Reflective Teaching.doc](http://www.uvm.edu/disorder/Reflective%20Teaching.doc),
- El-Hawary, Dalia, Said. (2010). A proposed Integrated Computer Assisted Learning Activities to Develop Reflective Teaching Practices of Pre-service English Language, Thesis (P-H), Faculty of Education , Alexandria University
- Hassan, Samah Rizk Ramadan. (2013). A proposed Blended Learning Program for Developing Teaching Skills of EFL Prospective teachers Thesis (P-H) Faculty of Education, Mansoura University.
- Hinett, K. (2002). Developing Reflective Practice in legal Education, UK Center for legal Education , University of warwick.
- Ige, T. & Kareem, A. (2011). Promoting the Development of Reflective Teaching Skills in Pre-service Science Teachers in Negeria University of Ibadan, Conference 4th. International Conference of Education, Research and Innovation , Madrid, Spain.
- Jay, J. (1999). Untying the Knots. Examining the complexities of Reflective Practice, Eric, No. Ed3412480.
- Meeteer, Weseley, R. (2011). Improving Student Coaches Learning Through Teaching Reflective Techniques Dissertation Submitted to the College of Physical Activity and Sport Sciences at West Virginia University in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy In Kinesiology
- Miles, G., (2004). An Investigation of Learning Style Preferences and Academic Self Efficacy in First Year Collage Student, Ph.D. The graduate School of Clemson University

- Minott.M.(2007).Reflective Teaching in the Cayman Island, Journal of the University Collage of the Cayman Island.,Vo.1,N.1
- National Board for Professional Teaching Standards,2003,63.
- Phan,H.(2006). Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking and Epistemological Beliefs :A latent Variables Approach, Electronic Journal of Research in Educational Psychology ,No.10 4(3). 577-610
- Pollard.A.(2002).Reading for Reflective teaching, Continuum, London,New York
- Semici,C.(2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and student Teachers, Educational Science: theory&Practice,7(3),Sep.,1369-76 .
- Shiel.C& Jones,D.(2003).Reflective Learning and Assessment: a Systematic Study of Reflective learning as Evidenced in Student Learning Journal, The Business School, Bournemouth, University, available at www.business.ltsu.ac.uk/events/best.
- Stein,D.(2000). Teaching Critical Reflection ,Myths and Realities,Eric,No Ed744530.
- Stout,Jese,Candace.(2014). Teacher View of Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching Author(s): The Elementary School Journal The University of Chicago Vol.89,No.4,Special Issue:PP.511,525
- Swanwick,R.(2015).Following Alice” Theories of Critical and Reflective Practice in Action at Postgraduate Level Teaching in Higher Education,Vo.19,No.2,PP156-169.
- Webber,Dana E.(2013).Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultural –Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teachers Preparation, Submitted in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.



البحث الثاني :

**فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي
بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى
معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**

المصادر

د/أبوالذهب البدرى علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة المنيا،
والأستاذ المشارك بقسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

” فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ”

د/أبو الدهب البدرى على

• المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل النصوص، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمعايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وبناء برنامج قائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية؛ وللتأكد من صحة فروض الدراسة تم تطبيق اختبار الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، واختبار مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، ومقاييس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية الشريفة قبلها على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي (١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ) والبالغ عددهم (٢١) طالبا معلما، ثم تدريس لقاءات البرنامج لمدة ستة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة بعديا على مجموعة الدراسة. وباستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon tes؛ أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في اكتساب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة للجانب المعرفي لجودة الأسئلة الشفوية، وتنمية مهاراتهم في تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، وتنمية اتجاههم نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية ، معايير جودة الأسئلة الشفوية، الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .

The Effectiveness Of Analyzing Authentic Texts in Developing Cognitive Performance Preservice Tafl Teachers' Oral Questioning Standers, Analysis Skills of Authentic Texts Andtheir Attitudes Towards this Strategy

Dr. Abou el Dahab El Badry Ali

Abstract:

The present study aimed at measuring the effectiveness of analyzing authentic texts startegy in developing preservice TAFL teachers in three areas: cognitive performance preservice TAFL teachers' oral questioning standers, analysis skills of authentic texts, and attitudes towards this strategy. To achieve this aim, the following instruments were developed: an inventory of oral questionning standers, a training program based on analyzing authentic texts strategy, a test in cognitive performance for oral questioning standers, a test in analyzing authentic texts, and a scale for attitudes towards the strategy. Tools were adminstered on a sample of 21 preservice TAFL teachers in The Islamic university at Medina for six weeks. Using Wilcoxon test, results showed the effectiveness of the startegy in developng presevice TAFL teachers' in cognitive performance oral

questioning standers, their skills in analyzing authentic texts, and their attitudes towards the startegy. A number of reccomedations is suggested.

Keywords: Analyzing Authentic Texts - Cognitive Performance- Preservice Tafl Teachers' Oral Questioning Standers- Analysis Skills of Authentic Texts

• مقدمة الدراسة :

يعد تطوير أداء المعلم قبل الخدمة نقطة الانطلاق الحقيقية نحو تحسين مخرجات النظم التعليمية، ونحو إصلاح التعليم وتطويره؛ فلا يزال المعلم هو المحرك الحقيقي لدوافع المتعلمين، والمشكل لاتجاهاتهم، والعامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس في تحقيق ما تصبو إليه من أهداف.

بل إن تقدم الأمم اليوم أصبح مرهونا بتنمية المعلمين مهنيا؛ مما يقتضي أن تكون التنمية المهنية للمعلمين عملية مستدامة، ويتطلب هذا من المعلمين أن يكونوا راغبين في ذلك، ومقبلين عليه؛ حتى يكونوا قادرين على تنمية أنفسهم ذاتيا من خلال فرص تنموية متنوعة، قائمة على التأمل والبحث؛ ليتمكنوا في النهاية من إنتاج المعرفة بدلا من تلقيها. (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ٨).

ويمثل معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ركيزة أساسية في عملية تعليمها وتعلمها؛ فيقع على عاتقهم مسئولية التوظيف الجيد للاتجاهات الحديثة في تعليمها، وتوافر الأعداد الكافية من النوعيات المدرية من هؤلاء المعلمين يبشر بنجاح وفاعلية برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ومن هنا تظهر الحاجة إلى مواصلة تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة على آليات تعليمية جديدة؛ لملاحقة تلك التغيرات، فبقدر ما يبذل من جهد في إعداد هؤلاء المعلمين، وتنمية معارفهم، وقدراتهم، يكون عطاؤهم وإنتاجهم.

لذا كان لزاما على برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين أو لغير الناطقين بها قبل الخدمة إعادة النظر في سياساتها، ومراجعة ما تقدمه من برامج لإعداد خريجين على درجة عالية من الكفاءة؛ خاصة وأن أهم الانتقادات التي تتردد في الأوساط التربوية هو وجود هوة بين البرامج الحالية لإعداد للمعلمين وبين ما يحتاجونه بالفعل للقيام بواجبهم مع المتعلمين. (حسن شحاتة، ٢٠٠٥، ٥٩، ورشدي طعيمة ٢٠٠٦، ١).

كما أصبح من الضروري تعريف الطلاب المعلمين بالاتجاهات الحديثة في التربية وطرائق التدريس، وإكسابهم مهارات تطبيقها، وتنمية وعيهم بالتطورات المستجدة داخل قاعة الدرس وخارجها، الأمر الذي يتطلب تقديم بعض الاتجاهات والتوجيهات العالمية الحديثة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا

وأكاديمياً وثقافياً وتكنولوجياً؛ بغية تحديث منظومة إعداد المعلم قبل الخدمة وفق متطلبات الحاضر ورؤى المستقبل. (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٩، ٣٦٦؛ حسن شحاتة، ٢٠٠٦، ٢٦١ - ٢٦٢)

إن تغيير وتعديل ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة من بين أهداف التنمية المهنية المستدامة، ويتطلب ذلك من المعلم أن يغير مفهومه عن عملية التعليم والتعلم، وعن أدواره وممارساته، وفرص التحسين في أدائه؛ معتمداً في ذلك على عدة منطلقات، لعل أهمها الجودة في الأداء المهني المتفق مع المعايير المهنية. (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ٨).

ويتضح مما سبق أن نجاح برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تحقيق الأهداف المنشودة منها يتوقف بشكل أساسي على قدرتها على إعداد معلمين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة المهنية والأكاديمية والثقافية من جهة، وبقدرة هؤلاء المعلمين على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس من جهة أخرى.

ويمكن الحل في وجود معايير للمعلم تحكم أدائه، وتجوده، ومن ثم فقد أوصت مؤتمرات تربوية عديدة مثل: مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة (٢٠٠٣)، ومؤتمر إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (٢٠٠٦) بضرورة تطوير إستراتيجية نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في ضوء معايير الجودة الشاملة والمستويات المعيارية للتعليم بما يتلاءم مع تحديات الألفية الثالثة، وجاء المؤتمر الدولي لجامعة الملك سعود: "معلم المستقبل: إعداد وتطويره" (٢٠١٥) ليؤكد على ضرورة التنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين في ممارساتهم التدريسية.

ويشير التربويون إلى مجموعة من المبررات التي تدعو إلى تبني سياسة الأخذ بالمعايير المهنية عالية الجودة للمعلمين منها: مساعدة المعلمين على تخطيط التدريس بطريقة أفضل، وتوجيههم إلى وضع أسس علمية للتقويم، وتزويدهم بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، كما أنها تمد المعلمين بدليل يفيد في تصميم استراتيجيات التعليم، مما يساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين. كما تفيد المعايير المهنية عالية الجودة للمعلمين في مواجهة حاجات المتعلمين، وتوقعاتهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتقديم تغذية راجعة مستمرة عن مستواهم، ورفع جودة التعليم بما يتفق مع تحقيق معايير الجودة العالمية الشاملة (Salinger, 1995)، (Hill, Debra et al, 1999)، وكمال زيتون (٢٠٠٤)، ومحمد رجب فضل الله (٢٠٠٥)، وحسن شحاتة (٢٠٠٥)، وعلى مذكور (٢٠٠٧).

ومن المعايير المهنية الأساسية التي يجب على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الإلمام بها داخل غرفة الصف، وتعلق بتقييم الأداء اللغوي لطلابهم؛ معايير جودة الأسئلة الشفوية التي يطرحونها على الطلاب ليحيوا عنها

بطريقة شفوية؛ بهدف قياس مهاراتهم في إلقاء الإجابة شفها؛ وذلك لأهمية القصوى لهذا النوع من الأسئلة في عملية تعليم اللغة العربية.

والأسئلة الشفوية من أهم الأنشطة في عملية التعليم والتعلم، كما أن توجيه السؤال يعد بمثابة نشاط مركزي في معظم إستراتيجيات التدريس، وتقويم عملية التعليم والتعلم، كما يمكن أن تكون خير معين في مواجهة أهداف التعلم المتنوعة، سواء في حالة التعلم الفردي أم الجماعي. كما تعد الأسئلة الشفوية عماد الطريقة الحوارية، وركنا أساسيا من أركان الطريقة الاستقرائية، وأسلوب الاستقصاء العلمي، وتهيئ الطلاب للتعلم الجديد بما تقدم من استشارات وتساؤلات؛ فترفع من مستوى فعاليتهم، وتساعدهم على تنمية طاقاتهم الفكرية، وتجعلهم يتجهون إلى الأهداف المرسومة للحصة الصفية لتحقيقها بأعلى قدر مستطاع، بحسب ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. (محمد أمين المفتي، ١٩٩٨، ٢٤؛ فكري حسن ريان، ٢٠٠٣).

وتكمن أهمية الأسئلة في تقويم تحصيل الطلاب، وتوجيه تفكيرهم نحو مستويات تفكير عليا، ومساعدتهم على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات بينها، كما يؤدي طرح الأسئلة الصفية إلى إيجاد جو تعاوني تشاركي يتيح الفرصة للطلبة للتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم. (Chuska, 1995, HunKins, 1999).

ويحقق استخدام الأسئلة الشفوية في تقويم بعض نواتج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مزايا كثيرة أهمها: أنها تعطي صورة واقعية عن القدرات اللغوية للطلاب، سواء ما يتعلق بالقراءة أو النطق السليم، أو التعبير الشفوي، واكتساب المتعلم مهارات التحدث والاستماع، كما أنها تعمل على ربط فروع اللغة بعضها ببعض، وتسهل عملية الانتقال من موضوع لآخر في صورة أسئلة وأجوبة يستفيد منها الطلاب، ومعني ذلك أنها تؤدي إلى ترابط فروع اللغة.

وعملية طرح الأسئلة الشفوية تعد مهارة من مهارات التدريس التي تحتاج من المعلم معرفة كافية بأنواعها، وأغراضها، وكيفية إعدادها، وصياغتها، وطرق طرحها، وتوجيهها داخل الصف، فالأسئلة الشفوية الصفية ليست عملية عشوائية تطرح على هوى المعلم؛ بل يجب أن تكون عملية مدروسة ومخطط لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد الذي يبذلان في أثناء عملية التعلم، كما تحتاج إلى ممارسات ذكية لتحويل هذا الجانب المعرفي إلى مهارة تربوية، وهى من المهارات المكتسبة التى يكتسبها المعلم عن طريق التدريب. (فكري حسن ريان، ٢٠٠٣؛ زياد بركات، وعبد الهادي صباح، ٢٠٠٧، ١٢٥).

ويرى (Beyer, 1997) أن المعلم عند صياغة الأسئلة يجب أن يتدرج من السهل إلى الصعب في إثارة تفكير الطلاب وتشويقهم. ويؤكد (Amy, ١٩٩٨) أن نجاح المعلم في استخدام الأسئلة يعتمد على تنويعه في الأسئلة خلال الموقف التعليمي.

وعلى ذلك ، فحرى بالمعلم أن يمتلك معايير الطلاقة في طرح الأسئلة الشفوية من خلال إلمامه بالمادة التعليمية ، وفهمه لمستويات طلابه ، وقدراتهم ، وحاجاتهم ، وميولهم ، واستعداداتهم . ويجب أن يكون عارفا لإجابات الأسئلة التي يطرحونها ، وأن تكون الأسئلة المطروحة نفسها مستوفية المعايير الصحيحة من الصياغة شكلا ومحتوى . كما تعد عملية تلقي المعلم للإجابات المتعلمين من الأركان المهمة للموقف التدريسي ، التي تعادل في أهميتها الأسئلة الجيدة ذاتها ، وتتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات الطلاب ، أو يعززها ، وعلى الطريقة التي يشجع بها التلميذ على أن يضيف جديدا إلى إجابته . (صالح علي، ٢٠٠٣، ١٨؛ مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤).

وقد أكدت دراسات علمية عديدة على الدور أهمية الأسئلة الشفوية في نجاح المعلم وكفاءته في العملية التعليمية، حيث أكدت دراسة محمد لطفي جاد (٢٠٠٣) فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأظهرت دراسة ويلن (Wilén, 2004) أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس، وأن استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة عن الأسئلة التي يتم طرحها. كما أكدت دراسة هوكسمير (Hoxmeier, 2003) أن استخدام وسائل شرح مناسبة وطرق جديدة في طرح الأسئلة تعمل على تطور فعالية المعلم وتقديمها ، كما أن على المعلم التركيز على نوعية الأسئلة وليس على عددها ، توصلت الدراسة كذلك إلى أن معظم المعلمين لا يتعاملون بفعالية مع استجابات الطلاب على هذه الأسئلة . وأبرزت دراسة ويلن (Wilén, 2003) وجود علاقة إيجابية جوهرية بين فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وكيفية استقبالها وقدرة الطلاب على التحصيل ، كما أسفرت نتائج دراسة سويفت (Swift, 2002) على وجود علاقة إيجابية جوهرية بين فعالية المعلم لشرح الدرس وأسلوب طرحه للأسئلة وكفاءته في التدريس .

وفي ضوء ذلك تأتي أهمية تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة على رأس الأهداف التربوية لبرامج إعداد هذه الفئة من المعلمين؛ وذلك من خلال النصوص الأصلية التي تبرز الهوية الإسلامية في العملية التربوية كالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف؛ لما لأهمية الدافع الديني في تشكيل سلوك هؤلاء المعلمين.

فالنبي (ﷺ) كان أفضل مُرَبٍّ ومعلم؛ لقد أثبت القرآن الكريم أن الرسول (ﷺ) معلم للناس والبشرية جميعا، علي أميته وصحراوية بيئته. قال تعالى: "هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ" (الجمعة:٢)، كما أثبتت السنة المطهرة أيضا أن رسول الله (ﷺ) معلم هادٍ بصير؛ فعن جابر بن عبد الله رضي الله

عنه: إن النبي (ﷺ) قال: (إن الله لم يبعثني معتاً ولا متعتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً) رواه مسلم.

والتعليم من خلال إلقاء السؤال من الوسائل التعليمية والتربوية المهمة؛ حيث ينمي التواصل القوي بين المعلم والمتعلم؛ ولذلك استخدمه النبي (ﷺ) في صور ومواقف متعددة لتعليم أصحابه رضوان الله عليهم، مما كان له كبير الأثر في حسن تعليمهم، وتفاعلهم عملياً وسلوكياً مع المعاني التربوية المقصودة منه (ﷺ)، وهو ما ينبغي أن يسلكه الآباء والمعلمون والمربون، قال الله تعالى: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} (الأحزاب: ٢١). (عبد الفتاح أبو غدة، ١٩٩٧، ١٥).

كما اتخذ الرسول (ﷺ) الحوار أداة تعليمية يلجأ إليها؛ ليحرك أذهان صحابته في الموضوع الذي يريد أن يتحدث فيه (الصباغ، ٢٠٠٣، ١٠٠). وقد جاء الحديث النبوي في قالب الحوار، تشریفاً للمسلم، وترغيباً له، وتعميقاً للمنهج التربوي في النفوس؛ حتى تسمو لغة الحوار بين المسلمين، وتنشأ بينهم الصلات الحسنة، وكان أسلوب الحديث القائم على الحوار جزءاً من المنهج الإسلامي في ضرورة التواصل بين المسلمين، حتى تقوى الأمة الإسلامية، وتتحد كلمتها وتصبح أمة واحدة. (عبد الدايم، ٢٠٠٠، ٧٩).

وحول مدى شيوع أسلوب الاستفهام في نصوص الحديث الشريف بمسند الإمام الليث بن سعد، ومعرفة كيف جاء؟ وكيف وُظف الاستفهام لتأدية ما أريد التعبير عنه من معانٍ ودلالات؟ تبين أن أسلوب الاستفهام يمثل السمة الأسلوبية الأبرز بعد أسلوب الأمر؛ حيث تواتر في "المسند" مائة وتسعاً وثمانين مرة (١٨٩)، بنسبة مئوية قدرها (٢٩.٥٪). (عبد العزيز عبد الباري، ٢٠١١).

كما كشفت دراسة عبد الرحمن الصبان (٢٠٠٦) أن الخطاب النبوي في موضوعه السؤال والجواب، قد كرم العقل البشري، واحترم قدراته وإنسانيته، واستخدم في سبيل إقناعه الحجج والبراهين؛ مستعيناً لذلك بكل السبل والوسائل المتاحة آنذاك، كضرب الأمثلة، وانتزاع الصور الحسية المألوفة والمشاهدة من الواقع المعيشي، والحيواني، والنباتي، وتجسيد المعنوي بالمحسوس أحياناً، والاستعانة بما تعتقده العرب وتقبله أحياناً أخرى، على غرار ما فعله القرآن الكريم؛ فالكل يخرج من مشكاة واحدة.

والسنة النبوية بما اشتملت عليه من أحاديث تمثل مصدراً غنياً يمكن للتربويين أن يجدوا فيه فوائد جمة تخدم العملية التعليمية بكل أركانها من معلم ومتعلم ومنهج وغيرها. كما أن للحوار في أحاديث النبوة الشريفة معايير جودة تميزه عن غيره من الحوارات؛ ويتمتع بقدرة بيانية وإقناعية خاصة، كفيلة بالنفوذ إلى ذهن المخاطب ووجدانه، والتأثير في جميع قواه النفسية والإدراكية والإحاطة به من جميع الجهات.

وأكدت دراسات عديدة على أهمية الكشف عن الدلالات التربوية لأساليب الاستفهام في الحديث النبوي الشريف كدراسة كل من: منال موسى علي دبابش (٢٠٠٨) التي أكدت على أهمية أسلوب السؤال والجواب والحوار في منهج الرسول (ﷺ) في التربية من خلال السيرة النبوية، ودراسة خليل محمد دخان (٢٠١٠) والتي أظهرت الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية، من خلال تبين تقنيات السؤال وتقنيات الجواب في السنة النبوية وأهم الجوانب التي ركز عليها أسلوب النبي في ذلك، ومقاصد السؤال والجواب في السنة النبوية. ودراسة أحمد محمد الزبون (٢٠٠٧) التي كشفت الدراسة عن أهم أنواع الحوار التربوي في السنة النبوية؛ كالحوار الخطابي التذكيري، والحوار الوصفي، والحوار القصصي، والحوار الجدلي لإثبات الحجة على المشركين وأهل الكتاب من اليهود والنصارى، كما بينت وجود عدد من القيم التي ارتكز عليها الحوار التربوي في السنة النبوية مثل: الرفق، والصبر، وحسن الاستماع، والتيسير.

ودراسة هناء محمود شهاب، ورعد رفعت محمد مولود (٢٠١٣) التي أبرزت اعتماد الرسول على الحوار في إلقاء الخبر اعتماداً كبيراً، وذلك لميل النفس إلى الحوار، وإضفاء الحيوية على الخبر، ودفع الملل والشرود، وشد انتباه السامعين، وجعل الإقبال على الخبر أشد في ذهن المتلقى ليكون أكثر تجاوباً وتفتحاً مع الحوار.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن الأمر يدعو إلى بذل مزيد من الجهد، وتوجيه مزيد من الاهتمام إلى إستراتيجيات التدريس التي من شأنها أن تشجع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وتحثهم على التفكير والتعمق والتحليل لما يقرؤونه من الأحاديث النبوية؛ لاستنتاج ما تنطوي عليه من معايير جودة في الأسئلة الشفوية التي تتضمنها.

ومن خلال استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لاستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية يمكن التوصل إلى معايير يمكن الاستفادة منها في تطوير استخدام أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة للأسئلة الشفوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ خاصة وأنه لم تقم - فيما اطلع عليه الباحث - دراسة متخصصة تناولت معايير جودة الأسئلة الشفوية في الحوار النبوي (السؤال والجواب)؛ فلم يأخذ حظه من الدراسات التربوية المتخصصة في الكشف عن مزاياه وما ينطوي عليه من معايير.

والنصوص الأصلية هي النصوص المأخوذة من المصادر الأولية أو الأصلية، وتشمل نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والنصوص الصحيحة من كتب السير والتاريخ والأدب. وتقوم إستراتيجية تحليل النصوص على فهم المعنى إذ يقوم الطلاب مع المدرس بتحليل النصوص تحليلًا يقود إلى فهم معانيها، وتذوق النصوص الأصلية من (قرآن أو سنة نبوية) بعد أن يحللها

الطلاب إلى عناصرها الأساسية من عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية. (عبد العليم إبراهيم، ١٩٩٤، ٢٧٧).

يتم تحليل المعلومات المعروضة في النصوص الأصلية إلى عناصرها الأساسية بتجزئة المادة إلى عناصرها، والكشف عن الروابط بين هذه العناصر أو المكونات والطرائق التي تنظم بها، والتحليل أعلى من المستويات العقلية الدنيا مثل: التذكر، والفهم، والتطبيق. (وفاء عطية، ٢٠١٢، ٦٩٤).

وعلى ذلك؛ فإن استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية يتطلب من الطلاب أن يكونوا قارئين ناقدين مدركين للأفكار الأساسية والأفكار النوعية، والتفسير، وفهم ما بين السطور، كما تتطلب أيضا دقة الفهم، والتعمق فيه، وتنمية العادات التي يتضمنها تفسير النص المقروء والتفاعل معه، والتفكير والتأمل فيه.

معنى ذلك أن مهارات القراءة التحليلية تشكل الأساس الذي يمكن أن ترتكز عليه إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية؛ لدراسة النصوص بعمق وتأمل، للموازنة بينها وبين غيرها، ويتميز هذا النوع من القراءة بالتأني، والتحصيص؛ ليتمكن الطالب من فهم المعاني بكل دقة، وعقد مقارنة بينها وبين معان أخرى تماثلها أو تناهضها. (أحمد عبده عوض، ٢٠٠١، ٦٠).

ويحقق استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية مجموعة من المزايا يتجلى أهمها في أنها: تمكن للطالب أن يعيش جو النص وروحه، وتنمي قدرة الطالب على التحليل والنقد واستنباط الفرضيات غير المعلنة؛ فعن طريق فهم النص وتحليله؛ يستطيع الطالب أن يستنتج الحقائق والمعلومات، ويصل إلى الأفكار الرئيسة التي يدور حولها النص، وقد يجد الطالب بعض الآراء الواردة بالنص والتي قد تحتاج إلى أدلة لدعمها؛ مما يدفع الطالب إلى البحث والتقصي لدعم الرأي أو دحضه في بعض الأحيان، وبالتالي يتدرب على إصدار الأحكام، ويشير هذا الأسلوب خيال الطالب واهتماماته مما يجعله يقبل على المشاركة الإيجابية الفعالة في المواقف التعليمية. (محمد هاشم ريان، ٢٠٠٦، ١٢٥).

كما ينمي استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب، والتي تتمثل في تقديم الحجج والأدلة، والتمييز بين الاستنتاج المنطقي وغير المنطقي، واستخلاص النتائج من المادة المقروءة، والتمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص وغير المرتبطة. (حسن شحاتة، ٢٠٠٠، ١١٨).

هذا وقد أكدت دراسات علمية عديدة على فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد، والفهم القرائي، ومستويات الفهم القرائي، والأداء القرائي والكتابي، كدراسة كل من: انتصار العبودي (٢٠٠٣) التي أظهرت أثر أسلوب تحليل النص في تنمية تحصيل طالبات الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية، ودراسة عبد الرزاق محمد

أمين (٢٠٠٥) التي كشفت عن أثر أسلوب: تحليل النص والاستجواب في تنمية التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في مادة الحديث الشريف في العراق، ودراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٩) التي أسفرت عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني في تنمية ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين في مصر، ودراسة مروان السمان (٢٠١٠) فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنشر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، ودراسة سانشيز (٢٠١١) Sanchez التي أسفرت عن أثر تدخل تحليل النصوص على الأداء القرائي والكتابي لدى طلاب الجامعة في الولايات المتحدة، ودراسة وفاء عطية (٢٠١٢) التي أكدت أثر أسلوب تحليل النص الأصلي في تنمية تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة السيرة النبوية في العراق، ودراسة خلف حسن محمد (٢٠١٣) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بمصر.

ولكن، وعلى الرغم من تلك الجهود السابقة فإنه لم تقم - فيما اطلع عليه الباحث - دراسة متخصصة تناولت تحليل الأسئلة الشفوية المتضمنة في الأحاديث النبوية؛ لاستنتاج معايير الجودة منها، كما أن تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة على تحليل الأحاديث النبوية لاستنتاج ما تنطوي عليه من معايير جودة، فلم يتم في أي دراسة علمية سابقة.

• الإحساس بمشكلة الدراسة :

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من الملاحظة الميدانية للباحث أثناء تقييمه لأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في حصص التربية العملية بالمستوى الرابع، ببرنامج الماجستير بقسم إعداد وتدريب المعلمين، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتي أكدت ضعفا واضحا في مهارة الأسئلة الشفوية لدى هؤلاء الطلاب، سواء فيما يتعلق بصياغة هذه الأسئلة، أم بمهارة طرحها على الطلاب، أم بمهارة تلقي إجابات الطلاب عنها، كما أكدت الملاحظة العيانية للممارسات التدريسية لهؤلاء الطلاب افتقارهم الواضح لمعايير جودة الحوار الشفوي في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بينهم وبين طلابهم.

ويتفق هذا إلى حد بعيد مع ما أكدته نتائج دراسة علي سلام (٢٠٠٧) من أن النسبة العامة لتمكن طلاب الفرقة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية من متطلبات الأداء وفنائه وتطبيقه نسبة متواضعة جدا إذا ما نُظر إليها في ضوء ما تقتضيه معايير أداء المعلم المبتدئ من متطلبات وفنائه

ومهارات، تُعد من المتطلبات المهنية الأساسية لمعلم اللغة العربية المبتدئ وحديث التخرج.

ويرجع ضعف الأداء التدريسي للمعلمين إلى عدم الاهتمام بتطبيق المستويات المعيارية في برامج إعدادهم، وضعف بعض المقررات الدراسية، وقلة الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، وضعفها وقلة مدتها وعدم استمراريتها، كما أن برامج إعداد المعلم تعتمد على مقررات دراسية قديمة لم تتضمن أي تحديث يذكر بما يتناسب مع متطلبات العصر الذي يتسم بالتغيير. (Kordalewski, Sohn, 2002؛ الشيماء المغربي، ٢٠٠٥، ٢٧٢)

ويتفق هذا مع ما أسفرت عنه مناقشة الباحث لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة حول معلوماتهم عن معايير صياغة الأسئلة الشفوية، ومعايير توجيهها، ومعايير جودة الحوار الشفوي، ومعايير جودة تلقي إجابات الطلاب عن الأسئلة الشفوية، أظهر المعلمون جهلاً واضحاً في هذا الشأن.

ويؤكد علي سلام (٢٠٠٧، ٢٢٨) أن معلم اللغة العربية بحاجة دائمة إلى تتبع ممارساته التدريسية وصقلها، وتعميق فهمه لمادة تخصصه، فضلاً عن معرفته بأكثر الأدوات والصادر المعاصرة التي تفيد في مساعدة الطلاب على التعلم، وحتى يكون المعلم قادراً على أداء رسالته في إطار من تكامل الرؤية ووضوحها، وقوة الدافعية؛ عليه أن يعمل باستمرار على تقييم معرفته، وأدائه المهني وعلى الرغم من أهمية المعايير القومية للتعليم، واهتمام المسؤولين بها إلا أن هناك تدنياً في معرفة الطلاب المعلمين بالمستويات المعيارية للغة العربية. وإذا كان تدني معرفتهم بهذه المستويات يمثل مشكلة فإن ضعف أدائهم التدريسي يمثل مشكلة أكبر.

ودعت دراسات عديدة إلى ضرورة إجراء تقييم مستمر لمهارات المعلمين، ووضع برامج تدريبية لهم في ضوء الأخذ بمعايير الجودة في التعليم وفي التقييم اللغوي، كدراسة كل من: جمال سليمان (٢٠٠٥)، وعلي سلام (٢٠٠٧)، ومحمد رجب فضل الله (٢٠٠٥)، وليسلي، س (Lesley, C. Lesly, ٢٠٠٩).

وتأسيساً على ما أجمعت عليه آراء التربويين، وما أكدته الدراسات العلمية حول أهمية تنمية المعايير المهنية عالية الجودة للمعلمين قبل الخدمة، وعلى أهمية دور الأسئلة الشفوية في نجاح المعلم وكفاءته في العملية التعليمية، وفاعلية إستراتيجية تحليل نصوص الأصلية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والفهم القرائي ومستويات الفهم القرائي والأداء القرائي والكتابي لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم وأنواعه؛ فإن تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة على معايير جودة الأسئلة الشفوية، وإكسابهم مهارات تطبيقها أصبح مطلباً أساسياً للارتقاء بمستوى هؤلاء الطلاب المعلمين وهذا ما دعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية.

ونتيجة لخلو مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، وميدان إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بصفة خاصة — في حدود علم الباحث — من دراسة استهدفت استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في إكساب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة معايير جودة الأسئلة الشفوية؛ نبعت فكرة هذه الدراسة.

• تحديد مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في ضعف مستوى الأداء المعرفي في جودة صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها، وتلقي الإجابة عنها، والحوار الشفوي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، والافتقار إلى إستراتيجيات حديثة لإكساب هذه المعايير لهؤلاء الطلاب مثل إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية. وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: إلى أي مدى يمكن تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة باستخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية؟

وتتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- « ما معايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟
- « ما البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية لتنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟
- « ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟
- « ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية مهارات تحليل النصوص لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟
- « ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية اتجاه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة نحوها؟

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- « معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة الذين يدرسون ببرنامج الماجستير في المستوى الثاني، بقسم إعداد وتدريب المعلمين، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ لأنهم

يدرسون مقرر الاختبارات اللغوية، والذي يستهدف تنمية مهاراتهم في إعداد الاختبارات اللغوية: التحريرية والشفوية لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

❖ الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٦/٥١٤٣٧) لتطبيق تجربة البحث؛ نظراً لأن الطلاب يدرسون مقرر الاختبارات اللغوية ضمن مقررات هذا الفصل الدراسي.

❖ الأحاديث النبوية الشريفة من النصوص المأخوذة من المصادر الأولية أو الأصلية، وتم الاختصار على الأحاديث التي تتضمن الحوار الشفوي (السؤال والجواب) في كتاب (رياض الصالحين، من كلام سيد المرسلين) للإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي الدمشقي ٦٧٦ هـ، وهو كتاب مختصر، جمع فيه الإمام النووي طائفة كبيرة من الأحاديث النبوية من كتب الصحاح؛ وذلك لأن هذا الكتاب يجمع الأحاديث الصحيحة المروية عن الرسول (ﷺ) في جميع شؤون العقيدة والحياة، ويعرضها مرتبة في أبواب وفصول، لتكون موضوعات يسهل على القارئ العودة إليها والاستفادة منها.

❖ معايير الجودة الأسئلة الشفوية التي تم التوصل إليها باتباع الإجراءات المنهجية الواردة في الدراسة، والتي تمثلت في: معايير جودة صياغة الأسئلة الشفوية، ومعايير جودة توجيه الأسئلة الشفوية، ومعايير جودة الحوار الشفوي، ومعايير جودة تلقي إجابات الطلاب.

• مصطلحات الدراسة :

• إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية:

تعرف إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات المحددة في تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة من حيث تحديد الأسئلة المتضمنة في نص الحديث النبوي الشريف، وتحليلها إلى مكوناتها، واستنتاج ما في هذه الأسئلة من معايير الجودة التي تتعلق بصياغتها، وتوجيهها، وتلقي الإجابة عنها، ومعايير جودة الحوار الشفوي في النص النبوي الشريف؛ بهدف إكساب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة هذه المعايير. ويستخدم الباحث في الصفحات القادمة مصطلح إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية"، أو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية للدلالة على هذا المصطلح.

• جودة الأسئلة الشفوية:

تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها عبارات عامة (Standers) تصف مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في مجالات (Domains) صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها، وتوجيه الحوار الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتصاغ في صورة

مجموعة من المؤشرات (Indicators) أكثر تحديدا وأكثر إجرائية تصف بدقة شروط تحقق هذه المعايير.

• **تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية:**

تعرف تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تنمية الجانب المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في المعارف، والمعلومات، والمفاهيم والمصطلحات التي تتعلق بالمستويات العقلية للأسئلة الشفوية، وجودة صياغة الأسئلة الشفوية، وجودة توجيه الأسئلة الشفوية، وجودة الحوار الشفوي، وجودة تلقي إجابات الطلاب، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية المعد لذلك.

• **مهارات تحليل النصوص:**

يقصد بمهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في تحليل نصوص الأحاديث النبوية في هذه الدراسة بأنها: قدرة هؤلاء الطلاب على تحديد الأسئلة المتضمنة في نص الحديث النبوي الشريف، وتحليلها إلى مكوناتها، واستنتاج ما في هذه الأسئلة من معايير الجودة التي تتعلق بصياغتها، وتوجيهها، وتلقي الإجابة عنها، ومعايير جودة الحوار الشفوي في النص النبوي الشريف، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة المعد لهذا الغرض.

• **الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية":**

يقصد به إجرائيا في هذا البحث: الموقف الذي يتخذه، أو الرأي الذي يكونه معلمو اللغة العربية للناطقين قبل الخدمة بغيرها نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الاتجاه المعد لذلك.

• **منهج الدراسة :**

استخدمت الدراسة الحالية المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي في إجراءاتها وخطواتها؛ حيث استخدم المنهج الوصفي في تتبع الكتب والبحوث والدراسات التربوية السابقة في مهارات الأسئلة الشفوية ومعايير جودتها، وفي مجال إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية: أسسها، ومراحلها؛ بهدف بناء برنامج لتنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية باستخدام إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

واستخدم المنهج شبه التجريبي؛ للوقوف على فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في اكتساب جودة الأسئلة الشفوية لدى هؤلاء الطلاب. وأخذت الدراسة بتصميم المجموعة الواحدة The One- Group Method؛ عن طريق اختيار جميع هؤلاء الطلاب ليكونوا

مجموعة الدراسة، ثم القياس القبلي لأداء الطلاب في معرفة جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية، ثم تدريس جودة الأسئلة الشفوية باستخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية، القياس البعدي لأداء الطلاب في اكتساب جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية، وأخيراً، تحليل النتائج وتفسيرها.

• إجراءات الدراسة :

- تسير إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:
- ١١ تحديد معايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بغيرها، ويتم ذلك من خلال:
 - ✓ الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالأسئلة الشفوية.
 - ✓ الأدبيات المرتبطة بمعايير جودة التقويم اللغوي بصفة عامة، ومعايير جودة الأسئلة الشفوية بصفة خاصة في تقويم المهارات اللغوية للناطقين، وغير الناطقين باللغة العربية.
 - ✓ مؤشرات جودة الأسئلة الشفوية على الصعيدين القومي، والعالمي.
 - ✓ إعداد قائمة أولية بمعايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.
 - ✓ عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المتخصصين؛ لضبطها والتأكد من أهميتها وشمولها وصحتها وسلامة بنائها.
 - ✓ تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، ثم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات واستخلاص النتائج.
 - ✓ التوصل إلى الصورة النهائية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.
 - ١٢ بيان فاعلية إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل النصوص، والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وذلك من خلال:
 - ✓ بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في: اختبار الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، واختبار مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية، وضبطها، وتعديلها.
 - ✓ بناء البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية في إكساب جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في ضوء ما تم التوصل إليه من معايير جودة الأسئلة الشفوية، وما تم اختياره من أحاديث نبوية شريفة.

✓ عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المتخصصين؛ لضبطه والتأكد من دقته وشموله، ثم تعديله في ضوء آرائهم، ووضعها في صورته النهائية.

✓ اختيار عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة من طلاب المستوى الثاني ببرنامج الماجستير في قسم إعداد وتدريب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

✓ تطبيق أدوات الدراسة قبلها على مجموعة الدراسة.

✓ تنفيذ تجربة الدراسة حيث تم تدريس لقاءات البرنامج لعينة الدراسة لمدة ستة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ بمعدل لقاءين أسبوعياً، زمن كل لقاء ساعتان.

✓ تطبيق أدوات الدراسة بعدد على مجموعة الدراسة.

◀ رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

◀ تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

◀ تقديم التوصيات والمقترحات.

• فروض الدراسة :

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة القياس البعدي.

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي.

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي.

• أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يمكن أن تقدمه من إسهامات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد تضيد:

◀ معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة: حيث تقدم لهم الدراسة برنامجاً قائماً على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لتنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؛ يساهم في تطوير معارفهم بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهاراتهم في تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، واتجاههم نحو استخدام إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية.

« معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في أثناء الخدمة: حيث تقدم لهم الدراسة قائمة بمعايير جودة الأسئلة الشفوية التي يمكنهم الاستفادة منها في تطوير أدائهم التدريسي فيما يتعلق بتقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المهارات اللغوية.

« القائمين على تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في الجامعة الإسلامية، من حيث تقديم برنامج قائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لتنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل النصوص، ينتظر أن يسهم في تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي الحالي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بربطه بمعايير الجودة في تعليمها، وذلك استجابة للاتجاهات القومية والعالمية في مجال إعداد المعلم.

« مخططي مناهج برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة: حيث تقدم الدراسة تأصيلاً للثقافة الإسلامية في علم التدريس؛ من حيث تقديم رؤية موضوعية في تنمية مهارات التدريس في ضوء الثقافة الإسلامية من خلال استخدام تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية"، الأمر الذي يلفت انتباههم إلى ضرورة الاهتمام بالنصوص الأصلية لتحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة في عملية إعداد هؤلاء المعلم وتطويرهم.

« الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث تعد هذه الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - في استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لتنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل النصوص؛ ومن ثم، يمكن لهذه الدراسة أن تفتح - بمجالها ونتائجها - أمام الباحثين آفاقاً جديدة لدراسات مستقبلية تعنى بتطوير برامج تعليمية قائمة على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية مثل: نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والنصوص الصحيحة من كتب السير والتاريخ والآداب، في تنمية مهارات أخرى للتدريس.

• الإطار النظري للدراسة :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة إلقاء مزيد من الضوء على محورين أساسيين هما: معايير الجودة في الأسئلة الشفوية في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية ومعايير الجودة في الأسئلة الشفوية، وتفصيل ذلك كما يأتي:

• أولاً : معايير الجودة الأسئلة الشفوية في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود منها ، ويمعن فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما ، وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية محددة وتعكس إجابة المفحوص عنها قدرته

التحصيلية عن هذا الموضوع . والأسئلة الشفوية هي الأسئلة التي لا تستخدم بها القراءة أو الكتابة إذ تطرح الأسئلة على الطالب، ويجب عنها بصورة شفوية، وتتطلب الأسئلة الشفوية إجابة مطولة أو إجابة قصيرة، وقليلًا ما تكون من النوع الذي يتطلب اختيار الإجابة.

ويعد السؤال خبرة مثيرة لتفكير المتعلم، لأنه يضعه في موقف يضطره إلى التفكير، كما تساعد الأسئلة المتعلم على ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة، وتشير الأسئلة الجيدة انتباه المتعلم وتفكيره الابتكاري والناقد، وتحفز الطلاب على المشاركة في المناقشات الصفية، وتعمل على تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب؛ من خلال إدراكهم معنى النجاح عند الإجابة الصحيحة عن أسئلة المدرس، وعن طريق الأسئلة يتمكن المعلم من معرفة مستويات طلابه، فيشجع المتفوق ويأخذ بيد الضعيف؛ وتقييم الطلاب أي ملاحظة مدى فهمهم للمواد الدراسية. (عبد الناصر فخرو، ٢٠٠١، ٥١ : محمد لطفي جاد، ٢٠٠٣، ٥١)

وتمكن الأسئلة الشفوية معلم اللغة العربية من قياس فهم الأفكار، وإدراك المعاني والقيم، كما أنها تساعد علي بيان مدي ثقة الطالب بنفسه من خلال التحدث عن النفس (الاهتمامات، والتطلعات، والمشاعر، والأحاسيس، والانفعالات)، والتحدث عن مشاهد وحوادث تعرض له، وسرد موضوع من موضوعات القراءة الإثرائية، كما تساعد علي الكشف عن فهم المتعلم للأفكار العامة في الموضوع المسموع.

وتعد الأسئلة الشفوية مهارة مهمة من مهارات التدريس ، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها ، وبطرق إثارة التلاميذ عند طرح هذه الأسئلة عليهم ليحددوا مطلوبها ، ويجيبوا عنها بنجاح ، فلا تصلح أي عبارة لأن تكون سؤالاً ، ولا يمكن اعتبار أي سؤال سؤالاً ناجحاً بالمعنى الدقيق ، وإنما هناك عدة شروط ومواصفات يجب أن تتوافر في السؤال حتى يمكن اعتباره سؤالاً ناجحاً . ومن أهم هذه الشروط والمواصفات: الصياغة الجيدة ، وتحقيق أهداف الدرس ، وأن يكون في مستوى المتعلمين ، والتركيز على نقطة واحدة ، وإلقاء السؤال بنبرة طبيعية وتوجيه السؤال إلى الفصل بأكمله . (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤ : Jongmans& Beijaard, 2003)

ولا يستطيع أحد تجاهل الدور الذي تقوم به الأسئلة الشفوية ، فهي تمثل عادة قسماً كبيراً من وقت الدرس ، وتعد وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبيدتها ، كما ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته ، وتزود الطلاب بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم ، لهذا فمن الضروري أن يعرف المعلم أو يتعرف على أهم الأغراض والمبادئ لاستعمالات الأسئلة المستخدمة في التربية الصفية مثل أغراض الأسئلة وأنواعها ، ثم الشروط

العامة الواجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة ، واقتراحات عملية لرفع كفايتها التربوية . (محمد حمدان، ١٩٩٧).

وللأسئلة الشفوية أهمية كبرى في تقويم قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على القراءة والنطق السليم، والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفهية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال؛ مما يمكن المتعلمين من الاستفادة من إجابات زملائهم.

يتضح مما سبق أن للأسئلة الشفوية دور مهم في تقويم نواتج تعلم الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، وتحديد مستوى تحقيقهم لمعايير الأداء اللغوي الجيد؛ لذا تعد مهارة صياغة الأسئلة أحد أهم المعايير التي يجب أن تكون ضمن معايير جودة أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حتى لا يعزى مستوى أداء الطالب إلى عوامل لا دخل له بها كعدم وضوح تعليمات السؤال، أو عدم وضوح المطلوب منه، أو عدم مراعاة الشروط الأخرى للصياغة الجيدة للسؤال.

ولصياغة الأسئلة الصفية الجيدة مجموعة من المعايير، ويقصد بالمعايير عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الأعلى، ولكي يؤدي وظيفته في المجتمع. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٥٠)

ومن أهم معايير صياغة الأسئلة الشفوية أن تتسم بالوضوح بحيث لا تترك مجالاً للشك في أهدافها، وأن يتوافر فيها عناصر الصدق والثبات والموضوعية، وأن تكون طبيعية خالية من التكلفة، وفي مستوى نمو الطلاب، ومراعية للفروق الفردية بينهم وشاملة للأهداف السلوكي، وأن يصاغ السؤال بلغة عربية فصحة وسهلة، وأن يكون السؤال قصيراً، ولا يحتمل أكثر من إجابة واحدة. (عبد الناصر فخرو، ٢٠٠١، ٥٢).

ومهارة طرح وتوجيه الأسئلة هي قدرة المعلم على إلقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة المرتبطة بموضوع الحصة الدراسية ، وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة في الوقت المناسب ، واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية .

ومن معايير جودة توجيه الأسئلة الشفهية: توافر مناخ آمن عند توجيه السؤال للمتعلم، ووضوح صياغة السؤال، وإعادة صياغته إذا لم يتضح للمتعلم، وإتاحة وقت للتفكير قبل طلب الإجابة، وعدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا إذا ابتعدت عن موضوع السؤال، والسماح للمتعلم بالاسترسال في الإجابة إذا رغب في ذلك، وعدم التعليق على الإجابة بكلمات محبطة، مثل: (خطأ،

كفى، اذكر المفيد)، وطرح مزيد من الأسئلة تيسر عملية سبر أغوار الإجابة، مثل: ماذا تقصد؟ (أحلام الباز، ٢٠١١، ١٢)

وتُصنف الأسئلة الشفوية وفق المستوى الفكري إلى ستة مستويات هي: مستوى التذكر: ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: ما، من، متى، عرّف، اذكر، ماذا. ومستوى الفهم: ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: صف، اشرح، وضع، وازن، ميّز، فسّر، علل، لخص، قارن، بَم تفسر؟. ومستوى التطبيق: ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: صنّف، أعرب، طبق، استخدم، ضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، ومستوى التحليل، ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: ما، حدد الدوافع، حدد الأسباب، لماذا، دَعِم الرأي القائل، حل، استنتج، ومستوى التركيب، ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: اكتب، اذكر مثالا، ما أفضل تسمية لهذا العمل؟ اختر عنوانا مناسباً، ماذا يمكن أن يحدث إذا؟ ماذا تتوقع أن يحدث إذا لم...؟ كَوْن، ومستوى التقويم، ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في السؤال عن هذا المستوى: هل توافق... ولماذا؟ أيهما تفضل، ولماذا؟ ما رأيك في كذا؟، أيهما تحب، ولماذا؟ برر. من وجهة نظرك. الرأي القائل... وجه نقداً إلى ...

وتعد عملية تلقى المعلم لإجابات الطلاب من الأركان المهمة للموقف التدريسي، بل إن التحدي الحقيقي للمعلم يكمن في تلقى استجابات الطلاب، على أساس أنها تعادل في أهميتها الأسئلة الجيدة ذاتها - ومن جهة أخرى، تتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات الطلاب، أو يعززها وعلى الطريقة التي يشجع بها المتعلم على أن يضيف جديداً إلى إجابته. (مجدي عزيز، ٢٠٠٤).

ومن الممكن أن يكون باستطاعة المعلمين تطوير أساليب طرح الأسئلة بشكل لا يؤدي إلى السخرية من الطالب الذي يجيب بطريقة صحيحة، لأن أي سلوك سلبي لا شعوري من قبل المعلمين يمكن أن يحول جلسات طرح الأسئلة إلى خبرة مؤذية ينتج عنه عدااء الطالب ويعيق الاستجابات الممكنة من قبله. (Claus, 2001)

والحوار الشفهي هو أحد طرائق التفكير الجماعي التي تؤدي إلى تنمية القدرة التعبيرية لدى المتعلم، واكتساب مهارات التحدث والإصغاء والثقة بالنفس، ويهدف إلى قياس مهارات المتعلم في التحدث والقدرة على التفكير، وهناك مجموعة من المؤشرات لجودة الحوار الشفهي أهمها: يتم بين طرفين أو أكثر، فالمعلم هنا يثير نقاشاً موجهاً؛ هو خليط من شرح المعلم والمتعلم ووجهات النظر والأسئلة، والإشارة إلى الهدف من مثل هذا الحوار، والإشارة إلى المدة الزمنية للحوار الذي ينوي المعلم إجراؤه، وتلخيص الاستنتاجات

في النهاية، وتشجيع المتعلمين وإبداء التسامح عند التعبير عن أفكار خاطئة أو غير منظمة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٧٢)

يتضح مما سبق ضرورة أن الأسئلة الشفوية ليست عملية عشوائية تركز إلى أهواء المعلم وميوله، ولكنها عملية منظمة تقوم على معايير واضحة في صياغتها، وفي طرحها وتوجيهها إلى الطلاب، ومعايير في تلقي الإجابة عنها؛ الأمر الذي يتطلب جهوداً علمية صادقة وفق برامج مخططة على أسس علمية تستهدف تنمية وعي الطلاب المعلمين بهذه المعايير، وتنمية مهاراتهم في استخدامها، وتنمية اتجاهاتهم نحو دورها في تطوير العملية التعليمية.

ويسعى نموذج إعداد المعلم القائم على المعايير إلى تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين من خلال تركيزه على بعد المحتوى التخصصي وتكامله مع البعد التربوي اللازم لتدريس هذا المحتوى، والمساعدة في خلق بيئات تعلم فاعلة، تستفيد من الإمكانيات التكنولوجية المتاحة وترعى الفروق الفردية بين المتعلمين؛ سعياً نحو تحقيق الأهداف المنشودة. (Arthur, E, 2015).

ومن هنا تتضح أهمية تضمين معايير جودة الأسئلة الشفوية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليوكب هذا الإعداد المتغيرات العالمية في تطوير التعليم يأخذ بالرؤية المستقبلية لإعداد المعلم وتطويره، ومن ثم فلا بد أن تكون معايير جودة الأسئلة الشفوية أحد الموضوعات التي يجب أن يدرسها الطلاب المعلمون، ويتدربوا على استخدامها في التدريس.

خاصة وأن ضعف أداء المعلمين، انخفاض أداء المعلمين المرتبط بالجودة وراءه أسباب متعددة منها: قلة تدريب المعلمين، وعدم الاهتمام بتطبيق المستويات المعيارية في برامج إعداد المعلم، وضعف بعض المقررات الدراسية، كما أن برامج إعداد المعلم تعتمد على مقررات دراسية قديمة لم تتضمن أي تحديث يذكر بما يتناسب مع متطلبات العصر، ونذرة البرامج التدريبية القائمة على ربط ثقافة الجودة بمستويات الأداء اللازمة للمعلم. (Lesley, C, 2007, Frasier, 2003).

ويرتكز نموذج إعداد المعلم القائم على المعايير على مجموعة من الأسس المهمة تتمثل في أن المعلم مسئول عن تعليم طلابه، وتهيئة مواقف التعلم في ضوء ميول الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، إضافة إلى تمكنه من المادة التي يدرسها، وكيفية تدريسها، كما أنه مسئول عن إتقان الأساليب التعليمية المتنوعة، ومعرفة التوقيت المناسب لاستخدام كل منها، وإلمامه بأساليب إثارة دافعية الطلاب للتعلم، واستخدام طرق عديدة لقياس نموهم. (جابر عبد الحميد، ٢٠١٢، ٢٠١٠ Baratz).

يتضح مما سبق، أن تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة يجب أن تأتي على رأس الأهداف التربوية

لبرامج إعداد هذه الفئة من المعلمين، وذلك من خلال إستراتيجيات تنمي مهارات التفكير التحليلي، ومهارات القراءة التحليلية وما تتضمنه من مهارات عقلية متعددة، وتعتمد على استخدام النصوص الأصلية التي تبرز الهوية الإسلامية في العملية التربوية مثل: القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف؛ لما لأهمية الدافع الديني في تشكيل سلوك هؤلاء المعلمين.

• ثانياً: إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية ومعايير الجودة في الأسئلة الشفوية:

النصوص الأصلية هي النصوص المأخوذة من المصادر الأولية أو الأصلية، مثل نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والنصوص الصحيحة من كتب السير والتاريخ والآداب، ولعل استخدام النصوص الأصلية في العملية التعليمية يحقق فوائد كثيرة يتجلى أهمها في تحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة، وربط الطلاب بهويتهم الإسلامية مما ينمي اعتزازهم بها.

وتظل السيرة النبوية بأحداثها ومواقفها نبراساً يضيء الطريق في مجال التربية والتعليم؛ لما تحمله بين ثناياها من مواقف تربوية كثيرة تضع للدعاة والآباء والمعلمين والمربين المنهج القويم في التربية، والأسلوب الأفضل في التعليم؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة اهتمام التربويين بالسيرة النبوية فهي غنية بالأسس والمبادئ والأساليب التربوية والتي يمكن العمل على تفعيلها لإيجاد العديد من الحلول لكثير من المشكلات التعليمية التربوية .

ولقد استخدم الرسول (ﷺ) في تعليمه وتربيته أسلوب التعليم والتربية من خلال طرح السؤال لجيب عنه المخاطب إن استطاع، أو ينتظر ليسمع الإجابة منه صلى الله عليه وسلم، أو السؤال عن بعض المعاني المعروفة للمتعلم، وحينما يخبر بما يعرفه يأتي النبي صلى الله عليه وسلم بمعنى آخر لهذا السؤال، ليترسخ في عقل وقلب المعلم والمربي المعنى المقصود منه صلوات الله وسلامه عليه، وهذا من باب الملاطفة وزيادة العلم وحسن التربية، ولذلك خصص البخاري باباً في "صحيحه" في أول كتاب العلم تحت عنوان: "باب طرح الإمام المسألة ليختبر ما عندهم من العلم". (عبد الفتاح أبو غدة، ١٩٩٧، ١٢)

وأظهرت نتائج دراسة خليل محمد دخان (٢٠١٠) أن سنة النبي (ﷺ) اشتملت على كثير من المواقف التي اعتمد فيها السؤال وسيلة للتعليم من خلال الإجابة، واستخدام هذا الأسلوب اشتملت على كثير من المواقف التي اعتمد فيها السؤال وسيلة للتعليم من خلال الإجابة، واستخدام هذا الأسلوب يعمل على إثارة الانتباه وإعمال الذهن، وتشويق المستمع إلى الإجابة، فكان الرسول (ﷺ) في بعض الأسئلة هو المبادر بالسؤال، تاركاً المجال للصحابة في التفكير في أو يجيب عليه بنفسه، وفي بعضها الآخر يكون هو (ﷺ) المتلقى للجواب؛ ليقره في النهاية، أو يصححه. وقد تنوعت الأسئلة والأجوبة في السيرة النبوية، وتعددت لتشمل معظم شئون الدين والدنيا مما يجعلها تتضمن الكثير من البدلالات التربوية المفيدة .

كما كشفت نتائج دراسة عبد الرحمن الصبان (٢٠٠٦) إن الحوار في الحديث النبوي الشريف، يقوم بعدد من الوظائف منها: الإقناع واستشراف المستقبل، والإفصاح عن باطن الشخصية المتحاورة، وإزالة وحشة الذات، والتعليم والإرشاد، والوصول إلى تأسيس الحكم الشرعي، واكتشاف التمايز بين الحقائق الثابتة، والتحذير من فعل مكروه أو خلق ذميم، وتشريع مبدأ التكافل الاجتماعي، والاستئذان والاطمئنان.

وأوضحت أحمد الزبون (٢٠٠٧) أن من أهداف الحوار التربوي في السنة النبوية إشارة عواطف المتعلمين وانفعالاتهم الوجدانية، وتعريف الصحابة بالكثير من الأمور التي أشكلت عليهم، وتعليم الصحابة كيفية أداء بعض الأعمال التي تحتاج إلى تطبيق عملي من الرسول (ﷺ) كالصلاة والحج وغيرهما من العبادات الإسلامية.

ويرى الباحث أن في الأسئلة التي طرحها النبي (ﷺ) في حواراته المتعددة معايير جوده تميزها على كثير من غيرها من الأسئلة؛ لما يتمتع به (ﷺ) من قدرة بيانية وإقناعية خاصة، كفيلة بالنفوذ إلى ذهن المخاطب ووجدانه والتأثير في جميع قواه النفسية والإدراكية والإحاطة به من جميع الجهات.

وفي ضوء ذلك تأتي أهمية تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة على رأس الأهداف التربوية لبرامج إعداد هذه الفئة من المعلمين، وذلك من خلال النصوص الأصلية مثل الأحاديث النبوية الشريفة التي تبرز الهوية الإسلامية في العملية التربوية؛ لما لأهمية الدافع الديني في تشكيل سلوك هؤلاء المعلمين.

ومجمل القول، أن السنة النبوية بما اشتملت عليه من أحاديث تمثل مصدرا غنيا يمكن للتربويين أن يجدوا فيه فوائد جمة تخدم العملية التعليمية بكل أركانها: من معلم، ومتعلم، ومنهج، ومن خلال استخدام إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لاستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية يمكن التوصل إلى معايير تتم الاستفادة منها في تطوير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في استخدام لأسئلة الشفوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتحليل النصوص الأصلية يتطلب من الطلاب مهارات القراءة التحليلية لغرض دراسة موضوع بعمق وتأمل، إما لنقده أو للموازنة بينه وبين غيره، ويتميز هذا النوع من القراءة بالتأني، والتمحيص؛ ليتمكن من فهم المعاني بكل دقة، وعقد مقارنة بينها وبين معان أخرى تماثلها أو تناهضها. (أحمد عبده عوض، ٢٠٠١، ٦٠).

وللمحافظة على القيمة التعليمية للنص ضرورة الأخذ في الاعتبار أن يكون النص الأصلي مصدرا للتعليم، والابتعاد عن التقديم للنص بمقدمة تلخص محتواه، وضرورة تدريب الطلاب على نقد النص الأصلي نقدا خارجيا للتأكد

من صدق المصدر، حيث يكون مصدراً موثقاً به، ونقداً داخلياً يتناول مدلولات الكلمات حين كتابتها، والاهتمام بالأحداث وتجميع الرجال حولها، أي تجميع السير حول الموضوع وليس العكس. (محمد هاشم ريان، ٢٠٠٦).

وتنتهي إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية إلى إستراتيجيات تعليم التفكير التحليلي، والتي تستهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب؛ فالتحليل يعنى رد الكل إلى أجزائه، والقراءة التحليلية تتطلب دقة الفهم والتعمق فيه، والتفاعل مع النص المراد تحليله والتعرف على خصائصه من حيث الشكل، ومن حيث المضمون مهما اختلف في مجاله وموضوعه بما يضمن كشف ما بين السطور.

والتحليل يُعنى بالشكل والمعنى فيربط بينهما بما يحقق فهماً أعمق للنص واستخلاصاً لمعانيه المباشرة وغير المباشرة، والطالب المعلم يحتاج للقراءة التحليلية بصورة آنية ومستقبلية، ففي الوقت الحاضر يحتاج الطالب المعلم القراءة التحليلية لدراسة مقرراته وممارسة القراءة عامة بصورة صحيحة ومتميزة. (هدى مصطفى عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ١٤٠).

وتعرف مهارات التفكير التحليلي بأنها القدرة على تحديد الفكرة أو المشكلة، وتحليلها إلى مكوناتها، وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة. وأهم مهارات التفكير التحليلي: تحديد السمات أو الصفات، وتحديد الخواص أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء والكائنات، وعلاقة الجزء بالكل، وإجراء الملاحظة، والتفرقة بين المتشابه والمختلف أي القدرة على تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، والقدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات، وبناء المعيار أي تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها، من أجل التوصل إلى أحكام معينة، والترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والتخمين أو التنبؤ أو التوقع، أي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة، وتحديد السبب والنتيجة، وإجراء القياس: تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في موقف جديدة، والتعميم وذلك لبناء مجموعة من العبارات والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة. (وليد العياصرة، ٢٠١١، ١٩٠)

ويمر استخدام إستراتيجيات تعليم التفكير التحليلي بصفة عامة بمجموعة من الخطوات هي: عرض الموقف، وتحليل الموقف، ومناقشة الاحتمالات والآراء وترجيح الأفضل منها، واستخلاص المبادئ والدروس والعبر (القيم والاتجاهات). (محمد هاشم ريان، ٢٠٠٦)

وعلى الطالب عند استخدام مهارات التفكير التحليلي أن يقوم بتحديد الفكرة أو المشكلة مع مكوناتها، والبحث وتنظيم المعلومات وتحديد الأولويات،

وبناء معيار ووضع اقتراحات للحل، وتطبيق الحلول وتقويمها. (جميل حسن حسن، ٢٠١٠).

ويستهدف استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية تنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب؛ فالتحليل يعنى رد الكل إلى أجزائه، والقراءة التحليلية تتطلب دقة الفهم والتعمق فيه، والتفاعل مع النص المراد تحليله والتعرف على خصائصه من حيث الشكل، ومن حيث المضمون مهما اختلف في مجاله وموضوعه بما يضمن كشف ما بين السطور.

ولذا فإن عملية تحليل نصوص الأحاديث النبوية، تجعل الطالب يتأمل ما بداخل النص من معانٍ، وتنمي لديه القدرة على فهمها والتفاعل معها وتفسيرها، والوقوف على ما فيها من معايير جودة الأسئلة الشفوية والحوار الشفوي؛ يحقق نوعاً من التنمية المهنية عالية الجودة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وهناك عدة خطوات منتظمة يستخدمها المعلم عند تطبيقه لإستراتيجية تحليل النصوص الأصلية هي:

- « تتمثل في ضبط ألفاظ النص وشكله شكلاً تاماً، وعرضه على الطلاب.
- « نقد النص نقداً خارجياً للتأكد من صدق المصدر، ولا تنطبق هذه الخطوة على القرآن الكريم، على أن يتم من تعريف المعلم بالمصدر الذي أخذ منه النص.
- « النقد الداخلي للنص، من حيث تنبيه الطلاب إلى مدلولات بعض الألفاظ والتراكيب حين كتابتها، وتمكينهم من مناقشة بقية الألفاظ والتراكيب الجديدة والتوصل إلى معانيها.
- « تحليل النص وتمكين الطلاب من التوصل واستنتاج ما في النص من حقائق ومفاهيم ومبادئ وأفكار.
- « التوصل إلى الإرشادات والدروس والعبر التي يرشد إليها النص وما فيه من قيم واتجاهات.

يتضح من الخطوات السابقة أن استخدام معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها قبل الخدمة لإستراتيجية تحليل النصوص الأصلية سينمي لديهم القدرة على استخلاص الأفكار والتعامل مع النص المقروء، والإلمام بالمعلومات الجوهرية والحكم على الأفكار، ودقة الفهم، والتعمق في النص، وتنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية والحوار الشفوي التي يتضمنها الحديث النبوي الشريف.

وتقتضي الإستراتيجية تحديد خطوات السير في تنفيذ المهمة بهدف تحقيق النواتج المحددة المرتبطة باستخدامها، أي وصف ما يقوم به المعلم من إستراتيجيات لتنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بفاعلية وفق خطوات منظمة ومتتابعة.

ويقترح الباحث مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبطة التي يمكن اتباعها في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" وهي:

« تهيئة الطلاب المعلمين عقلياً ووجدانياً لتحليل الحديث النبوي الشريف المطروح، وحثهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة.

« عرض الحديث النبوي الشريف على الطلاب المعلمين في مكان مناسب، أو توزيعه عليهم؛ بحيث يكون واضحاً للجميع.

« قراءة المحتوى اللفظي للحديث النبوي الشريف قراءة جهرية واضحة.

« تعريف المعلم بالمصدر الذي أخذ منه الحديث النبوي الشريف، ومناقشة مفرداته ومعانيه، وتوضيح مدلولات بعض الألفاظ والتراكيب.

« تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات غير متجانسة من ٤ إلى ٥ طلاب في كل مجموعة، ثم توجيه كل مجموعة إعادة قراءة الحديث النبوي الشريف مرة أخرى (يقوم بها قارئ المجموعة) في فترة زمنية محددة، وتوجيههم إلى مناقشة بقية الألفاظ والتراكيب الجديدة والتوصل إلى معانيها.

« توجيه الطلاب إلى تحليل الحديث النبوي الشريف، وتمكينهم من التوصل واستنتاج ما في الحديث النبوي من معايير جودة الأسئلة الشفوية.

« تكليف الطلاب بممارسة أنشطة تحليل الحديث النبوي الشريف الموجهة نحو تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية، ومن أمثلة هذه الأنشطة:

✓ اقرأ وحدد: وفيه يطلب من كل مجموعة من الطلاب أن تقرأ نص الحديث النبوي أو نصوص الأحاديث النبوية الشريفة موضوع اللقاء، ثم يطلب منهم تحديد عبارات الأسئلة التي يتضمنها نص الحديث الشريف، وكتابتها في الفراغ المحدد في ورقة العمل.

✓ اقرأ وحلل: وفيه يطلب من كل طالب بالتعاون مع أفراد مجموعته أن يقرأ الأسئلة التي تم تحديدها في النشاط السابق، ثم يحلل أنواع هذه الأسئلة من حيث الصياغة: فيحدد الطلاب صياغة كل سؤال (طلبية أم استفهامية، وفي حالة الأسئلة الاستفهامية يطلب منه تحديد نوعها: منفية أم مثبتة)، أما من حيث مستواها العقلي فيحدد الطلاب المستوى العقلي الذي يقيسه كل سؤال من تذكر، أو فهم، أو تطبيق، أو تحليل، أو تركيب، أو تقويم، وتسجيل ذلك في الفراغ المحدد في ورقة العمل.

✓ لخص واعرض: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته تلخيص أنواع صياغة الأسئلة الشفوية، ومستوياتها العقلية، التي تم التوصل إليها من خلال النشاط السابق، ثم يقوم " المتحدث باسم المجموعة" بعرضه بصوت واضح ومسموع على بقية المجموعات.

- ✓ اقرأ واستنتج: وفيه يطلب من كل طالب بالتعاون مع أفراد مجموعته أن يقرأ الأسئلة المحددة قراءة متأنية، ثم يستنتج مؤشرات جودة صياغة الأسئلة وتسجيل ذلك في الفراغ المحدد في ورقة العمل.
- ✓ لخص واعرض: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته تلخيص معايير جودة صياغة الأسئلة الشفوية التي تم التوصل إليها من خلال في النشاط السابق، ثم يقوم " المتحدث باسم المجموعة" بعرضه بصوت واضح ومسموع على بقية المجموعات.
- ✓ تأمل واستنتج: وفيه يطلب من كل طالب بالتعاون مع أفراد مجموعته أن يتأمل كيفية توجيه الأسئلة المحددة في الحديث النبوي، ثم يستنتج مؤشرات جودة توجيه الأسئلة، ثم تسجيل ذلك في الفراغ المحدد في ورقة العمل.
- ✓ لخص واعرض: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته تلخيص معايير جودة توجيه الأسئلة الشفوية التي تم التوصل إليها من خلال في النشاط السابق، ثم يقوم " المتحدث باسم المجموعة" بعرضه بصوت واضح ومسموع على بقية المجموعات.
- ✓ اقرأ ولا حظ: وفيه يطلب من كل طالب من خلال مشاركة أفراد مجموعته قراءة نص الحديث النبوي قراءة متأنية، ثم يلاحظ مؤشرات جودة الحوار الشفوي المتضمنة فيه، ثم تسجيل ذلك في الفراغ المحدد في ورقة العمل.
- ✓ لخص واعرض: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته تلخيص معايير جودة الحوار الشفوي التي تم التوصل إليها من خلال في النشاط السابق، ثم يقوم " المتحدث باسم المجموعة" بعرضه بصوت واضح ومسموع على بقية المجموعات.
- ✓ اقرأ وفسر: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته قراءة نص الحديث النبوي قراءة متأنية، ثم توضيح مؤشرات جودة تلقي الإجابة، وتسجيل ذلك في الفراغ المحدد في ورقة العمل.
- ✓ لخص واعرض: وفيه يطلب من كل طالب بمشاركة أفراد مجموعته تلخيص معايير جودة الأسئلة الشفوية التي تم التوصل إليها من خلال في النشاط السابق، ثم يقوم " المتحدث باسم المجموعة" بعرضه بصوت واضح ومسموع على بقية المجموعات.
- ◀ متابعة عمل المجموعات، وتشجيع الطلاب، وتقديم المساعدة والتغذية الراجعة للمجموعات والأفراد، وتوفير المصادر التعليمية المختلفة من مراجع وكتب ووسائل... الخ .
- ◀ تقويم عمل المجموعات والأفراد، وتقديم التعزيز المناسب لأداء كل مجموعة.
- ◀ تكليف الطلاب فرادى باختيار أحد الأحاديث النبوية الصحيحة وتحليله، واستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية المتضمنة فيه، ضمن ملف إنجازة الإلكتروني، وعرضه على مجموعته في اللقاء القادم.

◀ شكر الطلاب وتقديرهم، وغلق الدرس بطريقة منطقية جذابة وتوجيه الطلاب إلى إحضاره تكليف ملف الإنجاز اللقاء القادم.

وفي النهاية، وجب التأكيد على أن تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وفق معايير الجودة في ظل التحديات الراهنة للألفية الثالثة هو الهدف الأساسي الذي يجب أن تسعى لتحقيقه جميع الهيئات والمؤسسات والمعاهد والبرامج المسئولة عن عملية إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وفق آلية مخططة وهادفة يسعى فيها الطلاب المعلمون من خلال توظيف عمليات الملاحظة، والتفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتصنيف، والتعميم، ومناقشة الاحتمالات والآراء وترجيح الأفضل منها، واستخلاص المبادئ والدروس والعبر والتوصل من خلال توظيف النصوص الأصلية؛ لما يتوافر فيها من جودة شاملة لا يمكن أن تتوفر في غيرها من نصوص.

• إجراءات الدراسة :

وسارت الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

• أولاً: إعداد قائمة معايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بغيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما معايير جودة معايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟ قام الباحث بإعداد هذه القائمة وفقاً للخطوات الآتية:

• تحديد الهدف من إعداد القائمة:

يتمثل الهدف من القائمة في تحديد معايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؛ ليتم في ضوئها بناء البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية"؛ لتنمية هذه المعايير لديهم.

• تحديد مصادر إعداد القائمة:

اعتمد البحث على المصادر الآتية في إعداد القائمة الأولية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية:

◀ وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٩) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر.

◀ مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام المعايير المهنية للمعلمين، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩/٥١٤٣٠ م.

◀ الدليل المرافق للمعلم الجديد (معرفة عملية من أجل النجاح في الصف) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، جيني كوينغهام (٢٠١٠).

◀ دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء (النظرية إلى التطبيق)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، عبد الله بن صالح السعدوي (٢٠١٠).

« مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، " دليل المعلم الجديد للتدريس" الفعال، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، (٢٠١٢).

« الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج مثل:

✓ دراسة فؤاد محمد موسى (١٩٩٢): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات الطلاب عليها لدى الطلاب المعلمين.

✓ دراسة عبد الناصر عبد الرحيم فخرو (٢٠٠١): الأسئلة الشفهية والوقت المستغرق في حديث المعلم في مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية.

✓ دراسة محمد لطفي جاد (٢٠٠٣): فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

✓ دراسة أحلام الباز حسن، والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٨): الاعتماد المهني للمعلم مدخل تطوير التعليم.

✓ دراسة زياد بركات (٢٠١٠): فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها.

✓ دراسة فخري خضر (٢٠١١) مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية مهارات التفكير العليا في الأسئلة الشفهية وأسئلة الوثائق.

✓ دراسة هاني عبيدات، ومنصور العرود (٢٠١٣): الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلاب في مديرية تربية لواء ديرعلا.

• صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:

صيغت مفردات القائمة في أربعة مجالات رئيسية هي: صياغة الأسئلة، توجيه الأسئلة الشفهية، الحوار الشفهي، تلقي الإجابة عن الأسئلة، يندرج تحت كل منها معيار لجودة كل مجال يندرج تحته مجموعة من المؤشرات الفرعية الأكثر تحديدا والأكثر إجرائية، وصف بدقة شروط تحقق هذا المعيار. هذا وقد اشتملت الصورة الأولية لقائمة معايير جودة الأسئلة الشفهية على (٣٣) مؤشرا فرعيا.

• ضبط القائمة:

لضبط الصورة الأولية لقائمة معايير جودة الأسئلة الشفهية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بغيرها؛ قام الباحث بما يأتي:

« إعداد استبانة بالصورة الأولية لقائمة معايير جودة الأسئلة الشفهية تشتمل على المعايير الرئيسية، والمؤشرات الفرعية التي تندرج تحتها، ومقياس ومدى مناسبة المعايير الرئيسية ومؤشراتها الفرعية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة (مناسبة، غير مناسبة)، ومدى انتماء المؤشرات الفرعية للمعيار الرئيس الذي يندرج تحته (ينتمي، لا ينتمي)، ومدى أهمية المهارات

الفرعية لهؤلاء المعلمين ثلاثي التدرج (مهم جداً، متوسط الأهمية، غير مهم) على أن تكون درجاته هي (٣ - ١)، ومدى سلامة الصياغة اللغوية المؤشرات (سليمة، غير سليمة).

◀ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها، وعلم اللغة التطبيقي (ملحق ١). وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تعرف السادة المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة، وبعض المصطلحات الأساسية الواردة في الاستبانة؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة بغرض تحديد:

- ✓ مدى اتساق المؤشرات الفرعية للمعايير الرئيسة لجودة الأسئلة الشفوية.
- ✓ مدى مناسبة المعايير الرئيسة ومؤشراتها الفرعية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.
- ✓ مدى أهمية المعايير الرئيسة ومؤشراتها الفرعية لهؤلاء الطلاب.
- ✓ مدى سلامة صياغة المؤشرات الفرعية لغويا.
- ✓ تقديم المقترحات المفيدة للقائمة سواء بالحذف، أو بالإضافة، أو بالتعديل لمفرداتها.

• الضبط الإحصائي للقائمة: تم ضبط القائمة إحصائياً باتباع الخطوات التالية:

◀ تم حساب معامل الارتباط بين كل مؤشر من المؤشرات ومجموع درجات المعيار؛ تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المؤشرات ودرجات المعايير التي وضعت تحتها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٨١ - ٠.٨٦)، وهي معاملات قوية ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ وهذا دليل على عدم تداخل بين المؤشرات، والمعايير التي تنتمي إليها.

◀ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية من التي تضمنتها الاستبانة من حيث الأهمية، وقد تراوحت قيم الوزن النسبي للمؤشرات الفرعية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية ما بين (٩٠.٠٪ - ١٠٠٪)، وقد تم تحديد قبول المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين تتراوح بين ٩٠٪ فأكثر لقبول المؤشر، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي مؤشر من معايير جودة الأسئلة الشفوية.

◀ تم تحديد هذه المؤشرات من خلال حساب الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على درجة أهمية كل مؤشر في ضوء استجابات المحكمين على الاستبانة التي أعدت لتحديد القائمة النهائية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بغيرها، عن طريق تحديد درجة لكل بديل (مهم جداً: ٣، ومتوسط الأهمية: ٢، وغير مهم: ١)، وتم تحديد الوزن النسبي للمؤشرات الفرعية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية باستخدام هذه المعادلة:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}}{100 \times (1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1)}$$

جدول (١) المجالات الرئيسية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية والأوزان النسبية لمؤشراتها الفرعية.

الوزن النسبي	مدى الأهمية			معايير جودة الأسئلة الشفوية ومؤشراتها الفرعية
	مهمة جدا	متوسطة الأهمية	غير مهمة	
المعيار الأول: صياغة الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها:				
المؤشرات الفرعية:				
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	١. تصاغ الأسئلة بلغة واضحة تحدد المطلوب فيها بدقة.
٩٨.٣٪	٠	١	١٩	٢. تصاغ الأسئلة بلغة مختصرة تؤدي الغرض الذي طرح من أجله.
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	٣. تتناول الأسئلة معظم الموضوعات المدروسة وليس لجزء بسيط منها.
٩٥.٠٪	١	١	١٨	٤. ترتبط صياغة الأسئلة بالأهداف التعليمية وتحققها.
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	٥. تركز صياغة الأسئلة على الاستفسار عن النقاط الرئيسة أو المهمة.
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	٦. تبتعد صياغة الأسئلة عن الأسئلة المغلقة التي يمكن الإجابة عليها بكلمة.
٩١.٦٪	٢	١	١٧	٧. تصاغ الأسئلة بصيغة مفردة تشتمل على فكرة واحدة فقط.
٩٨.٣٪	١	٢	١٨	٨. تصاغ الأسئلة بلغة مثيرة لمستويات التفكير العليا.
٩٦.٦٪	١	٠	١٩	٩. تصاغ الأسئلة بلغة تلائم مستوى الطلاب وقدراتهم اللغوية.
٩٠٪	٢	١	١٧	١٠. تنوع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى التركيب.
٩٣.٣٪	١	٢	١٧	١١. تصاغ الأسئلة بلغة لا توحى بالإجابة عنها.
المعيار الثاني: توجيه الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها:				
المؤشرات الفرعية:				
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	١٢. يوفر المعلم مناخا آمنا عند توجيه السؤال للمتعلم.
٩٦.٦٪	٠	٢	١٨	١٣. يوجه المعلم السؤال بلغة مفهومة وصوت واضح.
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	١٤. يوجه المعلم السؤال بنبرة من الحماس والود والتشجيع .
٩٦.٦٪	١	٠	١٩	١٥. يعطي المعلم الطلاب وقتا للتفكير قبل طلب الإجابة.
٩٠٪	٢	١	١٧	١٦. ييسر المعلم السؤال الواحد، أو يجزئه عندما تقتضي الحاجة ذلك.
٩٠٪	٢	١	١٧	١٧. يوجه المعلم الأسئلة بتسلسل منطقي ووظيفي لها .
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	١٨. ينوع المعلم من نبرات الصوت، وتغيير الحركة في توجيه الأسئلة.
الوزن النسبي	غير مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة جدا	معايير جودة الأسئلة الشفوية ومؤشراتها الفرعية
٩٠٪	٢	١	١٧	١٩. يتجنب المعلم تكرار السؤال بنفس الصيغة بعد توجيهه بلغة واضحة.
٩٠٪	٢	١	١٧	٢٠. يعيد المعلم صياغة السؤال إذا لم يتضح للمتعلم.
المعيار الثالث: إجراء الحوار الشفوي بصورة جيدة تحقق الهدف منها:				
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	٢١. يتم الحوار الشفوي في العملية التعليمية بين طرفين أو أكثر.
٩٠٪	٢	١	١٧	٢٢. تتم الإشارة إلى الهدف من الحوار الشفوي.
٩٠٪	٢	١	١٧	٢٣. تتم الإشارة إلى المدة الزمنية للحوار الذي ينوي المعلم إجراءه.
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	٢٤. يلخص المعلم الاستنتاجات من الحوار في النهاية.
٩٣.٣٪	١	٢	١٧	٢٥. يشجع المعلم الطلاب، ويبدى التسامح عند التعبير عن أفكار خاطئة، أو غير منظمة.
المعيار الرابع: تلقي الإجابة عن الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها:				
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	٢٦. يستمع المعلم بعناية لإجابة الطالب.
٩٠٪	٢	١	١٧	٢٧. يسمح المعلم للطالب بالاسترسال في الإجابة إذا رغب في ذلك.
٩٠٪	٢	١	١٧	٢٨. يتجنب المعلم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا إذا ابتعدت عن موضوع السؤال.
١٠٠٪	٠	٠	٢٠	٢٩. أن يستخدم المعلم عبارات أو كلمات المدح والثناء، حركات الجسم والوجه لتشجيع الطالب على الاستمرار في الإجابة.
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	٣٠. أن يعزز المعلم الإجابات الصحيحة للطالب تعزيزا ماديا ومعنويا مناسباً لتشجيعه على تكرار المشاركة.
٩٠٪	٢	١	١٧	٣١. يتجنب المعلم التعليق على الإجابة بكلمات محبطة (خطأ – كفى – اذكر المفيد...)
٩٣.٣٪	٢	٠	١٨	٣٢. يتجنب المعلم معاقبة الطالب الذي يخطئ في الإجابة، أو الاستهزاء به، أو التقليل من شأنه.
٩٣.٣٪	١	٢	١٧	٣٣. يطرح المعلم مزيد من الأسئلة تيسر عملية سير أغوار الإجابة (ماذا تقصد هل من أسباب أخرى؟...).

والقيمة العظمى للوزن النسبي = عدد أفراد المحكمين $3 \times$ (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ١٣٣). ويوضح جدول (١) المجالات الرئيسية لمعايير جودة الأسئلة الشفوية والأوزان النسبية لمؤشرات الفرعية.

• الصورة النهائية لقائمة معايير جودة الأسئلة الشفوية:

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات في صياغة بعد المؤشرات، والتأكد من عدم تداخل المؤشرات، وانتماء المؤشرات الفرعية ضمن كل معيار إلى المعيار الذي تنتمي إليه؛ تم وضع القائمة في صورتها النهائية - الموضحة بملحق (٢) حيث اشتملت على معايير جودة الأسئلة الشفوية في صورة أربعة مجالات أساسية، وأربعة معايير رئيسية، و(٣٣) مؤشراً فرعياً للمعايير المناسبة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قبل الخدمة. كما يتضح من جدول رقم (٢).

وبهذا يكون الباحث قد قام بإعداد قائمة بمعايير جودة الأسئلة الشفوية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وأجاب أيضاً عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

وتتفق هذه النتائج فيما توصلت إليه من معايير جودة الأسئلة الشفوية مع معايير الأسئلة الشفوية التي تضمنتها كل من: وثيقة المستويات المعيارية لعلم التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٩)، ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام للمعايير المهنية للمعلمين " دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال" في المملكة العربية السعودية، (٢٠٠٩/٥١٤٣٠م)

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج مثل: قائمة مهارات صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات الطلاب عليها لدى الطلاب المعلمين في دراسة فؤاد محمد موسى (١٩٩٢)، وقائمة معايير جودة الاختبارات الشفوية في دراسة أحلام الباز حسن، والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٨)، وقائمة مهارة المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها، والتعامل مع إجابات الطلبة في دراسة زياد بركات (٢٠١٠).

• ثانياً: بناء البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لإكساب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة جودة الأسئلة الشفوية:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصيلة لتنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؟ فقد تم بناء هذا البرنامج وفقاً للخطوات الآتية:

• مرحلة الإعداد لبناء البرنامج:

وتتمثلت هذه المرحلة في الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات العلمية والمشاريع القومية من وثائق ومشروعات وأدلة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في تطوير مهارات معلمي اللغة

العربية وكفاياتهم التدريسية في تقويم الأداء اللغوي لطلابهم باستخدام الأسئلة والاختبارات الشفوية.

جدول (٢) المجالات، والمعايير الرئيسية، ومؤشرات الفرعية لقائمة معايير جودة الأسئلة الشفوية

المجالات	المعايير	المؤشرات الفرعية	عدد المؤشرات الفرعية
صياغة الأسئلة الشفوية	المعيار الأول: صياغة الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها.	١. تصاغ الأسئلة بلغة واضحة تحدد المطلوب فيها بدقة. ٢. تصاغ الأسئلة بلغة مختصرة تؤدي الغرض الذي طرح من أجله. ٣. تتناول الأسئلة معظم الموضوعات المدروسة وليس لجزء بسيط منها. ٤. ترتبط صياغة الأسئلة بالأهداف التعليمية وتحققها. ٥. تركز صياغة الأسئلة على الاستفسار عن النقاط الرئيسية أو المهمة. ٦. تبعد صياغة الأسئلة عن الأسئلة المغلقة التي يمكن الإجابة عليها بكلمة. ٧. تصاغ الأسئلة بصيغة مفردة تشتمل على فكرة واحدة فقط. ٨. تصاغ الأسئلة بلغة مثيرة لمستويات التفكير العليا. ٩. تصاغ الأسئلة بلغة تلائم مستوى الطلاب وقدراتهم اللغوية. ١٠. تتنوع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى التركيب. ١١. تصاغ الأسئلة بلغة لا توحى بالإجابة عنها.	١١
توجيه الأسئلة الشفوية	المعيار الثاني: توجيه الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها.	١٢. يوفر المعلم مناخاً آمناً عند توجيه السؤال للمتعلم. ١٣. يوجه المعلم السؤال بلغة مفهومة وصوت واضح. ١٤. يوجه المعلم السؤال بثيرة من الحماس والود والتشجيع. ١٥. يعطى المعلم الطلاب وقتاً للتفكير قبل طلب الإجابة. ١٦. يبسط المعلم السؤال الواحد، أو يجزئه عندما تقتضى الحاجة ذلك. ١٧. يوجه المعلم الأسئلة بتسلسل منطقي ووظيفي لها. ١٨. ينوع المعلم من نبرات الصوت، وتغيير الحركة في توجيه الأسئلة. ١٩. يتجنب المعلم تكرار السؤال بنفس الصيغة بعد توجيهه بلغة واضحة. ٢٠. يعيد المعلم صياغة السؤال إذا لم يتضح للمتعلم.	٩
الحوار الشفوي	المعيار الثالث: إجراء الحوار الشفوي بصورة جيدة تحقق الهدف منه.	٢١. يتم الحوار الشفوي في العملية التعليمية بين طرفين أو أكثر. ٢٢. تتم الإشارة إلى الهدف من الحوار الشفوي. ٢٣. تتم الإشارة إلى المدة الزمنية للحوار الذي ينوي المعلم إجراءه. ٢٤. يلخص المعلم الاستنتاجات من الحوار في النهاية. ٢٥. يشجع المعلم الطلاب، ويبدى التسامح عند التعبير عن أفكار خاطئة، أو غير منظمة.	٥
تلقي الإجابة	المعيار الرابع: تلقي الإجابة عن الأسئلة الشفوية بصورة جيدة تحقق الهدف منها.	٢٦. يستمع المعلم بعناية لإجابة الطالب. ٢٧. يسمح المعلم للطالب بالاسترسال في الإجابة إذا رغب في ذلك. ٢٨. يتجنب المعلم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا إذا ابتعدت عن موضوع السؤال. ٢٩. أن يستخدم المعلم عبارات أو كلمات المدح والثناء، وحركات الجسم والوجه لتشجيع الطالب على الاستمرار في الإجابة. ٣٠. أن يعزز المعلم الإجابات الصحيحة للطلاب تعزيزاً مادياً ومعنوياً مناسباً لتشجيعه على تكرار المشاركة. ٣١. يتجنب المعلم التعليق على الإجابة بكلمات محبطة (خطأ - كفى - اذكر المبدأ...) ٣٢. يتجنب المعلم معاقبة الطالب الذي يخطئ في الإجابة، أو الاستهزاء به، أو التقليل من شأنه. ٣٣. يطرح المعلم مزيد من الأسئلة تيسر عملية سبر أغوار الإجابة (ماذا تقصد؟ هل من أسباب أخرى...).	٨
المجموع	٤	٤	٣٣

• **مرحلة بناء البرنامج:**

مرت خطوات بناء لبرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية بالخطوات التالية:

• **تحديد أهداف البرنامج:**

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- « تأصيل الثقافة الإسلامية في علم التدريس؛ من حيث تقديم رؤية موضوعية في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية من خلال استخدام تحليل نصوص الأحاديث النبوية بهدف استنباط معايير جودة الأسئلة الشفوية منها.
- « تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة صياغة الأسئلة الشفوية عند تقويم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- « تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة توجيه الأسئلة الشفوية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- « تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة الحوار الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- « تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة تلقي إجابات الطلاب عن الأسئلة الشفوية.
- « تنمية مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تحليل نصوص الأحاديث النبوية لاستنباط معايير جودة الأسئلة الشفوية منها.
- « تنمية اتجاه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصيلة "الأحاديث النبوية".

• **تحديد محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على مجموعة من الكتب والبحوث والدراسات التربوية ذات الصلة بتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومعايير الجودة في التقويم اللغوي، ومعايير الجودة في صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها وتلقي الإجابة عنها، والكتب والدراسات العلمية التي تناولت التأصيل الإسلامي للعملية التربوية بصفة عامة، ولعملية التدريس بصفة خاصة، والكتب والدراسات التي تناولت أسلوب الاستفهام، وأسلوب الحوار في الأحاديث النبوية الشريفة، قام الباحث بإعداد المحتوى التعليمي للبرنامج.

وقد اشتمل محتوى البرنامج التدريبي على الإطار الفكري والفلسفي للتأصيل الإسلامي لمهارات التدريس؛ انطلاقاً من كَوْن النبي معلماً، كما ورد في قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ"

(الجمعة: ٢)، وكما ورد في قوله: (إن الله لم يبعثني معنّاً ولا متعنّاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً) رواه مسلم.

كما تناول المحتوى نظرية وتطبيقاً الأسئلة الشفوية ومعايير جودة صياغتها، وتوجيهها وتلقي الإجابة عنها، ومعايير جودة الحوار الشفوي، وتناول أيضاً إستراتيجية تحليل نصوص الأصلية، مفهوماً وأهمية، واستخداماً.

ولإبراز أهمية طرح رؤية موضوعية في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية من خلال استخدام تحليل نصوص الأحاديث النبوية، وأهمية استخدامها في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تم تخصيص عشر دقائق في نهاية كل لقاء لمناقشة دور إستراتيجية تحليل نصوص الأصلية في التأكيد على دور الثقافة الإسلامية في التربية، وفي تنمية مهارات التفكير ومهارات التدريس لدى المعلمين. وقد تم توزيع موضوعات هذا المحتوى على اثنا عشر لقاءً، زمن كل لقاء من ساعتان. (ملحق ٣)

• إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

اعتمد تدريس هذا البرنامج على إستراتيجية تحليل نصوص الأصلية، كما استخدمت مجموعة أخرى من إستراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة، من خلال العمل في مجموعات صغيرة في تنفيذ أنشطة وأوراق عمل تحليل الأحاديث النبوية في كل لقاء مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معاً)، وإستراتيجية (فكر - زاوج - شارك)، والتعلم الذاتي.

• تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:

تضمن البرنامج الحالي عدداً متنوعاً من الأنشطة التعليمية في صورة أوراق عمل تنمي معايير جودة الأسئلة الشفوية من خلال تحليل الأحاديث النبوية لدى المتعلمين، وممارس الطلاب هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة. ومن أمثلة هذه الأنشطة: اقرأ وحدد، ولخص واعرض، واقرأ وحل، واقرأ واستنتج، وتأمل واستنتج، والتي تم توضيحها في الإطار النظري للدراسة الحالية.

• تحديد أساليب تقويم البرنامج :

تم استخدام أنواع التقويم الآتية في هذا البرنامج:

« التقويم القبلي: واستخدم لتحديد مستوى الدارسين في معايير صياغة الأسئلة الشفوية، ومعايير توجيه الأسئلة الشفوية، ومعايير جودة الحوار الشفوي، ومعايير جودة تلقي إجابات الطلاب عن الأسئلة الشفوية، وذلك من خلال تطبيق المقاييس المعدة في الدراسة.

« التقويم التكويني: وتم عن طريق متابعة أداء الطلاب في أنشطة البرنامج التي يكلفون بها داخل قاعة الدرس، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم.

«التقويم البعدي: وذلك من خلال تطبيق المقاييس المعدة في الدراسة ؛ وذلك للتأكد من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

• ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرامج تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي (ملحق ١) من خلال استطلاع رأي المحكمين في النقاط الآتية:

«الدقة العلمية لكل من الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة بلقاءاته.

«الدقة العلمية، والسلامة اللغوية لمحتوى البرنامج.

«ملاءمة الأنشطة المقترحة لأهداف البرنامج.

«ملاءمة كل من طرائق العرض، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم لأهداف البرنامج.

«مدى مناسبة البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

«الحذف، أو الإضافة أو التعديل في مكونات البرنامج.

وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات؛ أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق ٣) وبهذا يكون الباحث قد قام ببناء البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية لإكساب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة معايير جودة الأسئلة الشفوية، وأجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

• ثالثا : إعداد اختبار الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية:

• الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في المستويات العقلية للأسئلة الشفوية، ومؤشرات جودة كل من: صياغتها، وتوجيهها، وتلقي الإجابة عنها، ومؤشرات جودة الحوار الشفوي معايير جودة الأسئلة الشفوية، وتقييم أدائهم في تقييم نماذج من أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في معايير جودة توجيه الأسئلة الشفوية ومعايير جودتهم في تلقي الإجابة عنها، ومعايير جودتهم في الحوار الشفوي.

• مكونات الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من جزئين: الجزء الأول: ويتكون من ٣٤ مفردة، صيغت في صورة الاختيار من متعدد، وفيه يقدم للمفحوص عبارة، وتحتها أربعة بدائل (مشتتات)، وعليه اختيار البديل الصحيح من بينها، وتغطي هذه المفردات

خمسـة مجـالات هي: المستويات العقلية للأسئلة الشفوية، ومؤشرات جودة صياغة الأسئلة الشفوية ومؤشرات جودة توجيهها، ومؤشرات جودة تلقي الإجابة عنها، ومؤشرات جودة الحوار الشفوي.

والجزء الثاني: ويتكون من ثمانية وعشرين مفردة، تصف كل مفردة موقفاً تدريسياً يعبر كل موقف بشكل واضح إيجاباً أو سلباً، عن أحد مؤشرات معايير جودة كل معلم في توجيه الأسئلة على طلابه، أو إدارة الحوار الشفوي بينهم، أو تلقي الإجابة منهم. ويطلب من الطلاب القراءة المتأنية للمواقف، وتقييم جودة المعلم أو عدم جودته في كل موقف بوضع خط تحت إحدى الكلمتين: (بالجودة / بعدم الجودة) ثم توضيح سبب ذلك في الفراغ المحدد.

• تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف الاختبار، والوقت المخصص له، وبعض التوجيهات لكيفية الإجابة عنه، ومثال لكيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المنفصلة المعدة لذلك.

• التحقق من صدق الاختبار:

وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار؛ تم عرضه في صورته المبدئية عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي . ملحق (١) ؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، والدقة العلمية لمفرداته صياغة مفرداته لغوياً وعلمياً، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة المفردات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في المستوى الثاني ببرنامـج الماجستير، وقد تم عمل التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم، ومن ثم أصبح هذا الاختبار صادقا ظاهرياً في قياس التحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية، وتقييم تطبيقها لعينة الدراسة.

• حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ، على عينة استطلاعية بلغت عشرين طالباً بالمستوى الثاني ببرنامـج الماجستير - من غير العينة الأساسية للدراسة - بهدف حساب ثباته، وتحديد زمن تطبيقه، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على المجموعة ذاتها، وبعد تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات، حسب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ارتباط بيرسون Pearson، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار 90. مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

« تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة، ومن ثم كانت الدرجة الكلية للاختبار (٦٢) درجة.

« تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار الذي انتهى عنده ٧٥٪ من طلاب العينة الاستطلاعية من الإجابة عن جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار، فوجد أنه استغرق ستين دقيقة، بما فيها تعليمات الاختبار، ومن ثم فإن الزمن المحدد لهذا الاختبار هو ٦٠ دقيقة تقريباً. وبعد التأكد من صدق الاختبار وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. ملحق (٤)

• رابعاً : اختبار مهارات تحليل نصوص للأحاديث النبوية الشريفة:

• الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في تحليل نصوص الأحاديث النبوية الشريفة في ضوء معايير جودة الأسئلة الشفوية: صياغة، وتوجيهها وتلقي الإجابة عنها، ومؤشرات جودة الحوار الشفوي.

• مكونات الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة نصوص من الأحاديث النبوية الشريفة، يعقب كل نص منها عدد من مفردات الاختيار من متعدد، وفيه يُقدم للمفحوص عبارة، وتحتها أربعة بدائل (مشتتات)، وعليه اختيار البديل الصحيح من بينها، ومجموع مفردات الاختبار هو ٣٤ مفردة.

• تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف الاختبار، والوقت المخصص له، وبعض التوجيهات لكيفية الإجابة عنه، ومثال لكيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المنفصلة المعدة لذلك.

• التحقق من صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي لإبداء الرأي في: الدقة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، والحذف، أو الإضافة أو التعديل. وقد تم عمل التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً ظاهرياً، وصالحاً للتطبيق.

• حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ على عينة استطلاعية بلغت عشرين طالباً بالمستوى الثاني ببرنامج الماجستير - من غير العينة الأساسية للدراسة - بهدف حساب ثباته، وتحديد زمن تطبيقه، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على المجموعة ذاتها، وبعد تصحيح

الاختبار، ورصد الدرجات، حُسب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ارتباط بيرسون Pearson، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار 92. وهي نسبة مرتفعة لثبات الاختبار.

• **تصحيح الاختبار:**

تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة، ومن ثم كانت الدرجة الكلية للاختبار (٣٤) درجة.

• **تحديد زمن الاختبار:**

بلغ الزمن الذي أجاب فيه ٧٥٪ من طلاب العينة الاستطلاعية عن جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار، فوجد أنه استغرق خمساً وأربعين دقيقة. وبعد التأكد من صدق الاختبار وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. ملحق (٥).

• **رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية الشريفة:**

• **الهدف من المقياس:**

هدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة نحو استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في استنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية: صياغة، وتوجيها وتلقي الإجابة عنها.

• **مكونات المقياس:**

بعد الاطلاع على بعض الكتب والدراسات والبحوث في مجال بناء مقاييس الاتجاهات - في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية؛ تم بناء الصورة المبدئية للمقياس في أربعين عبارة وفق التدرج الخماسي لليكرت: أوافق بشدة، وأوافق، وغير متأكد، وأعارض، وأعارض بشدة، صنفت تحت أربعة محاور رئيسة هي:

◀ **المحور الأول:** دور إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية: ويتكون من عشر عبارات، خمس عبارات موجبة هي: ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٧، وخمس عبارات سالبة هي: ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٦.

◀ **المحور الثاني:** دور إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية في تنمية مهارات التفكير: ويتكون من عشر عبارات، خمس عبارات موجبة هي: ١١، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٥، وخمس عبارات سالبة هي: ١٠، ١٨، ١٤، ٢٩، ٣١.

◀ **المحور الثالث:** دور إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية في التأكيد على دور الثقافة الإسلامية في التربية: ويتكون من عشر عبارات، خمس عبارات موجبة هي: ١٩، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٩، وخمس عبارات سالبة هي: ٢، ٤، ٢٢، ٢٤، ٢٨.

◀ **المحور الرابع:** دور إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية في الاستمتاع بالعملية التعليمية: ويتكون من عشر عبارات، خمس عبارات موجبة هي: ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٧، وخمس عبارات سالبة هي: ١، ٣، ٥، ٣٠، ٣٧.

• **تعليمات المقياس:**

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات التي كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف المقياس، والوقت المخصص له، وبعض التوجيهات لكيفية الإجابة عنه، ومثال لكيفية الإجابة عنه.

• **التحقق من صدق المقياس:**

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ لإبداء آرائهم في الدقة العلمية لعبارات المقياس، ومدى انتماء العبارات لمحاوَر المقياس، واقتراحاتهم بالحذف أو الإضافة أو التعديل لأي عبارة من عبارات المقياس. وقد تم تعديل المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

• **الصدق الداخلي للمقياس:**

نظراً لكون المقياس مقسم إلى محاور فقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية له، ويوضح جدول (٣) نسب معامل الارتباط ودرجة الدلالة:

جدول (٣) معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية

المحور	معاملات الارتباط	درجة الدلالة
المحور الأول	٠.٩٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
المحور الثاني	٠.٩١	دالة عند مستوى ٠.٠١
المحور الثالث	٠.٨٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
المحور الرابع	٠.٨٧	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس تشير إلى وجود معامل ارتباط قوي، وهذا يشير إلى قوة المقياس الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة نحو استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصيلة "الأحاديث النبوية"، وتأثير كل محور على ذلك الاتجاه.

• **حساب ثبات المقياس:**

لحساب معامل الثبات تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ - كما سبق توضيحه - على عينة استطلاعية بلغت عشرين طالباً بالمستوى الثاني ببرنامج الماجستير - من غير العينة الأساسية للدراسة - باستخدام "معامل ألفا" (Alpha Coefficient) : وقد كانت قيمة ألفا (٠.٩٠) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

• **تصحيح المقياس:**

بلغت عدد العبارات الموجبة (٢٠) عبارة تم توزيع الدرجات بحيث أعطيت عبارة أوافق بشدة (٥) درجات، وأوافق (٤) درجات، وغير متأكد (٣) درجات، ولا أوافق (٢) درجتان، ولا أوافق بشدة (١) درجة، كما بلغ عدد العبارات السالبة

(٢٠) عبارة تم توزيع الدرجات بحيث أخذت عبارة أوافق بشدة (١) درجات، وأوافق (٢) درجتان ، وغير متأكد (٣) درجات ، ولا أوافق (٤) درجات، ولا أوافق بشدة (٥) درجات.

وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على هذا المقياس هي (١٤٠) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٤٠) درجة.

• تحديد زمن المقياس:

تم حساب زمن الاختبار بنفس الطريقة السابقة، حيث تم رصد الزمن الذي أجاب فيه ٧٥٪ من طلاب العينة لاستطلاعية عن جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار، فوجد أنه استغرق خمساً وأربعين دقيقة. وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. ملحق (٦)

• خامساً: تطبيق التجربة:

سار تطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

• اختيار مجموعة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة الذين يدرسون ببرنامج الماجستير في المستوى الثاني بقسم إعداد وتدريب المعلمين (المستوى الثاني) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في العام الجامعي (١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ) والبالغ عددهم (٢١) طالباً. وتمثلت عينة الدراسة الأساسية في جميع أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً من طلاب المستوى الثاني ببرنامج الماجستير بقسم إعداد وتدريب المعلمين.

• التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

إجراءات تطبيق التجربة:

« اختيار مجموعة الدراسة: اختيرت مجموعة الدراسة وتمثلت في جميع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة الذين يدرسون ببرنامج الماجستير في المستوى الثاني بقسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي (١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ) والبالغ عددهم (٢١) طالباً.

« التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: قبل تنفيذ التجربة الأساسية تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة وهي: اختبار الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، اختبار مهارات تحليل نصوص للأحاديث النبوية الشريفة، ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية الشريفة.

« تنفيذ تجربة الدراسة: من خلال تدريس الباحث لمقرر الاختبارات اللغوية، قام الباحث بتدريس لقاءات البرنامج لعينة الدراسة لمدة ستة أسابيع،

وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ / ١٤٣٧. وبلغ عدد لقاءات البرنامج اثنا عشر لقاء، بمعدل لقاءين أسبوعياً، زمن كل لقاء ساعتان ونصف تقريباً، ومن ثم استغرقت تجربة الدراسة ثلاثين ساعة. **«** تم اختيار إحدى القاعات التدريسية المجهزة بأجهزة العروض التقديمية (Data Show) لتدريب طلاب على تحليل الأحاديث النبوية؛ لاستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية، مما أسهم في سهولة عرض أنشطة التدريب على الطلاب وانعكس هذا الإجراء على تنفيذ الأنشطة بكفاءة، وفيما يلي أهم ملامح تنفيذ تجربة الدراسة:

✓ تم تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات عمل تحمل جميعها أسماء النبي (ﷺ) مثل: مجموعة النبي محمد (ﷺ)، مجموعة النبي الخاتم (ﷺ)، مجموعة النبي الماحي (ﷺ)، مجموعة النبي الهادي (ﷺ)، مجموعة النبي البشير (ﷺ)، وقد أدى هذا إلى زيادة دافعية الطلاب ومشاركتهم من ناحية، وزيادة تفاعلهم مع بعضهم البعض من ناحية أخرى.

✓ تم توزيع أوراق العمل الخاصة بأنشطة كل لقاء (اقرأ وحدد، اقرأ وحلل، اقرأ واستنتج، تأمل واستنتج، اقرأ ولاحظ، اقرأ وفسر) طبقاً لخطة تدريسه، ومنح الطلاب الفرصة للتفاعل معاً في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، وقد تمت متابعة الطلاب في أثناء عمل المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة لهم، ثم عرضت كل مجموعة ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى، وتولت بقية المجموعات والقائم بالتدريس تقييم عمل هذه المجموعة، فكانت كل مجموعة تنقد عمل المجموعات الأخرى، وقد اتبعت الإجراءات السابقة في لقاءات البرنامج.

✓ تكليف الطلاب فرادى باختيار أحد الأحاديث النبوية الصحيحة وتحليله، واستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية المتضمنة فيه، ضمن ملف إنجازه الإلكتروني، وعرضه على مجموعته في اللقاء القادم.

✓ تم عقد مجموعة من اللقاءات مع المجموعة التجريبية، بلغت أربعة عشر لقاء، استغرقت ستاً وأربعين ساعة، وتراوح كل لقاء ما بين ثلاث وأربع ساعات بمعدل لقاءين أو ثلاثة لقاءات أسبوعياً.

« التطبيق البعدي لأدوات الدراسة: بعد تنفيذ التجربة الأساسية تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة، للتحقق من صحة فروض الدراسة.

« تصحيح اختبار الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، اختبار مهارات تحليل نصوص للأحاديث النبوية الشريفة، ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجية تحليل الأحاديث النبوية الشريفة، وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي المعروف باسم "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار العاشر" Statistical Package for the Social Science (SPSS-10) ، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي والبعدي.

• نتائج الدراسة :

للتحقق من صحة فروض الدراسة؛ قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية لنتائج القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في أدوات الدراسة، كما يأتي:

• الفرض الأول:

ينص علي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة القياس البعدي. ولا اختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test " لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي. ويعد هذا الاختبار بديلاً لا بارامترياً لاختبار "ت" T. test لعينتين مترابطتين وصغيرة الحجم، (أحمد عودة، و خليل الخليلي، ٢٠٠٠، ٤٣٨).

ويعرض جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "Z" ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "Z" ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية.

القياس	عدد الدارسين	المتوسط	الانحراف المعياري	Z	مستوى الدلالة
القبلي	٢١	٤١.٢	٤.٠٦	١.٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		٥١.٩	٥.٦١		

قيمة "Z" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٨

يتضح من الجدول (٤) حيث أن قيمة "Z" المحسوبة (١.٠٦) أصغر من القيمة الجدولية (٢.٥٨)، ويدل هذا على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" قد أسهم في تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الأول.

ولقياس فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في تنمية مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية؛ تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake's Modified Gain Ratio؛ وذلك للمقارنة متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية. وبلغت نسبة الكسب المعدل للتحصيل المعرفي لمعايير جودة الأسئلة الشفوية لدى مجموعة البحث (١.٧٧)

وهي أعلى من النسبة التي اقترحها "بلاك" للحكم على فاعلية البرنامج وهي (١.٢) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ١٩٩٦، ٤٤٠، رضا عصر، ٢٠٠٣، ٦٧٢).

وعلى ذلك يمكن الحكم بأن البرنامج الذي أعده الباحث كان فعالاً، وأنه أسهم بالفعل في تنمية الأداء المعرفي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة في معايير جودة الأسئلة الشفوية.

• الفرض الثاني:

ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي والبعدي في مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test؛ لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي. ويعرض جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "Z" ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "Z" ودلالاتها الإحصائية

لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية.

القياس	عدد الدارسين	المتوسط	الانحراف المعياري	Z	مستوى الدلالة
القبلي	٢١	١٧.٩	١.٩٩	١.١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		٢٧.٨	٢.٧٦		

قيمة "Z" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٨

يتضح من الجدول (٥) حيث أن قيمة "Z" المحسوبة (١.١٤) أصغر من القيمة الجدولية (٢.٥٨)، ويدل هذا على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية قد أسهم في تنمية مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الثاني.

ولقياس فاعلية إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية في تنمية مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية؛ تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake's Modified Gain Ratio؛ وبلغت نسبة الكسب المعدل لمهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لدى مجموعة البحث (١.٨١) وهي أعلى من النسبة التي اقترحها "بلاك" للحكم على فاعلية البرنامج (١.٢)، وعلى ذلك يمكن الحكم بأن البرنامج الذي أعده الباحث كان فعالاً، وأنه أسهم في تنمية مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

• **الفرض الثالث:**

ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار " Z " لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات. ويعرض جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " Z " ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " Z " ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية.

محاور المقياس	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة Z	دلالة Z عند ٠.٠١
المحور الأول	القبلي	١٩.١	١.٤١	٠.٥٢	دالة
	البعدي	٢٥.٢	١.١٥		
المحور الثاني	القبلي	١٨.٨	١.٠٢	١.٣٢	دالة
	البعدي	٢٦.٣	١.٤٣		
المحور الثالث	القبلي	١٩.٢	١.٢٦	٠.٨٨	دالة
	البعدي	٢٥.٢	١.٦٤		
المحور الرابع	القبلي	١٨.٤	١.١٨	٠.٥٧	دالة
	البعدي	٢٥.٢	١.٢٦		
محاور المقياس ككل	القبلي	٧٥.٤	٢.١٢	٠.٨٢	دالة
	البعدي	١٠٢	٣.٤		

قيمة " Z " الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٨

يتضح من الجدول (٦) حيث أن قيمة " Z " المحسوبة لمحاور مقياس الاتجاه هي على الترتيب: (٠.٥٢)، (١.٣٢)، (٠.٨٨)، (٠.٥٧)، قيمة " Z " المحسوبة لمحاور مقياس الاتجاه ككل (٠.٨٢) وجميعها أصغر من القيمة الجدولية (٢.٥٨)، ويدل هذا على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية قد أسهم في تنمية في اتجاهات نحوها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الثالث.

ولقياس فاعلية إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية في تنمية مهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية؛ تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake's Modified Gain Ratio؛ وبلغت نسبة الكسب المعدل لمهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية لدى مجموعة البحث (١.٧٤) وهي أعلى من النسبة التي اقترحها "بلاك" للحكم على فاعلية البرنامج (١.٢)، وعلى ذلك يمكن الحكم بأن البرنامج الذي أعده الباحث كان فعالاً، وأنه أسهم

في تنمية الاتجاهات نحو إستراتيجية تحليل نصوص الأحاديث النبوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

• تفسير النتائج:

أظهرت النتائج السابقة فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في تنمية الأداء المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل نصوص للأحاديث النبوية الشريفة، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، ويعزى ذلك لفضل السبق الذي تمتع به البرنامج في كونه أول برنامج تعليمي يستهدف تنمية معايير صياغة الأسئلة الشفوية، ومعايير توجيه الأسئلة الشفوية، ومعايير جودة الحوار الشفوي، ومعايير جودة تلقي إجابات الطلاب عن الأسئلة الشفوية، من الأحاديث النبوية الشريفة، وزاده شرف المكان؛ حيث طيبة الطيبة مهبط الوحي، ومدينة المصطفى (ﷺ). ومن ثم فإن طريقة التناول، وعبقورية المكان هما جناحا نجاح هذا البرنامج.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن تفسير هذه النتائج لجملة من الأسباب التي يتعلق بعضها بالإطار الفكري للبرنامج، ويتعلق البعض الآخر بعملية تنفيذ البرنامج، وتفصيل ذلك كما يأتي:

• أولاً : أسباب تتعلق بالإطار الفكري للبرنامج:

وتتمثل في أن الإطار الفكري للبرنامج الحالي قام على مبدأ تأصيل الثقافة الإسلامية، وإبراز الهوية الإسلامية في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة، من خلال تقديم رؤية موضوعية قائمة على أسس علمية سليمة لتنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية من خلال استخدام تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" بهدف استنباط معايير جودة الأسئلة الشفوية منها، وأهم هذه الأسباب هي:

« اعتماد البرنامج على اختيار المحتوى من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة أساليب الاستفهام؛ انطلاقاً من كون النبي (ﷺ) معلماً وقادة حسنة؛ على المعلمين جميعاً أن يتأسوا به في بلاغته في صياغة الأسئلة الشفوية، وحكمته توجيهها لطلابهم، وعظمته في إدارة الحوار الشفوي، وأسلوبه في تلقي الإجابات عن أسئلته. كما كان اختيار هذا المحتوى، وبراغي حاجات وميول متعلمي اللغة العربية الناطقين عينة الدراسة، والفروق الفردية بينهم؛ مما أثار اهتمام الطلاب وزاد من إقبالهم على تعلمه، الأمر الذي ساعد في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية، واتجاههم نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية لديهم؛ نظراً لأن الدافع الديني هو أكثر ما يحرك سلوك هؤلاء الطلاب في المدينة المنورة.

« شعور الطلاب بأن محتوى البرنامج الذي يتفاعلون معه، يلبي حاجاتهم، ويستثير دوافعهم، ويرضي اهتماماتهم، ويتسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بهم؛ أدى إلى زيادة إقبالهم عليه، وزاد من مشاركتهم في ممارسة أنشطته؛ مما أسهم في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لديهم، وتنمية اتجاههم نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية.

• ثانياً : أسباب تتعلق بعملية تنفيذ البرنامج:

وتتلور هذه الأسباب في أن عملية تنفيذ برنامج الدراسة قامت على أساس وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب المستخدمة لتنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل نصوص الأحاديث النبوية، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" لديهم خلال زمن تنفيذ تجربة الدراسة، والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

« اعتماد البرنامج على التحديد الدقيق للأهداف التعليمية؛ ساعد على وضوح الغاية المقصودة منه، واختيار المحتوى، وطريقة التدريس، ومصادر التعلم والتكنولوجيا، كما ساعده على اختيار المناسب من أساليب التقويم.

« اعتمد تدريس هذا البرنامج على إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية التي تنتمي إلى إستراتيجيات تنمية التفكير التحليلي، كما استخدم مجموعة أخرى من إستراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة، من خلال العمل في مجموعات صغيرة في تنفيذ أنشطة وأوراق عمل تحليل الأحاديث النبوية في كل لقاء مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معاً)، وإستراتيجية (فكر - زواج - شارك)، والتعلم الذاتي؛ زاد من تحمل الطلاب مسؤولية إنجاز التعلم، وأسهم بشكل واضح في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لديهم، وتنمية مهاراتهم في تحليل الأحاديث النبوية؛ مما انعكس على اتجاهاتهم الإيجابية نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية.

« تعد إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية عملية معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً؛ إذ تؤكد على الدور النشط للطلاب في التعلم حيث يقوم الطلاب بإجراء العديد من النشاطات التعاونية في صورة أوراق عمل، تقوم على المشاركة الفكرية في استنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية، وفي مهارات تحليل الأحاديث النبوية الشريفة.

« تعد إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية منحنى استقصائياً؛ فالتعلم بها ساعد في بعث متعة الاستكشاف لدى الطلاب عندما يواجهون الأسئلة الشفوية المتضمنة في الأحاديث النبوية؛ فيلاحظون ويتقنون فتتسع معارفهم وقدراتهم، وبالتالي تنمي لديهم تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية.

« كان لاستخدام الطلاب للتعلم التعاوني الذي ارتكزت عليه إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية، والمسئولية المشتركة، وتبادل الآراء،

وافترض الفروض لإيجاد الحلول؛ وبذلك تنمي لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الإستراتيجية؛ حيث إن الدراسة بهذه الطريقة ولأول مرة تسهويهم لذا دلت النتائج على ذلك.

« تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات عمل تحمل جميعها أسماء النبي (ﷺ)؛ أدى هذا إلى زيادة دافعية الطلاب ومشاركتهم من ناحية، وزيادة تفاعلهم مع بعضهم البعض من ناحية أخرى؛ مما أسهم بشكل واضح في تنمية اتجاههم نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية.

« تضمن البرنامج الحالي عدداً متنوعاً من الأنشطة التعليمية (اقرأ وحدد، اقرأ وحلل، اقرأ واستنتج، تأمل واستنتج، اقرأ ولاحظ، اقرأ وفسر) طبقاً لخطة تدريسه، ومنح الطلاب الفرصة للتفاعل معاً في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، وقد تمت متابعة الطلاب في أثناء عمل المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة لهم في صورة أوراق عمل تنمي معايير جودة الأسئلة الشفوية من خلال تحليل الأحاديث النبوية لدى المتعلمين، ومارس الطلاب هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة، أدى إلى زيادة وعيهم بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهاراتهم في تحليل نصوص الأحاديث النبوية، والاتجاه نحو إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية.

« توجيه الطلاب إلى أنشطة التعلم الذاتي من خلال تكليفهم بصورة فردية باختيار أحد الأحاديث النبوية الصحيحة وتحليله، واستنتاج معايير جودة الأسئلة الشفوية المتضمنة فيه، وتضمينه في ملف إنجازه الإلكتروني الخاص بهم؛ زاد من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

« القيام بالأنشطة المتنوعة المقدمة في إستراتيجية تحليل النصوص الأحاديث النبوية؛ أتاحت للطلاب فرصة لممارسة مهارات عقلية عليا مثل: الملاحظة والتنبؤ، والاستدلال، والتصنيف، والقياس من أجل الوصول إلى الأسئلة الشفوية في الأحاديث النبوية وتفسيرها، مما ساعد في تنمية مهارات التحصيل المعرفي في معايير جودة الأسئلة الشفوية، ومهارات تحليل النصوص النبوية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والفهم القرائي ومستويات الفهم القرائي والأداء القرائي والكتابي كدراسة كل من: انتصار العبودي (٢٠٠٣) والتي أكدت أثر أسلوب تحليل النص في تنمية تحصيل طالبات الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية، ودراسة عبد الرزاق محمد أمين (٢٠٠٥) التي كشفت عن أثر أسلوب تحليل النص والاستجواب في تنمية التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في مادة الحديث الشريف في العراق.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في تنمية مهارات تحليل نصوص للأحاديث النبوية الشريفة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة

مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي استهدفت تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتنمية ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين كدراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٩) من خلال برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني، وتنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية كدراسة مروان السمان (٢٠١٠) من خلال إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي، ودراسة سانشيز (٢٠١١) Sanchez والتي أسفرت عن أثر تدخل تحليل النصوص على الأداء القرائي والكتابي لدى طلاب الجامعة في الولايات المتحدة، ودراسة وفاء عطية (٢٠١٢) التي أكدت أثر أسلوب تحليل النص الأصلي في تنمية تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة السيرة النبوية، ودراسة خلف حسن محمد (٢٠١٣) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة بمعايير جودة الأسئلة الشفوية، وتنمية اتجاههم نحو الإستراتيجية المستخدمة في الدراسة مع دراسة علي حسن، وأبوالدهب البدر (٢٠٠٧) والتي أكدت فاعلية البرنامج المقترح في هذه الدراسة في تنمية ثقافة الطلاب المعلمين المعرفية بالمعايير القومية للتعليم عامة وبالمستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية بصفة خاصة، وتنمية أدائهم التدريسي في استخدام المستويات المعيارية عند التخطيط لتدريس اللغة العربية، وتنمية اتجاهاتهم نحو المعايير القومية لتعليم اللغة العربية وتوظيفها في التدريس.

• توصيات الدراسة :

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:
- « التأكيد على الهوية الإسلامية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة؛ من خلال برامج واضحة ومحددة، تقدم رؤية موضوعية في تنمية مهارات التدريس في ضوء الثقافة الإسلامية.
- « تطوير أهداف برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير جودة أداء معلم اللغة العربية قبل الخدمة.
- « تضمين برامج إعداد وتدريب المعلمين في برنامج الماجستير، والدكتوراه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بعض المقررات المتعلقة بتأكيد الهوية الإسلامية في تنمية مهارات وأساليب التدريس، وكيفية الاستفادة منها في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.
- « الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة وتدريبهم على استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن

الكريم أو الحديث الشريف) في استنتاج مهارات التدريس، وتوظيف مصادر التكنولوجيا الحديثة فيما يساعدهم على التنمية المهنية الذاتية، ومواكبة روح العصر وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

« الاهتمام بتنمية الوعي بمعايير جودة أساليب التقويم اللغوي بصفة عامة، وبمعايير جودة الاختبارات الشفوية بصفة خاصة، لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

« الاستفادة من البرنامج القائم إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية "الأحاديث النبوية" في تنمية معايير جودة الأسئلة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة الذي تم إعداده في هذه الدراسة في تدريس مقرر الاختبارات اللغوية وذلك بتعميمه، وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على الاستفادة منه.

« تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة وفي أثنائها على استخدام إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى طلابهم.

• البحوث المقترحة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من توصيات ، يمكن تقديم عدد من الدراسات المقترحة مثل:

« فعالية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تنمية مهارات إثارة دافعية الطلاب لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

« فعالية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

« فعالية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليلي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

« فعالية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تنمية مستويات فهم المقروء لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

« فعالية إستراتيجية تحليل النصوص الأصلية (القرآن الكريم أو الحديث الشريف) في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الخدمة.

• المراجع :

- القرآن الكريم.

- الأحاديث النبوية الشريفة: كتاب: "رياض الصالحين، من كلام سيد المرسلين، الإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي الدمشقي ٦٧٦ هـ.
- أحلام الباز (٢٠١١): تقويم أداء الطالب، المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي.
- أحلام الباز حسن، والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٨): الاعتماد المهني للمعلم مدخل تطوير التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- أحمد عبده عوض (٢٠٠١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية، ص: ١٠٣ - ٥٦.
- أحمد عودة، و خليل الخليلي (٢٠٠٠): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أحمد محمد عقله الزبون (٢٠٠٧): الحوار التربوي في السنة النبوية ودلالاته التربوية، مقال صادر عن جامعة البلقاء التطبيقية، كلية عجلون الجامعية، تم استرجاعه على الرابط: <http://www.alhadeeth.com>
- انتصار حامد عبید العبودي (٢٠٠٣): أثر أسلوب تحليل النص في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١): استراتيجيات التدريس والتعلم — سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس — القاهرة: دار الفكر العربي .
- جمال سليمان عطية (٢٠٠٥): تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، المجلد الثالث، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص: ١٠٤٩ - ١١٣٠.
- جميل حسن حسن (٢٠١٠): للموهوبين والمبدعين: استراتيجيات التعليم والتعلم، مجلة المعرفة، العدد (١٨٨)، تم استرجاعه على الرابط: <http://www.Almarefh.org/news.php?action=show>, ID=4597
- جيني كونينغهام (٢٠١٠): الدليل المرافق للمعلم الجديد (معرفة عملية من أجل النجاح في الصف) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسن شحاتة (٢٠٠٠): قراءات الأطفال، القاهرة، الدار العربية للكتاب.
- حسن شحاتة (٢٠٠٥): ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة ٢٦ - ٢٧ يوليو، المجلد الأول، ص: ٥١ - ٧٥ .
- خلف حسن محمد (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، عدد ٤٣، ج، ص: ١٠٥ - ١٣٩.
- خليل محمد دخان (٢٠١٠): الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦): المعلم: كفاياته، إعداده، تطويره، القاهرة، دار الفكر العربي.

- رضا مسعد عصر (٢٠٠٣): "حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية" المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١ - ٢٢ يوليو ٢٠٠٣م، ص: ٦٤٥ - ٦٧٣ .
- زياد بركات (٢٠١٠) فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع اجابات الطلبة عليها مجلة علوم الإنسانية، (٤٦)، ص: ١ - ٢٥ .
- زياد بركات، وعبد الهادي صباح (٢٠٠٧): مدى تحقيق أسئلة الإمتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم، مجلة القدس المفتوحة (٩)، ص: ١٢٣ - ١٥٧ .
- صالح علي (٢٠٠٣) التربية الحديثة، القاهرة، دار المعارف.
- عبد الرزاق محمد أمين عزيز الجاف (٢٠٠٥): أثر اسلوبي تحليل النص والاستجواب في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في مادة الحديث الشريف، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد .
- عبد العليم إبراهيم (١٩٩٤): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف.
- عبد الله بن صالح السعدوي (٢٠١٠): دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء (النظرية إلى التطبيق)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد الناصر عبد الرحيم فخرو (٢٠٠١): الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق في حديث المعلم في مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية، دراسة مسحية على مدارس التعليم العام بدولة البحرين، المجلة التربوية، العدد ٥٩، ص: ١٣١ - ١٧٣ .
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٧): تطوير كليات التربية في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، المجلد الرابع، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٦ يوليو ٢٠٠٧، ص: ١٤٢٤ - ١٤٥٧ .
- علي حسن أحمد، أبوالذهب البدري علي (٢٠٠٧): تنمية ثقافة المعايير القومية لتعليم اللغة العربية معرفيا وأدائيا ووجدانيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني، أكتوبر ٢٠٠٧، ص: ٥٤٨ - ٥٨٢ .
- علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٧): التقويم الذاتي لطلاب السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية، في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٢١، فبراير ٢٠٠٧ ص: ٢٢١ - ٢٦٨ .
- فتحي علي يونس (٢٠٠١): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فخري خضر (٢٠١١): مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية مهارات التفكير العليا في الأسئلة الشفوية وأسئلة الوثائق، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، المجلد ٣٨، ملحق ٦، ص: ١٨٥٣ - ١٨٧٦ .
- فكري حسن ريان (٢٠٠٣): التدريس، القاهرة، دار الثقافة العربية للطباعة.
- فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد محمد موسى (١٩٩٢): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات الطلاب عليها لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد ١٩، ص: ١٥ - ٦٤ .

- كمال زيتون (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري"، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تكوين المعلم، ٢١ - ٢٢ يوليو، صص (١١٣ - ١٤٢).
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤): موسوعة التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- محمد لطفي جاد (٢٠٠٣): فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني، صص: ٣٥ - ٦٦ .
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٩): "الاحتياجات محل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة"، ندوة المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة تحديات الواقع ورؤى المستقبل، كلية التربية - الانتساب الموجه، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩، صص: ٣٦٣ - ٤٠٠ .
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥): متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦ - ٢٧ يوليو، صص: ١٤٥ - ١٧٨ .
- محمد زياد حمدان (١٩٩٧): الحوار والأسئلة ، عمان ، دار التربية الحديثة .
- محمد هاشم ريان (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٠): فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرآني للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام المعايير المهنية للمعلمين، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٢/٥/٢٠١١م.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، " دليل المعلم الجديد للتدريس" الفعال، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٣/٥/٢٠١٢م.
- منال موسى علي دبابش (٢٠٠٨): منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية من خلال السيرة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مؤتمر إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٢٠٠٦).
- المؤتمر الدولي معلم المستقبل: إعداد وتطويره ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٣ - ٢٤/١٢/١٤٣٦هـ الموافق: ٥ - ٧/١٠/٢٠١٥م.
- المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مؤتمر تكوين المعلم ٢١ - ٢٢ يوليو، (٢٠٠٤).
- المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية جامعة حلوان: " تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة" كلية التربية، جامعة حلوان، (١٩٩٩).
- ناغش عيدة (٢٠١٢): أسلوب الاستفهام في الأحاديث النبوية في رياض الصالحين، دراسة نحوية بلاغية تداولية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- هاشم ريان محمد (٢٠٠٦): إستراتيجيات التدريس لتنمية التفكير. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

- هاني عبيدات، منصور العرود (٢٠١٣): الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلاب في مديرية تربية لواء ديرعلا، ٢٠١٠، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص: ٣٣ - ٤٧.
- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩)، برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ص: ١٣٨ - ١٥٩.
- هناء محمود شهاب، ورعد رفعت محمد مولود (٢٠١٣): أسلوب الخبر في الحديث النبوي الشريف من حوار يثيره الصحابة رضي الله عنهم. <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aid=50237>
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): إدارة التدريب، برنامج نواتج التعلم وخرائط المنهج، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.
- وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٩) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر.
- وفاء تركي عطية (٢٠١٢): أثر أسلوب تحليل النص الأصلي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة السيرة النبوية، بحث منشور في مجلة: الأستاذ، العدد: ٢٠٣، ص: ٦٨٤ - ٧٢٢.
- وليد رفيق العياصرة (٢٠١١)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- Amy C., (1998): Classroom Questions Practical Assessment,.
- Arthur, E. (2015): Standard or no Standards? Teacher Quality in The 21st Century", , Available online at : www.ncate.com
- Baratz, S. (2012): National Board for Professional Teaching Standards, ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, ERIC Identifier: ED351336
- Beyer K.,(1997): Improving Student Thinking a Comprehensive Approach, Boston Allyn and Bacon.
- Chuska R., (1995): Improving Classroom Questions, Phi Delta Kappa, Educational Foundation Bloomington, Indiana,.
- Claus, K. (2001) "A Teachers' guide for developing student skill in responding to essay questions". Journal In-Service Education, 28(1), 131-161.
- Hill, Debra, Alson, Fogelberga, Elllen& Laura(1999):Setting High Standers English Language Arts, available in : [www.eths.k12.il.us/standers in pdf/English standers.pdf](http://www.eths.k12.il.us/standers%20in%20pdf/English%20standers.pdf), 4-5.
- Hoxmeier, A. (2003) "Questioning techniques for teachers: Teaching reading, thinking, and listening skills". ERIC. ED284186.
- Hunkins P.,(1999): Teaching Thinking through Effective Questioning, Boston: Christopher Gordon Publishers.

- Jongmans, H. & Beijaard, D. (2003) "Teachers' involvement in school policy – making and the effectiveness of schools' in-service training". Teacher Development, 6(1), 43-59.
- Kordalewski, Sohn (2002): Standards in the Classroom: How Teachers and Students Negotiate Learning, New York: Teachers Collage Press.
- Leslay, C. (2009): Early Childhood Intervention all Countries Involved in the Project, www.European-agency.org/eci/world.
- Salinger, T. (1995): IRA, Standers, the Education Reform. The Reading Teacher, 49 (4), pp.290-297.
- Sanchez, Bernice Y.(2011): The Effects of Rhetorical Reading Interventions on the Reading and Writing Performances of Students Enrolled in College Composition Classes. Published PhD, Doctorate level, A&M University Press, USA
- Swift, J. (2002) “Wait time and questioning skills of middle school science teachers". Roeper Review, 9(2), 64-66.
- Wilen, W. (2003) " A study of student teachers effectiveness in applying inquiry questioning skills". Report Research, 143(2), 222-231.
- Wilen, W. (2004) ”Questioning skills, for teachers. What research says to the teacher?”. Higher Education Management, 21(3), 25-37.



البحث الثالث :

الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب
لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص
الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي

المصادر :

د/ هزاع عامر الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعية المشارك

د / أسامة كمال الدين إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المشارك

” الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ”

د/ هزاع عامر الشمري

د/ أسامة كمال الدين إبراهيم

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام تقنية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس منطقة الباحة تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين : تجريبية استخدمت تقنية الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ، وضابطة استخدمت الطرق المعتادة في تدريس المحتوى نفسه ، وقام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة وهي (اختبار مهارات الدمج القرائي - اختبار عمليات التفكير المتشعب - الاختبار المعرفي) على عينة الدراسة قبليةً وبعدياً ، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها باستخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أكدت النتائج على فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير المتشعب ، وتحصيل المدلول اللغوي الجغرافي لصالح الأداء البعدي للمجموعة التجريبية ، وكشف هذا عن تميز الواقع الافتراضي الذي تتيحه تقنية الرحلات المعرفية في معالجة قصور الطرق التدريسية القائمة في تدريس محتوى معرفي جديد بمهارات قرائية وعمليات تفكيرية تدعمه وتحقق الهدف من دراسته.

الكلمات المفتاحية : المدلول اللغوي الجغرافي ، مهارات الدمج القرائي ، عمليات التفكير المتشعب ، الرحلات المعرفية.

The Web Quest to Develop the Immersion Reading and Neural Branching Thinking Processing for Teaching the Geographic Language Inferences in Texts for the First Grade Secondary Students

Dr. Osama Kamaluddin I. Salman,

Dr. Hazaa Amer ALshmary

Abstract

This Study aimed at Knowing the efficiency of using the Web Quest to develop the immersion reading and Neural branching thinking Processing for teaching the Geographic Language inferences in Texts for the first grade Secondary students at Al baha Province in Kingdom of Saudi Arabia . The study used the Web Quest Strategy which was applied on a sample of the first grade secondary Students . They were distrlnted to experimental group which studied by Web Quest Strategy and control group which studied by Traditional way. The Tools of study were immersion reading skills Test, and neural branching thinking Test. These Test were applied as pretest and post-Test . The SPSS were used to answer the study questions . The results showed remarkable. Suggestions about recamenaling the use of Web Quest Strategy in Teaching.

Key Words: The Geographic Language inferences -The immersion reading- Neural Branching Thinking Processing- Web Quest.

• مقدمة الدراسة :

يسعى التربويون إلى البحث عن تعلم ذي معنى وممتع ، يركز على اللغة كوسيط للتفكير ويحقق الفهم ، وينفذ إلى شخصية المتعلم ؛ لينمي لديه القدرة على إيجاد التكامل بين وظائفه المعرفية بهدف التفكير في أفكاره وأفعاله وبناء المعنى الخاص به. وهم في ذلك لا يضعوا في اعتبارهم مجالا معيّنًا دون غيره من المجالات الدراسية الأخرى ؛ بل ينظرون نظرة كلية تكاملية لكل العوامل التي يُحتمل أن تنهض بالعملية التعليمية حتى يمكن أن تسير التطورات والمتغيرات التي يشهدها عالم اليوم.

ويأتي هذا متفقاً مع ما تهدف إليه التربية الشمولية من إيجاد العلاقات بين المواد الدراسية في بناء المنهج ، ومحاولة الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تُقدم للمتعلمين بشكل مترابط ومتكامل ومنظم ، يُسهّم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية ، والتدريب على مناشط التفكير المرتبطة بها. ولذلك اتسع في الآونة الأخيرة النقاش التربوي حول أهمية دراسة المدلولات ، وما تحققه من بعض أهداف التربية الشمولية في الحياة التعليمية ؛ لارتباطها بكثير من العلوم ومجالات المعرفة الإنسانية أمراً ذي صلة بفكر المتعلم وخبراته المتراكمة ، مع استخدامها - في الوقت ذاته - في دراسة المتغيرات المعرفية والبيئية.

وهذا ما أوضحه (شكري عبادة ، ١٩٨٥م ، ١١٦) عن طبيعة تركيب المدلولات ؛ بأنه يتحكم في تكوينها عدة عمليات لغوية وتفكيرية واجتماعية ومعرفية قائمة على قواعد النظام المستخدمة في لغة معينة ؛ وهي القواعد التركيبية والدلالية والتوليدية والتداولية ، أطلق عليها "علم اللغة الموسّع " وهو العلم الذي يتناول دراسة المدلول من كافة جوانبه ، دون الاقتصار على دراسة جانب معين.

وتأتي أهمية تدريس المدلولات من أهمية تنمية علاقة المتعلم بلغته وبيئته ؛ ذلك لأن المحتوى الدراسي يخضع لقانون التطور المستمر للبيئة اللغوية والجغرافية التي يوجد بها ، فالفاظ المحتوى لها دلالة إحياء واتجاه ؛ تثير في النفس إحياءً يهيئ لقبول المعنى ويوجه إليه ، واتجاه بيئي له معالمه التي تفسر معناه .

ولذلك طور المعهد الدولي للتربية الشمولية نموذجاً يتكون من أربعة أبعاد تعمل التربية على تنميتها عند المتعلمين وهي ؛ البعد الداخلي ، والبعد المكاني ، والبعد الزمني ، وبعد القضايا الكونية ، بحيث تكون النظرة في معالجة أية قضية تكون وفق مدلولات منطقية محددة تعي انعكاسات المشكلة وحلولها المقترحة . (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، ٢٠٠٨م ، ٨ - ١٢) .

ويحقق تدريس المدلول لغوياً وجغرافياً بعض أبعاد التربية الشمولية ؛ حيث يُكسب المتعلمين المقدرة على الربط بين ما هو مكتوب وما هو واقع ، ويجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكا وتوافقا ، والمهارات أكثر اتساقا ، ويجعل نواتج التعلم أكثر ثباتاً ودواماً وأقل عرضة للنسيان ، كما أنه أكثر عرضة لاستخدام مصادر التعلم وتقنياته .

وإزاء تدريس المدلول اللغوي الجغرافي تظهر الحاجة إلى انتقاء مهارات قرائية معينة ، يُعتمد في تخطيطها وطريقة تنفيذها على إزالة أو تخطي الحواجز التقليدية التي تفصل بين الفهم القرائي للمدلول اللغوي بمعزل عن الفهم القرائي للمدلول الجغرافي ؛ قراءة تعتمد على مفهوم " الدمج " بين المدلولين اللغوي والجغرافي بشكل صريح ومتزامن (Immersion Approach) دون الفصل بينهما . هذه المهارات - الدمج القرائي - تجعل المتعلم يقرأ بفهم عال ألفاظ المدلول اللغوي الجغرافي في الوقت ذاته ، لا انفصال ولا تجزئة في فهمهما ، كما تجعله قادراً على استيعاب واسترجاع ما تمت قراءته من مدلولات ، يضاف إلى ذلك إمكانية تطبيق ما قرأه في مواقف حياتية متشابهة ، كما تساعد على تحليل وتقويم ما يقرأ . وإن استطاع المتعلم ذلك يمكن الحكم عليه بأنه قد أتقن هذه المهارات بصورة سليمة . فمثل هذه المهارات تُعد مختبراً دراسياً جيداً يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلمين من مكتسبات لغوية ولفظية وخبرات بيئية ومهارات متنوعة ؛ لإنتاج تفاعل تواصلية مقبول من حيث المخرجات اللفظية والقدرة اللغوية والمكانية .

من هنا تحتاج قراءة المدلول بأسلوب مدمج إلى عمليات تفكيرية تعبر عن فهم عميق للمدلول بصورته الجديدة ، وطرق معالجته ، والتغلب على القراءة النمطية في قراءته . (أي التحول عن النمط القرائي المعتاد بأنماط بديلة ومداخل عقلية جديدة) .

وتعد عمليات " التفكير المتشعب " أحد أنسب المداخل التي تعيد صياغة الأنشطة والمهام والمهارات المعتادة ، فهي تهين ذهن المتعلم لاكتساب تعلم ذي معني والقيام بعمليات عقلية تهتم بالمواقف والتفصيلات ، وتوضح (تغريد عمران ، ٢٠٠٥ م ، ٨ - ١٣) طبيعة هذه العمليات بأنها تظهر من خلال : " إدراك العلاقات الجديدة ، وإعادة التصنيف في ضوء ما تم إدراكه ، وإجراء عمليات تأليف وتركيب ، وتقديم رؤى جديدة ، وإدخال التحسينات " .

وأهم ما يميز التفكير المتشعب كما يرى (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩ م ، ٧١) بأنه " أحد أنماط التفكير التي تجعل عملية التعليم والتعلم نظاماً ديناميكياً مفتوحاً ، دائم التغير والتشكيل ، يربط المعلومات الجديدة مزجاً وليس خلطاً بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم ؛ مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى ، كما يُستحث من خلال قيام الدماغ بممارسة أنشطة : معرفية Cognitive ، وما وراء معرفية

Meta cognitive ، ويحدث نتيجة لقاءات جديدة بين الخلايا العصبية لتشكل مسارات تسمح بالعديد من الاتصالات بين الخلايا المكونة لبنية الدماغ مما يؤدي لتنمية مهاراته .

وإذا كان العصر الحالي يشهد تقدماً سريعاً في التطبيقات الحديثة للتكنولوجيا، كما يشير (أحمد عمران ، ٢٠١١م ، ١٦٩ - ١٧٠) بأن الأدبيات والأبحاث العلمية في مجال التدريس تهتم بكيفية اكتساب المتعلم للمعارف قد شهدت طفرة كبيرة في العصر الحالي وخاصة بعد الاستعانة بالكمبيوتر والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط الكترونية تركز غالبيتها على طبيعة تفكير المتعلم ، وتراعي مستوى نموه ونضجه العقلي والفروق الفردية بين المتعلمين أو بين الفرد وأقرانه ، وكذلك الظروف التعليمية المتاحة لعملية التعلم ؛ فإن تدريس المدلولات للمتعلمين يكون فعالاً حل تقديمه لهم من خلال المداخل التقنية الحديثة . ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي ، لأن التحديات المستقبلية لم تعد تتمثل في امتلاك التقنيات والجديد فيها ؛ بل إن التحدي الحقيقي يكمن في كيفية تقديم التعليم من خلال التقنيات التي تعمل على توظيف منتجاتها التكنولوجية لخدمة عملية التعلم ، والتي منها " الرحلات المعرفية (Web Quest) .

فالرحلات المعرفية (Web Quest) من أبرز التطبيقات التكنولوجية ، فهي كما يذكر سكايلر وهيجنز وبون (Skylar,A.,Higgin,K.&Boone,R,2007) استراتيجية تدريبية بإمكانها توفير مواقف وخبرات تعتمد على الاستقصاء والتساؤل والبحث ، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين ، وتعتمد على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والمنقاة مسبقاً ، مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات والكتب والأقراص المدمجة أو أي مصادر أخرى للمعرفة.

كما ينظر إلى الرحلات المعرفية (الويب كويست) على أنها نوع من الإبحار الشبكي في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف إنماء التفكير ، وهذه الاستراتيجية تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للمتعلمين ، كما أنها تزيد من دافعيتهم نحو التعلم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية. (Sen& Neufeld , 2006)

وانطلاقاً من الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم والتي تدعو إلى ضرورة توظيف واستخدام التقنيات الحديثة في العملية التدريسية ، وضرورة إعداد المتعلم القادر على مواجهة التحديات المستقبلية وأهمية توظيف التقنيات الحديثة في تدريسه والتي منها "الرحلات المعرفية" ، ومن أجل تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لدى المتعلمين ، وجدت الدراسة

أن استخدام الرحلات المعرفية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي قد يسهم في تحقيق ذلك.

• الشعور بالمشكلة :

إن نقاط الالتقاء بين تدريس اللغة العربية والجغرافيا - معاً - تبدو عند التمعّن فيها مناطق واسعة يبتعد عنها الباحثون ؛ بسبب قصور اللغوي في دراسة قضايا اللغة المتصلة بالجغرافيا ، وابتعاد الجغرافي عن قضايا الجغرافيا المتصلة باللغة. لذا يُحجم أكثرُ الباحثين عن الدراسات المتصلة بهذا الميدان ؛ لما تحتاجه من اتساع نظرة من يخوض فيه ، وعزوف الميدان التربوي عن تشجيع الدراسات التي تربط بين المواد الدراسية بعضها ببعض أو تُظهر الصلة فيما بينها كما أن أكثر اللغويين يؤثّر البحث فيما هو واضح من قضايا اللغة وموضوعاتها ، ولا يلتفت إلى ما يحتاج لعلمٍ آخر.

ومن أهم المشكلات التي يقع فيها كثيرٌ من المتعلمين عند تدريس مادتي اللغة العربية والجغرافيا ؛ غموض ما تدل عليه كثيرٌ من الألفاظ مثل ؛ تعدد دلالة اللفظ ، وصعوبة تحديد التعريفات الواضحة لهذه الألفاظ ، وتنحية الألفاظ التي لا معنى لها ، مما يصل الأمر بالمتعلمين إلى أن تصبح هذه الألفاظ لديهم تجريدات لا معنى لها في حياتهم . وهذا ما أكدته دراسة (إقبال سليمان ، ٢٠٠٢ م) أن من أهم أسباب تدني مستوى مقروئية النصوص اللغوية في كتب اللغة العربية ؛ صعوبة ما تدل عليه الألفاظ من معانٍ وانفصالها عن واقع المتعلمين ، وأنها لا تمثل لهم حقائق معلومة ، كما أيدتها دراسة (لجين الشكرجي ، ٢٠٠٧ م) من أن ضعف مستوى استيعاب طلاب قسم الجغرافيا للمفهوم الجغرافي يرجع لغموضه وصعوبة قراءته واحتوائه على معلومات بعيدة عن بيئة المتعلم الحالية.

ورغم أن دراسة المدلولات الجغرافية ذات أهمية في حياة المتعلم إذ تتناول الإنسان وبيئته (اللغوية والمكانية والزمانية) والتفاعل الحاصل بينهما ؛ إلا أن الواقع التعليمي في تدريسها لا يهتم بمشاركة الطلاب وتواصلهم وتفاعلهم معها ، بل يصعب على الطلاب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة . وهذا ما كشفت عنه دراسات (على أبو المعاطي ٢٠١٢ م ، بشرى مذكور ٢٠١٢ م ، أحمد عمران ٢٠١١ م ، على عطية ٢٠٠٧ م) من أن مادة الجغرافيا مادة دراسية ذات طبيعة متميزة وأهداف بالغة الأهمية يصعب إخراجها إلى حيز العمل والتطبيق من دون متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس ، وتزويد المتعلمين بالاستراتيجيات التي تساعد في تفسير الواقع الجغرافي والتفاعل معه بسهولة وفهم .

أما دراسة المدلولات اللغوية فهي تؤدي دوراً مهماً في تكوين بنية الأصوات والمعاني ، ومدى تأثرها بدلالة الزمان والمكان في تكوين بنية اللفظ ، ونظم مفردات اللغة التي يدرس بها المتعلم علومه الدراسية ؛ إلا أن المتعلم يقع

بين طرفي نقبض مما يفقده الثقة في مصداقيتها ، فلا يعلم هل المقصود من وراء المدلول دلالاته اللغوية فقط أم دلالات أخرى - جغرافية أو فلسفية مثلاً - ، وانفصال الحقيقة اللغوية عن الحقائق الأخرى . وهذا ما أوضحته كتب (موسى خليفة ٢٠٠٩م ، يوهان فك ٢٠٠٣م ، حلمي خليل ١٩٨٥م) من مسألة الوضوح الدلالي وتعدد الدلالة للمفردة الواحدة ، وتمسك المتعلم ببعض المدلولات الهامشية التي تدل عليها المفردات والبعد عن المدلولات الأصلية ، وعدم وضع نظريات دلالية تفسر فكرة التغير الدلالي للمفردة من جهة ، وفكرة ومبدأ التسليم بوجود علاقات دلالية بين المفردات من جهة أخرى .

ويتضح مما سبق أنّ قراءة المدلولات والتفكير في أثرها اللغوي والجغرافي أهمية في دراسة المتعلم / القارئ ، إلا أن قراءتها عملية صعبة وذات مطالب معينة لدى متعلم المرحلة الثانوية ؛ حيث ينتقل هذا المتعلم من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات ، ومن الكل إلى التفصيلات الدقيقة ، ومعرفة أسباب حدوث الشئ ومكوناته وجزيئاته ، ومن ثم تنمو لديه الرغبة في التعبير عن هذه المدلولات في عالمه الذي يعيش فيه الآن ، وفيما تدل عليه وأثرها في حياته المعرفية والاجتماعية ، كما يتوق المتعلم في هذه المرحلة إلى المشاركة في قراءة المدلولات بفكره هو . لكن الواقع التعليمي في تدريس المدلولات لا يحقق الأهداف المرجوة من دراستها ، ويبدو ذلك في جوانب ثلاثة : الجانب الأول : شكلي يركز على المهارات القرائية المعتادة دون العليا منها ، فإذا ما طلب من متعلمي المرحلة الثانوية قراءة ذات معنى أو نص لفترة تسمح لهم التعبير عن أنفسهم ؛ وجدناهم غير قادرين على قراءته بشكل معبر صحيح . والجانب الثاني : سطحي يتمثل في عدم التركيز على العمليات الفكرية رفيعة المستوى فهمًا ونقدًا وتحليلًا . والجانب الثالث : اعتيادي يقوم على التدريس باستراتيجيات مألوقة ومكررة ، دون النظر إلى الواقع التعليمي ومتطلباته التعليمية والتكنولوجية الحديثة .

ويؤكد ما سبق نتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية تنمية المهارات العليا للقراءة في المراحل الدراسية عامة والمرحلة الثانوية خاصة ؛ حتى يمكن الطالب من التقدم تعليميًا وتواصلًا . وأيضًا الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير العليا وعملياته - كعمليات التفكير المتشعب - وتحسين نواتج التعلم باستخدام مداخل جديدة ومتنوعة مثل الرحلات المعرفية وتوظيفها كاستراتيجية تعليمية ؛ حتى تكتسب عقول المتعلمين القدرة على النقد والاستنتاج والإبداع والتدقيق في التفاصيل . ويتضح ذلك فيما يلي :

« حيث أكدت دراسات (صفاء محمد ، ٢٠٠٨م) (محمد موسى ، ٢٠٠٧م) (عبد الحميد عبد الله ، ٢٠٠٠م) ، (Ali Farhan, 2011) ، (Abu Seileek , 2010) ، Caitlyn Lubawski ، على أهمية تنمية المهارات العليا للقراءة في المواد الدراسية ، وتدريسها باستراتيجيات تأملية ومعرفية وما وراء المعرفية

والحاسوب والوسائط الفائقة ؛ للارتقاء بالمستوى القرائي المتدني لطلاب المرحلة الثانوية تحديداً.

« كما أجمعت دراسات (فريال أبو عواد وانتصار عشا ، ٢٠١١ م) ، (ريم عبد العظيم ، ٢٠٠٩ م) ، (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩ م) ، (مرفت آدم ، ٢٠٠٨ م) ، (تغريد عمران ، ٢٠٠٥ م) ، و (Scott Miller , 2007) ، (Nam Kwon & et al. , 2006) (Richard Mayer, 2004) ، (Jennifer Holtz, 2002) ، (Mihaly Gaspar & Pierre, 2001) على ضرورة تنمية التفكير المتشعب لدى الطلاب مختلفي المستويات التحصيلية في جميع الصفوف الدراسية ؛ لما له من تنمية القدرة على حل المشكلات ، ورفع مستوى التحصيل والاتجاه نحو المادة الدراسية ، وتقديم الحلول الإبداعية ، وتوظيف عادات العقل ، لتغير الواقع التعليمي نحو آفاق تدريسية جديدة.

« في حين أبرزت دراسات (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣ م) ، و (زياد الفار ، ٢٠١١ م) ، و (عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩ م) ، (Ikpeze, H&Fenice, 2007) ، (Tsai, 2005) ، (Ikpeze, 2004) أن الرحلات المعرفية من أبرز التطبيقات التكنولوجية التي تعتمد على التعليم المرتكز على المتعلم ؛ لأنه يتكون من مهمات مختلفة تساعده على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات ، وإيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه ، كما أنها تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية ، بطريقة عملية أكثر إفادة من الحفظ والاستظهار للمعلومات.

ومن خلال ما سبق يتبين حاجة طلاب المرحلة الثانوية إلى انتقاء مهارات قرائية جديدة ، وتحديد عمليات التفكير المتشعب لفهم المدلول اللغوي الجغرافي واستيعابه باستخدام الرحلات المعرفية في إجراءات التدريس .

• تحديد المشكلة :

تحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تنمية مهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي ، وممارسة عمليات التفكير المتشعب أثناء دراسة المدلول اللغوي الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام تطبيقات الرحلات المعرفية التكنولوجية ، وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن للرحلات المعرفية تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لتدريس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة ؟
- « ما عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي أثناء دراسة المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ؟

« ما إجراءات الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي ؟
 « ما فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

• فروض الدراسة :

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي في المدلولات اللغوية الجغرافية في المهارات الرئيسة الست التالية: (التلخيص التعاطف العقلي ، إعادة البناء ، تعدد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات اللغوية الجغرافية في العمليات الخمس الرئيسة التالية: (الوعي بالذات ، التخطيط والاستبصار، التفكير الموسع ، المعالجة الوظيفية ، الناتج المتشعب) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة في الاختبار المعرفي بمستوياته المعرفية الستة التالية: (التذكر - الاستيعاب - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المدلولات اللغوية الجغرافية المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

« طلاب الصف الأول الثانوي : يعد هذا الصف بداية للاتصال بمفهوم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية ، ومجالاً دراسياً يتيح التعرف على مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب والتدرب على إتقانها قبل الانتقال إلى الصفوف الدراسية التالية.

« المدلولات اللغوية الجغرافية: تلك المدلولات الواردة في مقرر النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، لما يتضمنه المقرر من مجموعة من مصطلحات لها مدلول لغوي وجغرافي.

• مصطلحات الدراسة :

• الرحلات المعرفية (الويب كويست) (Web Quest) :

يعرفها دودج (Dodge,2005) - صاحب فكرة الويب كويست - على أنها أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة

لدى المتعلمين ، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والتي يمكن تدعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة.

إجرائياً: استراتيجية للتعليم قائمة على الإبحار المعرفي المنظم - عبر المصادر الإلكترونية - والمخطط له ؛ للوصول إلى معارف من شأنها تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب أثناء دراسة المدلول اللغوي الجغرافي.

• مهارات الدمج القرائي :

الدمج المخطط لتوليفة من المهارات القرائية العليا التي يمارسها الطلاب عند قراءة مصطلح لفظي متنوع الدلالات ، تساعد على قراءة واعية تتبّع معان اللفظ ومدلولاته المتنوعة في آن واحد .

• عمليات التفكير المتشعب : التفكير المتشعب (NBT) Neural Branching Thinking :

يُعرف بأنه " نمط من أنماط التفكير الذي تؤدي ممارسته والتدرب عليه إلى حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية (Neurons) ؛ مما يدعم بناء أنسجة عصبية (Nervous Tissue) في شبكة الأعصاب بالدمغ " (Neural Branching Strategies, 2009) .

أما عمليات التفكير المتشعب Neural Branching Thinking Processing : فهي مجموعة الممارسات التي تربط بين الألفاظ وما وراء هذه الألفاظ ، وبين ما تدل عليه من معان ومدلولات لغوية وجغرافية ومفاهيم وحقائق ، والتي تبدأ بحوار داخلي في دماغ المتعلم ، وتظهر في قدرته على معالجة المشكلات والمواقف التعليمية ، من خلال العمليات الخمس التالية : (الوعي بالذات ، التخطيط والاستبصار ، التفكير الموسع ، المعالجة الوظيفية ، الناتج المتشعب) . وتقاس هذه العمليات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات الذي أعده الباحثان .

• المدلول اللغوي الجغرافي :

مصطلح له مدلولان ؛ لغوي يثير في النفس إحياء يهيئ لقبول المعنى ويوجه إليه ، وجغرافي له معانله البيئية التي تفسر معناه .

• خطوات الدراسة وإجراءاتها :

سارت هذه الدراسة في الخطوات والإجراءات التالية :

١١ تحديد مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية ، وذلك من خلال : الاطلاع في الدراسات والبحوث التربوية والأدبيات في مجال مهارات القراءة بشكل عام ، والمدلولات بشكل خاص ، وتحديد خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية ؛ بغرض استخلاص مهارات الدمج القرائي ثم وضعها في قائمة أولية لعرضها على المحكمين وأخذ آرائهم ، وفي ضوءها يتم بناء اختبار مهارات الدمج القرائي .

« تحديد عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال : الاطلاع في الدراسات السابقة والبحوث التربوية والأدبيات والاختبارات التي تناولت التفكير المتشعب (مفهومه ، وأهميته ، ومهاراته ، ومقاييسه) ؛ لاستخلاص العمليات اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي ، ثم وضعها في قائمة أولية لعرضها على المحكمين ، وفي ضوءها يتم بناء اختبار عمليات التفكير المتشعب .

« تحديد إجراءات استخدام الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في مقرر النصوص الأدبية من خلال : التعرف على تطبيقات الرحلات المعرفية المستخدمة في أفرع مادة اللغة العربية خاصة ، وفي المواد الدراسية المختلفة .

« قياس فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي، وعمليات التفكير المتشعب ، لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي. من خلال :

✓ إعادة صياغة كتاب الطالب في مقرر النصوص الأدبية المعد باستراتيجية الرحلات المعرفية.

✓ إعداد دليل المعلم لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في مقرر النصوص الأدبية باستراتيجية الرحلات المعرفية .

✓ إعداد أدوات الدراسة (اختبار مهارات الدمج القرائي ، اختبار عمليات التفكير المتشعب ، الاختبار المعرفي) وضبطها إحصائياً .

✓ اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي ، تمثل إحداها المجموعة التجريبية ويدرس لها المدلولات اللغوية الجغرافية ومهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب باستراتيجية الرحلات المعرفية ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة ويدرس لها بالطرق التدريسية المتبعة لدى المعلمين .

✓ تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وضبط المتغيرات وتحديد التكافؤ بينهما .

✓ تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، وتدرسيها بالطرق التدريسية المتبعة لدى المعلمين للمجموعة الضابطة.

✓ تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة .

✓ استخلاص النتائج ورصدها ، ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها ، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه التجربة من نتائج .

• أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة بما يمكن أن تقدمه لكل من :

« مخططي مناهج تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية : فالدراسة تقدم صياغة جيدة في الدمج بين مفردات مقررين في اللغة العربية والدراسات الاجتماعية باستخدام تقنيات التعليم وفق الاتجاهات التدريسية الحديثة .

- « معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية : توظيف تطبيقات الرحلات المعرفية في فروع اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وإجراءات تنفيذها ؛ بما يسهل عليهم الاستعانة بها في التدريس ، وتقديم دروس أخرى على نفس الغرار ، وأيضاً الاستفادة من مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب ومراعاتها أثناء تدريس فروع اللغة العربية والدراسات الاجتماعية .
- « الطلاب : يقدم البحث إجراءات عملية للرحلات المعرفية يستخدمها الطلاب في اكتساب مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير المتشعب أثناء دروس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية.
- « الباحثين : فتح آفاق جديدة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، والاستفادة منها عند إعدادهم لدراسات جديدة .
- « تقديم اختبارين لقياس مهارات الدمج القرائي ، وعمليات التفكير المتشعب ، بما يتيح الفرصة للباحثين للاستفادة بهما أو بناء أدوات على غرارهما .

• الإطار النظري :

• تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب باستخدام الرحلات المعرفية لتدريس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية :

تأسس هدف الإطار النظري على أن مفهوم الدمج بين المواد أو المهارات الدراسية من أشكال المعرفة والخبرات المتكاملة التي تُقدم للمتعلم ، لأن الدمج سمة مميزة لكل الأعمال التي يقوم بها الإنسان في محاولة إلى الوصول إلى درجة من التمكن ، على اعتبار أن هذه السمة هي أيضاً ميزة معظم المظاهر التي تحيط بالإنسان. وهذا ما فسرتة نظرية أوزيل (Ausubel,1978) من أن للفرد تركيباً عقلياً من نوع ما للخبرات التعليمية ، فعند مرور المتعلم بخبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى هذا التركيب العقلي ، ونتيجة لذلك فإن هذا التركيب يُعاد تشكيله من جديد بقصد دمج المعلومات الجديدة لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه ، ووفق هذا المعنى تكون عملية التعليم سلسلة من المعلومات في التركيب العقلي ويتغير مع كل تعلم جديد. وتتطلب طبيعة مادتي اللغة العربية والجغرافيا هذا الأسلوب - الدمج - حيث إن تناول ظاهرة جغرافية أو لغوية حادثة جارية معاشة لأبد من تحديد موقعها الجغرافي مع شئ من التفصيل لهذا الموقع وطبيعة المجتمع على هذا الموقع إلى جانب تفصيلات الواقعة نفسها. وبالتالي يحتاج تدريس مثل هذه العلاقات التدريسية إلى بيان طبيعة العلاقة فيما بينها ، ومهارات قرائية معينة لفهمها ، وعمليات التفكير المنظمة لها وذلك باستخدام مداخل تدريسية تسهم في إبرازها وتوضيحها ، وهذا ما سيعرضه الإطار النظري في النقاط التالية.

- أولاً : وحدة العلاقة بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس :
- المدلول وحدة واحدة متماسكة لا تتجزأ في تفسيره ، وإن تجزئته يعني تفكيك معانيه ، وهذا يدل على أن لفظ المدلول قطعة دلالية متكاملة المعنى .

وهذا ما فسره (إبراهيم الباجوري، ١٩٥٧م) بأن اللفظ الواحد في اللغة يمكن شرحه بأكثر من مدلول وبنظرات متفاوتة لا تفقد تماسك جزئياته ، فالذي يفسر اللفظ جغرافياً ، يختلف عنه من يقف على آثاره المعنوية وإن كان الهدف واحداً الوصول لتفسيره .

• مبررات الدمج بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس :

تعد اللغة عنصراً فاعلاً في حياة الإنسان ، ومرتكزاً تدور حوله العديد من العلوم كعلم الجغرافيا ، وعلم التاريخ ، وعلم الاجتماع ، وعلم الحاسوب وعلم ... الخ ؛ فإنها تتداخل معها ليخرج منها علوم جديدة تجمع بين اللغة وإحدى تلك العلوم.

ولقد ارتبطت اللغة العربية بالجغرافيا ارتباطاً وثيقاً ، وأصبح من الصعوبة بمكان دراسة أي ظاهرة من الظواهر اللغوية المتعددة بمعزل عن محيطها الجغرافي الذي تُستخدم فيه ، كما لا يمكن دراسة الظواهر الجغرافية دون التطرق للغة ، باعتبارها وعاء حامل للظواهر الجغرافية يتخذ المجتمع وسيلة للتعبير عن ظواهره المختلفة. ويوضح ذلك (مصطفى سوييف ، ١٩٨١ م) بأن الشعراء قديماً اعتنوا بالرسوم والديار والدرب ، والتعبير عن خصوص تجربتهم وتطويع الدرب القديم لوقع خطاه ، وتكبد أهوال الرحلة الطويلة عبر درب الرسوم الشعرية ، والشاعر عندما يقوم بذلك فلا بد من صدوره عن تجربة ، تمر به عدة حادثات يقف فجأة عند إحداها ثم يترك مجال الواقع الجغرافي ، ويندفع في مجال الإبداع اللغوي الذي هو مزيج من الواقع والتهويم وينتهي من ذلك بقصيدة .

كما كان العرب قديماً كما يدل (أحمد المحسن ، ١٩٨٣م ، ١٧) " يصفون لغة ما يحدث أثناء الرحيل من جمع إبلهم والتشاوير في وجهة سيرهم وما إلى ذلك ، وكانوا يصفون الطرق جغرافياً التي يسلكها أولئك القوم أثناء رحيلهم ، بل يحددون الأماكن التي سلكوها ، فهم ما كان كذا وجانبوا جبل كذا وسلكوا طريق كذا ، ونحو ذلك ... " . ولذا قويت الصلة بين اللغة والجغرافيا مما نتج عنه "علم اللغة الجغرافي" ، الذي عرفه (أحمد ياغي ، ١٩٩١م ، ٧) بأنه " علم دراسة إقليم جغرافي معين دراسة جغرافية وتاريخية واجتماعية في وحدة لغوية معينة " . وتتكون بنية لفظ المدلول اللغوي الجغرافي كما يوضح (موسى خليفة ، ٢٠٠٩م ، ٢٣) من بنيتين ؛ الأولى (البنية اللغوية الظاهرة) Surface Language Structure وهي التي تكون فيها العلاقات المعنوية في اللفظ واضحة ، والثانية (البنية الجغرافية العميقة) Deep Geographical Structure وهي البيئة الوظيفية التي صدرت معاني اللفظ في حيز جغرافي محدد .

وتبرز مبررات الدمج بين المدلول اللغوي والمدلول الجغرافي في التدريس في النقاط التالية:

« تفسير علماء المدرسة الاجتماعية اللغوية الانجليزية ومنهم (فيرث Ferth) بأن الألفاظ نوع من السلوك ، وضرب من العمل ، وأنها تؤدي دلالات كثيرة غير دلالة المعنى ، وعليه ينبغي النظر إلى دلالات اللفظ حسب سياق الحال Context of Situation التي ورد فيه ، وتأثيره في إطار الظروف والملابسات التي يستعمل فيها ، كالبئية ، والحركات الجسمانية ، والمناخ أو غيره. (حلمي خليل ، ١٩٩٥م ، ٩٥)

« أوضحت مبادئ النظرية السلوكية العلاقة المنطقية أو الاستدلالية بين اللفظ ومدلوله ؛ فقد تحدث بلومفيلد عن معنى اللفظ والنطق به ، بأنه ينبغي أن يُعرف عن طريق أحداث فسيولوجية أو فيزيائية أو جغرافية مرتبطة به ، فمعنى الجوع مثلا (قلبي أني جائع) يُعرف بالتقلص العضلي ، وما يحدث في المعدة من إفرازات . (محمود السعران ، ١٩٩٧م ، ٢٤٨)

« قدم (عبد العزيز الحميد ، ٢٠١١م ، ٢٨ - ٥٥) رؤيته عن هذه المبررات في التالي :
✓ تأييده إلى ما أشار إليه " غريماس " بأن البنية الدلالية هي ذلك الشكل العام للألفاظ ذي الطبيعة اللغوية والمكانية والاجتماعية والفردية (ثقافات أو أفراد) . وأن أفضل فهم للبنية الدلالية تكمن في فهم مستوى التعبير ، ومستوى المضمون . كما أنّ ملاحظات الجغرافيين والرحالة وأحكامهم اللغوية على ما يسمعون من لغات البلدان علامة جلية على أهمية الموقع الجغرافي وصلته باللغة.

✓ شملت جهود علماء العرب كلّ جوانب اللغة ، بل إنهم سعوا إلى التجديد في دراساتهم على مدى التاريخ ، بل إنّ إسهام غير اللغوي في الحديث عن اللغة حينما تتصل بتخصصه هو مما يغني الدراسات اللغوية ؛ فقد كان لجهود الجغرافيين أثر كبير في نضج هذه الدراسات ، فقد اجتهدوا في الكشف عن امتدادات اللغة واتصالها بالجغرافيا .

« ظهور بذور علم اللغة الجغرافي والذي أسماه البعض (اللغويات الجغرافية) وآخرون بـ (اللسانيات الجغرافية) وهو يدرس العلاقة بين الظاهرة اللغوية ومجال انتشارها ، ورواية اللغة عن الأعراب في البوادي ، ووضع الحدود بين اللهجات وقبائلها . (عبد الفتاح المصري ، ١٩٨٢م)

• خصائص تعلم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية:

تعتمد دراسة المدلول اللغوي الجغرافي على خاصية أساسية أثناء دراسته وهي فهم بنية الألفاظ ، حيث إن البناء كما توضح (يسرية المصري ، ١٩٩٧م ، ٥) لا يبحث في محتوى الشئ وخصائص هذا المحتوى فحسب بل يبحث أيضاً في المقام الأول عن علاقة الأجزاء أو العناصر بعضها ببعض ، بقصد الكشف عن النسق أو النظام الذي يؤدي إلى وحدة اللفظ وتنوع مدلولاته. وهذا ما فسره ماييه (Meillet) (نقلا عن عبد العزيز شبل ، ١٩٩٤م ، ٩٥ - ٩٦) بقوله ؛ يجب أن نعتبر في اللفظ جانبين اثنين : ذاتيته اللغوية ، وقدرته على تجاوز ذاتيته

لاستعمال آخر يحاكي الواقع ، فاللفظ صيغة حضور تنجم عن حدث فعلي وعمل ظريفي ، وأيده (إبراهيم الباجوري ١٩٥٧م ، ٧٦ - ٧٧) في شرح المثال التالي : يحمل الفعل المضارع (تسعى) دلالات متنوعة في البيت التالي لكعب بن زهير : تسعى الوشاة جنابيهما وقولهم : إنك يا ابن أبي سلمى لمقتول ؛ إذ قد يقصد به ما تقوم به الوشاة من إفساد بين الحبيبين وتنفير ، وقد يكون بمعنى الإسراع في السير ، وتتعاضد هاتان الدلالتان لتكثيف الإحساس بوطأة النأي وبعد الشقة بين الشاعر ومحبوبته .

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها تعلم المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية تحديداً في النصوص الأدبية ، والتي يجب أن يراعيها المعلم والمتعلم ما يلي : (شوقي ضيف ١٩٧٨م ، ١٤) (سعد شلبي ١٩٨٢ م ، ٨٦) (سعاد إدريس ١٩٩٩م ، ١١٤) (موسى خليفة ٢٠٠٩م ، ٢٣)

« يتسم المدلول اللغوي الجغرافي بالمعلومات اللازمة المتعلقة بمدى امتداد اللهجات العربية القديمة في الوطن العربي وأماكنها وأزمانها المتباينة ، إذ أن اللهجات العربية المعاصرة ما هي إلا امتداد طبيعي للهجات العربية القديمة التي ضاع كثير من نصوصها التي أهملها التوثيق .

« يسجل الواقع اللغوي للغات أو اللهجات في أماكنها الجغرافية التي ذكرت فيها ، ويخصص لكلمة أو لظاهرة من الظواهر اللغوية الصوتية يبدو فيها الاختلاف أو الاتفاق بين المناطق اللغوية المختلفة .

« يبرز فعل اللفظ لإدراك الواقع بمظاهره الزمانية والمعنوية والمكانية . واللفظ في موقع القول هو مصدر الدلالة في كل حدث قول ، ويمتلاً بالمعاني المتعددة بدرجة متفاوتة .

« يوضح العلاقة بين الكلمة ودلالاتها بأنها علاقة ذهنية ؛ مختزنة في الذهن أصوات من جهة وتقابلها في الجهة الأخرى دلالاتها . فما أن يسمع الشخص الكلمة حتى تظهر في صفحة ذهنه صورة الشئ الذي تعبر عنه الكلمة ، والعكس ما أن يرى الشخص الشئ تظهر في صفحة ذهنه الكلمة الدالة عليه .

« يتيح للأديب أو الشاعر صناعة عوالم عدة لا تقف عند الموسيقى والتصوير لفظ المدلول بل تتعدى ذلك إلى الموضوعات والألفاظ والمعاني والمؤثرات المكانية والزمانية ، وقد عبر عن ذلك في أشعاره ؛ يقول امرؤ القيس :

عوجاً على الطلل المحيل لعلنا نبيكي الديار كما بكى ابن خذام

ويقول زهير : ما أرانا نقول إلا معاراً أو معاداً من لفظنا مكروراً

ويقول عنتره : هل غادر الشعراء من متردم أم هل عرفت الدار بعد توهم وما يقول امرؤ القيس وزهير وعنتره ... دليل على أن الشاعر القديم كان يأخذ نفسه بقيود ورسوم كثيرة في اللفظ والموضوع والنهج العام .

« تنوع مدلول اللفظ ما بين لغوي وجغرافي يرجع إلى أن طبيعة الشاعر العربي القديم فيما يذهب بعض الباحثين من أن حياته لا تستقر ، فهو سريع

متحرك لا يستقر، ومروهم على الأماكن وإضافة أثر في البناء اللغوي فيها ، ليتضامن المعنى مع ظاهرة المكان ليكون بناءً دلاليًا متجانسًا .

• أهداف تدريس المدلول اللغوي الجغرافي في المرحلة الثانوية:

يستهدف تدريس المدلول اللغوي الجغرافي كوحدة واحدة ؛ توسيع الأفق الثقافي للمتعلمين ، وتنمية لغة الطلاب وتزويدهم بالمفردات والتراكيب، وتدريب الطلاب على النقد والتحليل والربط بين أجزاء اللفظ ، الارتقاء بمستوى تعبيرهم . ولدرس المدلول اللغوي الجغرافي في النصوص الأدبية أغراض تعليمية أخرى اشتقت من الدراسات التالية : (محمد جاد ، ٢٠١٠م ، ٩٥ - ١٠٥) (عبد الحميد سعد ، ١٩٩٩م) (محمد المرسى ، ١٩٩١م)

« يساعد على استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً ناجحاً في مواقف الحياة العملية التعليمية المختلفة .

« يعالج قصور اللفظ على فهم الطالب لمدلول واحد فقط مما قد يقدمه اللفظ من مدلولات متنوعة.

« يتيح للمتعلم النظر إلى اللفظ من حيث بنيته اللغوية والجغرافية ووصفهما دلاليًا ، وهذا العمل يحتاج من المتعلم أن تتضافر له أكثر من حس معرفي يتكامل فيما بينها .

« يُمكن الطالب من القدرة على تصميم الخرائط اللغوية بالمفردات من حيث بنيتها ودلالاتها ومشتراكها واختلافها باختلاف المناطق ، ومقدار انتشار الألفاظ في المدن والأقاليم .

« يتعرف الصلة والروابط القوية بين اللغة العربية والجغرافيا ، وما يتصل بها من علاقات ومسائل .

« تنمية الانتباه للمقروء وفهم سياقه اللغوي من كل جوانبه التي تثقف العقول وتهذب الأذواق .

« يثير جواً تعليمياً شائقاً يجذب اهتمامات المتعلم نحو الدرس يشبع به رغباته في حب الاطلاع ، والبحث عن المعرفة التي يرغبها .

« تنمية التذوق لللفظ ، والاستمتاع بالمقروء وإثراء البنية المعرفية ، بحيث يتمكن من القراءة في مجالات متنوعة.

• ثانياً : قراءة المدلول اللغوي الجغرافي بمهارات الدمج القرائي :

تعد مهارات الدمج القرائي إحدى مهارات القراءة العليا التي تدرس التراكيب والعناصر اللغوية وأشكالها والاهتمام بمعناها سواء بمفردها أو بوضعها في سياق لغوي تبين استعمالاتها ، وتعتمد هذه المهارات على تعدد المعاني والدلالات التي يقدمها اللفظ المتقدم للمتعلم وتصنيفها وخزنها في الدماغ عن طريق التمثل والمواءمة ؛ فالتمثل Assimilation يتم فيه قبول المعلومات لأنها تتفق مع تجربة المتعلم ولها علاقة بما هو مخزون أصلاً في الدماغ ، وفي عملية المواءمة Accommodation يتم تعديل المعلومات الجديدة بواسطة

عمليات فكرية معقدة ليتم بعد ذلك ربطها بالمعلومات المخزونة. وهذا يتفق مع نظرية أوزيل للمعنى، ونظرية المخططات "Schema theory" التي ابتكرها وصاغها Bartlett 1932 وهي نظرية تعليمية معرفية توضح كيفية استيعاب المعلومات وتصنيفها وتخزينها في الدماغ، فالدماغ تتكون من قوالب أو مخططات صغيرة تسمى Schematta وظيفه هذه القوالب هي التعامل مع المعلومات القادمة عن طريق ما يقرؤه الشخص بواسطة عمليتي التمثيل والمواءمة .

• أسس بناء مهارات الدمج القرائي:

إن الاهتمام بتدريس المدلولات وسبل قراءتها بما يفسر معناها ويوضح وظيفتها : أدى إلى بناء هذه المهارات (مهارات الدمج القرائي) ، فالاهتمام بالدلالات المتعددة للفظ ، وعدم تجزئة لغة اللفظ وشموليته ، وإعادة ترتيب فهم المدلول تتطلب مهارة عقلية متقدمة ، تعبر عن فهم عميق للمدلول وكيفية معالجته ، ثم يقوم المتعلم بعملية ترتيب مدلولات اللفظ وربطها ببعضها . وتقوم أسس بناء مهارات الدمج القرائي على المفاهيم التالية :

« المفهوم التكاملي للمعرفة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الحديثة ، التي يعتمد في تخطيطها وطريقة تنفيذها على إزالة أو تخطي الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة ، وتحقيق المفاهيم التالية في التدريس : التكامل النفعي Expediencyintegration ، التكامل الاجتماعي integration Social ، التكامل المبني على المعنى Meaning-based integration ، التكامل المبني على الدافعية based integration- motivation ، التكامل المبني على الحاجات أو الاهتمامات Concern or needs- integration .

« وحدة العلم يتيح للمتعلمين بأن يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه بفهم عميق ، ويجعل نواتج التعلم أكثر ثباتاً ودواماً وأقل عرضة للنسيان، ويكون ذو فائدة ودلالة مما يؤدي إلى بقائه لفترة أطول.

« تقديم المعرفة في نمط وظيفي في صورة مدلولات متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة.

• مستويات مهارات الدمج القرائي في التدريس :

بمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بمهارات القراءة العليا والفهم القرائي ، وطبيعة دراسة المدلولات ، وطلاب المرحلة الثانوية ؛ استخلصت الدراسة مهارات الدمج القرائي وصنفتها إلى مستويات رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية تساعد المتعلم على القراءة الواعية لدرس المدلول اللغوي الجغرافي ، وهذه المستويات كالتالي:

« التعاطف العقلي (التفهم) Empathy : ويعني قراءة مشاعر الآخرين - كقراءة مشاعر الشاعر وشخص النص - من خلال البيئة المحيطة بهم ، واللغة التي تصف أحوالهم.

- « التلخيص Summarizing : ويتحدد في تقليص محتوى شرح النص وتجريده دون الأفكار الرئيسية ، بطريقة فعالة وعملية لا تخل بأغراض النص .
- « إعادة البناء Restructuring : وهو تعديل الأبنية المعرفية القائمة للنص ؛ لإدماج معلومات جديدة من فكر القارئ وذاتيته تثري النص وتدعمه .
- « تعدد الهدف Pluralism Target : ويعني قراءة متعددة الأغراض لاستنطاق النص بمعان متعددة لأغراض متنوعة .
- « التمثيل Representing : وهو إضافة معان جديدة متكاملة ومتناسقة لمعارف النص مع تغير صورتها في شكل رموز أو مخططات أو رسوم توضيحية .
- « تقويم الأداء Evaluation Performance : ويعني إظهار مدى اتساق وتكامل المعرفة اللغوية والظاهرة الجغرافية في مدلولات النص الشعري بعد المرور بمهارات الدمج القرائي .

• أهداف مهارات الدمج القرائي لطلاب المرحلة الثانوية:

إذا كانت القراءة عملية بناء للمعنى من خلال التفاعل بين خبرة القارئ والنص القرائي ؛ فإن ذلك يعتمد على فاعلية مهارات القراءة التي يعتمد عليها القارئ أثناء قراءته؛ بهدف تفعيل دوره في تناول النص الأدبي من خلال انغماسه في الفهم والمراقبة الذاتية والتنبؤ بما فيه من معان وتلخيصها ، وفهم مدلولاته وتدقيق جمالياته.

وإذا كانت قراءة المدلولات تتطلب إعادة صياغة لمدخل قراءتها ؛ فإن الدمج القرائي يقوي هذا الاتجاه وذلك من خلال دمج المتعلمين للمعلومات المخزنة في ذاكرتهم ، وتفعيل خلفيتهم المعرفية للتعامل مع النص المقروء للحصول على الأفكار وتوجيه الافتراضات ، ومراقبة الفهم ، وتقويم الوعي بما في النص من أفكار وجماليات لفهم المعاني المتضمنة في النص المقروء في مستوياته العليا من الفهم والنقد والإبداع والتدقيق. (جمال سليمان، ٢٠١١م، ١٦٦-١٦٧) ، (Standish, Leisa, 2005, 7) (Vaughn, Sharon et al , 2001, 68)

كما تعمل مهارات الدمج القرائي على تحقيق الأهداف التالية : (صالح شويل ٢٠١٥م ، مريم الأحمدى ٢٠١٢م ، إيمان البراوي ٢٠٠٩م ، نجلاء حواس ٢٠٠٩م)

- « تنقل المتعلم من المفهوم المتداول حول القراءة من إطار التجريد إلى إطار التحليل والاستنتاج ، والاستنتاج والتنبؤ ، يبدي القارئ رأيه من خلالها ، ويكون رؤية خاصة به ، ويحول الفكر الذي تضمنته تلك المهارة إلى عمل ما يصل في النهاية إلى الإبداع .
- « تجعل المتعلم قادراً على تذكر ما قرأه واستيعاب المدلولات الواردة في النص ، ويضاف إلى ذلك إمكانية ما قرأه في مواقف حياتية متشابهة ، كما تساعد على تحليل وتقويم ما يقرأ . وإن استطاع المتعلم ذلك يمكن الحكم عليه بأنه أتقن هذه المهارات بصورة سليمة .

- « استيعاب ألفاظ المدلول اللغوي الجغرافي ومعانيه بشكل سليم ، واكتساب مفردات دلالية جديدة.
- « تساعد على تكامل شخصية المتعلم ، وتزيد من ترابط المتعلمين وتواصلهم وتحصيلهم .
- « تجعل المدلولات المطروحة أكثر تماسكاً وتوافقاً ، والمهارات أكثر اتساقاً وارتباطاً .

• ثالثاً :عمليات التفكير المتشعب المستخدمة في فهم المدلول اللغوي الجغرافي :

• التفكير المتشعب (الماهية والفهوم):

يعد التفكير المتشعب Neural Branching Thinking أحد أنماط التفكير التي تتمركز عملياته في أجزاء الدماغ الخاصة بتأثيرات الجهاز العصبي ؛ فهو نمط يقوم على التعلم المستند إلى الدماغ البشري، وهذا ما كشف عنه (Thomas Cardellichio & Wendy Field, 1997, 33-37) بأنه " نمط من أنماط التفكير الذي يؤدي عند ممارسته والتدريب عليه إلى حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية (Neurons) لذا يدعم بناء أنسجة عصبية (Nervous Tissue) في الشبكة العصبية بالدماغ " . وأيدته (مرفت كمال ، ٢٠٠٨ ، ٩٣) بأنه يحدث غالباً نتيجة حدوث التقاءات جديدة بين خلايا الأعصاب بما يشكل مسارات تسمح بالعديد من الاتصالات بين الخلايا المكونة لبنية العقل .

وبناء على طبيعته تم تعريفه لغوياً على النحو التالي: كلمة (Neural) تعني : عصبياً أو المناطق الموجودة بالدماغ والخاصة بتأثيرات الجهاز العصبي ، وكلمة (Branch) تعني: يتشعب ، يتفرع . (المورد ، ٢٠٠٢م ، ٦١٠) (الوسيط ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ٥٠٢ - ٥٠٣) (Merriam- Webster's, 2007, 833) ، واصطلاحاً ؛ فقد اتفقت تعريفات كل من: (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م ، ٧١) ، (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٨م ، ٢٢٤) ، (صفاء أحمد محمد ، ٢٠٠٧م ، ١٢٧) ، (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٦م ، ٨٩ - ٩١) (تغريد عمران ، ٢٠٠٥م ، ١٢٠٧) ، (أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٤م ، ٨٧) على أن التفكير المتشعب هو: ذلك التفكير الفريد في أدائه العقلية والذي يصدر نتاج اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في الشبكة العصبية بالدماغ ، ويشير إلى الكيفية التي يعمل بها العقل عند معالجته للمشكلات والمواقف والأفكار والأحداث ، وأن صدور أي استجابة إبداعية هي مؤشر فعلي على حدوث تشعب في التفكير ، وارتقاء لإمكانات العقل البشري .

وتعرف الدراسة التفكير المتشعب في التدريس بأنه: " قدرة المتعلم على دمج أكبر قدر ممكن من الأفكار والمعلومات حول موضوع ما ، مع إدخالها بكفاءة إلى بنيته المعرفية الداخلية فترتبط الأفكار والمعلومات الجديدة بما هو موجود في دماغ المتعلم بصورة ديناميكية دائمة التغير، مما يؤدي إلى تعلم ذي معني، مع حدوث اتصالات ذكية ذات مستوى عالٍ من الدقة بين الخلايا العصبية

على شبكة الأعصاب بالدماغ ، ونستدل عليها عندما يُبدع الفرد بطريقة غير نمطية في استجاباته للمواقف والمهام التعليمية .

• أهمية ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لعمليات التفكير المتشعب:

يحتاج متعلم المرحلة الثانوية في هذه المرحلة إلى عمليات تفكيرية تزيد من قدرته على استقبال واستيعاب وتمثيل معارف التعلم ودمجها في بنيته العقلية ، مع إمكانية تحويلها إلى خبرات مكتسبة ذات معنى لديه ؛ مع افتقاره - في الوقت ذاته - إلى الاختيارات أو البدائل حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما ؛ الأمر الذي تتطلب معه البحث عن مداخل بديلة تثري هذه المعارف بأنشطة وتدريبات تدعم تشعب التفكير. وهذا ما أيدته دراسات: (فايز مينا، ٢٠٠١م، ١٣) (زينب عبد الله، ٢٠٠٧م، Chan Chun, M., 2007, 18) (مرفت محمد كمال، ٢٠٠٨م، ٨٢ - ١٣٩) (David Sousa, 2008) (رجب الميهي، جيهان محمود، ٢٠٠٩م) (سعادة خليل، ٢٠٠٩م) (وائل عبد الله، ٢٠٠٩م) (وديع مكسيموس، ٢٠٠٩م) (أمل أبو الوفا، ٢٠١١م) (علي حمد علامي، ٢٠١١م) ؛ بأن حدوث التحول المستمر في التعلم من كونه مجموعة من المفاهيم والمهارات التي يجب إتقان تعلمها بترتيب معين وصارم ، إلى مواقف وخبرات يمارسها المتعلم يتطلب استخدام عمليات تفكيرية جديدة .

وقد أصبح الاعتقاد السائد تربوياً هو التحول من الاهتمام بالمعرفة والمعلومات كغايات في حد ذاتها ، إلى تنمية عقول المتعلمين وإكساب هذه العقول القدرة على النقد والاستنتاج والإبداع والتدقيق في التفاصيل ، وغيرها من مهارات التفكير العليا ومهارات التعلم مدى الحياة . وتحول الاهتمام من المنهج الدراسي وما يحتويه من حقائق إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته ، وكيفية استقباله للمعلومات وكيفية معالجتها وتنظيمها ، وضرورة تنمية مهارات التفكير العليا وتحسين نواتج التعلم باستخدام مداخل جديدة ومتنوعة ، وإتاحة الفرصة للمتعلم لينمو نمواً إبداعياً في حدود قدراته والعمل على سحب الأفكار من ذهنه بدلاً من صبها .

ومن خلال الأدبيات السابقة تحدد الدراسة أهمية عمليات التفكير المتشعب لمتعلمي المرحلة الثانوية ؛ بأنه يتيح للمتعلم القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم والمعلومات والحقائق والتي تبدأ بحوار داخلي في دماغ المتعلم ، وتظهر في قدرته على معالجة المشكلات والمواقف ، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والصور والتعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة ، وصناعة أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع متطلبات الموقف التعليمي ، والتوسع وتفصيل الفكرة البسيطة وتحسين الاستجابات العادية وجعلها أكثر دقة ووضوح .

• تنفيذ عمليات التفكير المتشعب في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي:

يسبق تعلم المدلولات من المتعلم عمليات التفكير التي تساعد على إدراك دلالات الألفاظ قبل التلفظ بها واستيعابها ، وعمليات التفكير المتشعب عمليات

ذهنية في موضوع ما تدور في ذهن المتعلم قبل إبراز استيعاب الموضوع والوصول به إلى درجة من التيقن والكفاية ، تساعد في التغلب على الأداء النمطي الثابت في معالجة الموضوعات والمشكلات ، ومحاولة تغيير هذا النمط الثابت والبحث عن المعلومات أثناء الحل ومحاولة تفسيرها . ومن خلال استقراء دراسات التفكير المتشعب كدراسات كل من (Mihaly Gaspar & Pierre, 2001, 411-426) (تغريد عمران ، ٢٠٠٥م ، ٨ - ١٣) (مرفت كمال ، ٢٠٠٨م ، ٩٣ - ٩٦) (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩م ، ٧١) (فريال أبو عواد ، انتصار عشا ، ٢٠١١م ، ٧٦ - ٧٧) استخرجت الدراسة عمليات التفكير المتشعب التالية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي:

- « الوعي بالذات: وتهتم هذه العملية ببث الثقة في قدرات الطالب وإمكاناته ؛ ليتعرف أوجه القصور والقوة في بنية النص ليكون ذلك أساساً في نقد النص .
- « التخطيط والاستبصار: وتعني قراءة النص بعمق مراعيًا تقسيمه إلى مراحل مخطط لها سلفاً من أجل تحقيق الهدف من استيعابه .
- « التفكير الموسع: وتعني القدرة على التوسع وتفصيل الفكرة البسيطة ، وتحسين الاستجابات العادية وجعلها أكثر دقة ووضوح .
- « المعالجة الوظيفية: وتعني معالجة النتائج الدراسية الجديدة بشكل إجرائي يحقق أغراض النص في البيئة الدراسية بفعالية .
- « الناتج (الإنجاز) المتشعب: وهو القدرة على صياغة منتج دراسي جديد من دراسة النص الشعري ؛ يتصف بالتعدد والتنوع والتفرد .

ومن أهم العمليات الفرعية المندرجة تحت العمليات الرئيسة ما يلي :

- « المساعدة في ابتكار معلومات جديدة ، وهي مثير قوي لنمو الخلايا العصبية ، ويوجه خلالها المعلم مجموعة أسئلة افتراضية في تتابع يدفع المتعلم نحو اكتشاف علاقات جديدة ، أو استنتاج تعميم ، أو التوصل لقوانين ؛ ومن أمثلة هذه الأسئلة : ما النتائج التي يمكن أن تترتب إذا حدث ؟ بين كيف توصلت لهذه النتائج..... ؟ .

« مساعدة المتعلم في أن يفكر في آراءه وأفكاره ومعتقداته ويعبر عنها بما يعكس رؤيته للأحداث والمواقف، أي أنه يحلل وجهة نظره ويتأمل مدي صحتها أو مدى مناسبتها لموقف أو إمكانية تعديلها لحل مشكلة ما .

« تنمية القدرة على فهم العلاقات المعقدة والمتشابكة والمتداخلة بين المواقف والأشياء والأحداث ، ومحاولة تبسيطها والتعبير عنها ، واكتشاف هذا التعقيد ومعرفة هذه الارتباطات هو تدريب يدفع نحو تشعب تفكير المتعلم .

• رابعاً : سمات الرحلات المعرفية وخطواتها التدريسية :

أصبحت التطبيقات القائمة على التعلم الافتراضي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ، والهدف منها النمو بأفكار المتعلم ، وزيادة قدراته العقلية وإمكاناته ، بحيث لا يعتمد في حياته على نمط تعليمي معتاد فقط ، بل يمكن

عن طريقها ترسيخ المعلومات والأفكار في ذهن المتعلم بطريقة علمية منظمة. وفيما يلي عرض لطبيعة ومزايا وأسس والعناصر المكونة للرحلات المعرفية إحدى أهم التطبيقات القائمة على التعلم الافتراضي - والتي انتهت إليها دراسات سابقة - انتهاءً بخطوات تصميمها في التدريس.

• **طبيعة ومزايا استخدام الرحلات المعرفية في التدريس:**

توضح (جميلة شريف، ٢٠٠٨م، ٣٣ - ٣٦) أن تطبيقات التعلم الافتراضي تسهم بشكل كبير في تجاوز حدود الزمان والمكان للعملية التعليمية ودرء المخاطر عن المتعلمين أثناء التعلم وتقليل تكلفة التعلم، إضافة لإتاحة الفرصة للتعلم للجميع بغض النظر عن التزامات ومسؤوليات المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، كما يمكنها أيضاً مساعدة المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم بالمشاركة في عملية التعلم وقيامه بدور إيجابي فيها.

وتعد الرحلات المعرفية كما يذكر (مجدي المهدي، ٢٠٠٨م، ١٨-٢٢) إحدى تطبيقات التعلم الافتراضي التي تعد منظومة متكاملة من الخبرات قائمة على الكمبيوتر، يتم من خلالها إنشاء عالم تعليمي مصغر Micro Educate World يشابه أو يماثل الواقع الحقيقي، أو يمكن الدخول إليه من خلال الشبكة العالمية للإنترنت، والكثيرون يؤكدون أنه مرادف للتعليم الإلكتروني المبني على تبادل الخبرات من أماكن بعيد لا يحدها زمان ولا مكان بواسطة الإنترنت والتقنيات المتعددة من أجل الحصول على المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة. وقد تناولت عدة دراسات مزايا استخدام الرحلات المعرفية في التدريس كدراسات: (الغريب إسماعيل، ٢٠٠٩م)، (Gaskill, et al., 2006)، (Junaiza Jarjis, 2001, 23-26)، (Pradeep, et al., 2004)، والتي كشفت عن أن هناك العديد من المجالات التي يمكنها الاستفادة من تقنيات الرحلات المعرفية، بسبب ما تقدمه لنا من مميزات وسما ت جعلها تتفوق على جميع تقنيات الوسائط المتعددة العادية، فالرحلات المعرفية ليست مجرد فيلماً يشرح ظاهرة جغرافية معينة أو صورة لمكان ما؛ بل يتعدى ذلك إلى صنع جو من التفاعلية بين المنظومة الافتراضية وبين الشخص المستخدم والتي تمكنه من الاستفادة منها بأقصى كفاءة ممكنة، كما يمكن تحويل عمليات التعلم إلى أعلى درجة ممكنة من خلال التخفيف من الأدوات المستهلكة في التدريب وتقليص الحاجة إلى استخدام أدوات مكلفة، وكذلك ترشيد نفقات السفر والرحلات إلى أماكن تواجد الخبرات من أجل الحصول على المعارف الأساسية حول الموضوع المراد تدريسه، بل لم تعد الكتب الدراسية وحدها هي المصدر الوحيد للمعرفة، بل يعتبر الواقع الافتراضي التي تصنعه الرحلات المعرفية خبرة شبه حقيقية تمكن الطلاب من اكتساب المعرفة بسرعة كبيرة وبفهم أعمق لهذه المعرفة بل وإظهار القدرات العقلية العليا في التفكير، وذلك عكس نظم التعليم

التقليدية التي تؤكد فقط على التلقين ، وانخفاض مستوى التفكير ، ويمكن أيضاً من خلال الواقع الافتراضي اكتساب العديد من المهارات كمهارات التقييم والمشاركة النشطة .

وفي مجال تدريس المدلول اللغوي الجغرافي يمكن استخدام تطبيقات الرحلات المعرفية بشكل كبير في بناء العوالم أو البيئات الافتراضية التي تمكننا من عرض المناظر الطبيعية ، وأشكال البيئة المختلفة ، والظواهر المناخية ، وما يصاحب ذلك من آثار لغوية لأهل هذه البيئات ولغتهم المعبرة التي تصف ظواهر بيئتهم وأحوالهم . وهذا ما أكدته (RodneyGerber,2003,205) أنه يمكننا بكل بساطة ويسر القيام برحلة افتراضية حول العالم القديم والجديد والتوقف عند أي دولة نختارها ثم نقوم باستكشاف هذه الدولة ، ومشاهدة المعالم المختلفة لها من مبان وظواهر جغرافية وبشرية متعددة وقياس الفوارق بينها وبين الظواهر الموجودة في بيئتنا المحلية.

وتأتي أهمية الرحلات المعرفية في تدريس المدلول اللغوي الجغرافي فيما يلي :

« يقوم المتعلم بدور إيجابي فيها ، لأن عمليات العلم التكاملية تقوم على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة المتعلمين للوصول إلى المعلومات بدلاً من أخذها جاهزة من المعلم مما يجعلهم (أي المتعلمون) المحور الأساسي لعملية التعليمية.

- « التأكيد على أن يكون التعلم عن طريق البحث والاستقصاء والاكتشاف.
- « تنمية مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.
- « تنمية الاتجاهات المعرفية كحب الاستطلاع وحب المعرفة مع التآني عند إصدار الأحكام.
- « اكتساب قدرات التعلم الذاتي ، مما يعني تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة.
- « اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو لغته وبيئته والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها. الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجهه داخل أو خارج المدرسة.

• الأسس العامة للرحلات المعرفية :

- من أهم الأسس التي تنطلق منها تطبيقات الرحلات المعرفية في التدريس ما يلي : (الغريب إسماعيل ، ٢٠٠٩م ، ٣٨٩ - ٣٩٤) (وليد الحلفاوي ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٣)
- « الواقعية : تعني أن يقتنع المتعلم تمام الاقتناع بالمعلومات والنماذج والشخصيات وكل عناصر البيئة الافتراضية المصممة ولا بد أن يرضى المتعلم عنها وأن يكون مستوى التصميم في الحدود المقبولة لديه .
- « الاستكشاف والتفاعل : تمكن الرحلات المعرفية المتعلم من استكشاف الأشياء الحقيقية دون الإخلال بمقاييس الحجم والأبعاد والزمن مع إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتفاعل مع الخبرات التي يريد تعلمها مباشرة.

« الإثراء : تقديم التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية والتعايش داخل المعلومات ، وإثراء العملية التعليمية بالخبرات والإمكانات التكنولوجية الحديثة.

« التصميم والتدريب : تصميم بيئة الواقع الافتراضي ويعني أن يتساوى التعلم الافتراضي مع التعلم الذي يمكن أن نحققه بالواقع الحقيقي مع تدريب المتعلمين على مهارات متعددة يصعب تدريبهم عليه في الواقع.

« الإبحار بأمان : الإبحار داخل بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد تتيح للمتعلم فرص التحرك عبر الزمن ، فمن الممكن عرض ظواهر جغرافية حدثت في الماضي ويصعب تواجدها حاليًا ، ويمكن الإسراع بعرض مواقف من المحتمل أن تحدث مستقبلاً توافر الأمان للمستخدمين عند دراسة المعلومات الخطرة أو البعيدة الزمان والمكان.

« المكونات المادية والبرمجية المستخدمة .

• العناصر المكونة للرحلات المعرفية :

اتفقت دراسات كلا من : (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣ م) ، (فادي حسنين ، ٢٠١١ م) ، (وجدي جودة ، ٢٠٠٩ م) ، (Dodge , 2005) ؛ على أن هناك سبعة عناصر أساسية لبناء الرحلات المعرفية وهي :

« المقدمة (Introduction) : حيث يتم توضيح فكرة الدرس العامة ، وعناصره ، والتركيز على أهدافه ، وأن تكون ذات صلة بخبرات المتعلم وأهدافه المستقبلية ، وتحمل صياغة مشوقة للمتعلم.

« المهام (Tasks) : وهي العمل المشترك بين المعلم والطالب والمطلوب منهما إنجازها قبل وأثناء وما بعد الانتهاء من الرحلة . ومن أهم هذه المهام : صياغة مادة التعلم وتجميعها من مصادر مختلفة وتنظيمها بصورة معينة ، توظيف مهارة التحليل والتركيب للمعلومات المتوفرة من مصادر مختلفة ، صياغة بعض الموضوعات بصورة إبداعية مع قيام أطراف الرحلة بالتحاور والتفاوض من أجل الوصول إلى توافق وإجماع حول الصياغة النهائية لنتائج الرحلة وأثارها فيمن قام بها.

« العمليات (Procedure) : وهي وصف للخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء أنشطة الرحلة ، وتتعلق بالتعليمات أو التوجيهات أو النصائح أو المخططات الزمنية أو الأدوار التي يجب أن يؤديها المتعلم أثناء الرحلة لإنجاز المهام المطلوبة منه.

« المصادر (Resources) : وهي المواقع المصممة من قبل المعلم وعلى المتعلم زيارتها من أجل إتمام مهمته المعرفية ، وهذه المصادر تكون ذات علاقة وثيقة ومرتبطة بمادة التعلم المطلوب من المتعلمين إيجاد حلول لها والإجابة عليها في نهاية أنشطة الرحلة .

« التقييم (Evaluation) : وسائل وأساليب مصممة بشكل يتلائم مع طبيعة استراتيجية الرحلات المعرفية ، ومصمم الرحلات الحرة في طريقة تصميم

التقييم الذي يراه مناسباً ، وأن يراعي - خاصة المراحل الدراسية الدنيا - توضيح ما هو مطلوب منهم بالتحديد .

« الاستنتاجات (Conclusion) : وهي عبارة عن ملخص لفكرة الرحلة التي يتم تنفيذها عبر طريقة الرحلات المعرفية ؛ والتي تم البحث حولها ، كما يتم من خلالها تذكير المتعلمين بالمعلومات التي سيكتسبونها عند نهاية الرحلة ، وكذلك تحفيزهم على التواصل للحصول على المعرفة وإتمام كل مراحلها ، والاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها .

« صفحة المعلم (Teacher page) : هي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة عبر الرحلات المعرفية - بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون - وفيها يذكر المعلم معلومات مختلفة ، وخطة السير في الدرس ، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس ، وتعد صفحة المعلم دليلاً يسترشد به المعلمون في توظيف الرحلات المعرفية في فصول ومدارس أخرى أو لتصميم دروس إضافية .

• خطوات تصميم الرحلات المعرفية في التدريس :

يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية على مراحل ثلاث هي : (عبد الله الغامدي ، ٢٠١٣م) ، (عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩م) ، (Macgregor & Lou, 2005) ، (Chatel & Nodell, 2002)

« الخطوة الأولى : البحث عن الإمكانيات : وتضم هذه الخطوة عدة مراحل هي : (اختيار الموضوع ، تجميع المصادر ، تنسيق المصادر إلى مجموعات) ، وهي تأخذ في الاعتبار خبرات الطالب السابقة وميوله ، وتحديد ثغرات التعلم ، واختيار مصادر مثيرة ومشوقة لتشجيع الطلاب على فهم المعنى ، والبحث عن قضايا ذات علاقة مع بعضها البعض ، وتحديد نقطة البداية للمتعلمين بشكل واضح وجيد .

« الخطوة الثانية: تصميم الرحلات المعرفية : وتضم مجموعة تساؤلات للمعلم ماذا يريد من المتعلم أن يفعل بعد بحث الموضوع ؟ وتقييم أنشطة المتعلم إبداعياً أثناء وبعد الرحلة ، وإنشاء وظائف أو أدوار للمتعلمين وإظهارها من خلال عملية التصميم ، علماً بأن هناك نماذج جاهزة (Template) متوفرة عبر الإنترنت في المواقع المتخصصة في الرحلات المعرفية تساعد المعلم في عملية التصميم ، وتحديد الوظائف .

« الخطوة الثالثة : تصميم صفحة الويب : وتصمم باستخدام إحدى محركات (Html) التي تراعي العناصر المكونة للرحلات المعرفية وتقسيمها بطريقة لها علاقة بالموضوع المشار من حيث اختيار الأشكال والألوان وتقسيمات الصفحة ، والتقليل من الارتباطات التشعبية إذا كان المتعلمين في مراحل دراسية أولية .

• الدراسة الميدانية :

تطلب تحقيق أهداف الدراسة إعداد بعض المواد التعليمية وأدوات الدراسة وهي : [كتاب الطالب المعد وفقاً لتطبيقات الرحلات المعرفية - دليل المعلم

لندروس المدلولات اللغوية الجغرافية المعدة وفقاً للرحلات المعرفية - اختبار مهارات الدمج القرائي - واختبار عمليات التفكير المتشعب - والاختبار المعرفي في المدلول اللغوي الجغرافي] . وسار الإعداد وفقاً للخطوات التالية :

• **أولاً : كتاب الطالب وفقاً للرحلات المعرفية :** (ملحق رقم ١)

• **الهدف من إعداد كتاب الطالب :**

تمثل الهدف من إعداد كتاب الطالب في تقديم المدلولات اللغوية والجغرافية في النصوص الشعرية باستراتيجية الرحلات المعرفية .

• **إعداد كتاب الطالب :**

سارت الخطوات الإجرائية في إعداده كما يلي :

« تم اختيار المدلولات اللغوية الجغرافية الواردة في مقرر النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، لما يتضمنه المقرر من مجموعة من مصطلحات لها مدلول لغوي وجغرافي .

« زمن تدريس المقرر كبير بما يتيح فرصة كاملة للتدرب على مهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي ، وبعض مهارات التفكير المتشعب التي اختارتها الدراسة .

« إعادة صياغة المقرر وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية : قام الباحثان بالاطلاع في النماذج العربية والأجنبية لتصميم المواد والبرامج التعليمية على شبكة الإنترنت ؛ والتي أوردتها (البائع ٢٠١١) ومنها :

✓ نموذج معهد التطوير العلمي الشامل . IDI&NDMI Model

✓ نموذج مدخل المشكلات الرباعي لتصميم التعليم . Derek Rownterr Model

✓ نموذج كيمب الشامل لتصميم برامج التعليم والتدريب . Kemp Model

✓ نموذج الجزار لتطوير المنظومات التعليمية .

✓ النموذج العالمي للتصميم التعليمي . ADDIE

وبعد تتبع مراحل كل نموذج توصل الباحثان إلى نموذج يحتوي على خمس مراحل هي :

« مرحلة التحليل Analyze : حيث تم تحليل محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي للتوصل إلى المصطلحات الدالة على المدلول اللغوي الجغرافي .

« مرحلة التصميم Design : وشملت جمع عدد من البيانات النصية والوسائط المتعددة والروابط المتاحة على شبكة الإنترنت ؛ لاستخدامها في تصميم الدروس المختارة بالشكل الذي يتيح للمتعلمين التدرب على أنشطة تعليمية من شأنها العمل على تنمية مهارات الدمج القرائي وعمليات التفكير المتشعب لتحصيل المدلول اللغوي الجغرافي .

« مرحلة التطوير Development : ويتم فيها تحسين وضبط وتنسيق الصفحات الإلكترونية ، واستخدمت الدراسة العديد من الأكواد ؛ ككود

تغيير ألوان الروابط التي تم التعامل معها وفتحها، وإنتاج الوسائط المتعددة المتضمنة في المقرر من نصوص، ورسوم خطية، وصور ثابتة ومتحركة، وصوت، ولقطات فيديو.

« مرحلة التطبيق Implement : وفيها يتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استخدام الإنترنت قبل البدء في إجراءات التطبيق، وتدريبهم وفق خطوات ومراحل التعلم باستخدام طريقة الويب كويست، ونشر الصفحات المصممة عبر الموقع الخاص بالدراسة.

« مرحلة التقويم Evaluate : وشمل أنواع التقويم التالية : (القبلي – التكويني – البعدي) وذلك لتقويم الطلاب قبل بداية تدريبهم ومدى تقدمهم في الدراسة وتنفيذهم لأنشطتها ثم إجراء التقويم البعدي في نهاية تدريبهم لقياس مدى تمكنهم من دراسة المدلول اللغوي الجغرافي.

• ثانياً: دليل المعلم : (ملحق رقم ٢)

تمثل الهدف من إعداد الدليل في إرشاد وتوجيه المعلم القائم بالتدريس إلى الخطوات التي يجب أن يسير وفقاً لها : لتنفيذ درس المدلول اللغوي الجغرافي حسب استراتيجية الرحلات المعرفية المقترحة.

بناء الدليل : تم بناء الدليل لمساعدة المعلم في السير وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية واشتمل الدليل على : [مقدمة تناولت أهمية هذا الدليل وفكرة عامة عن محتوياته، والهدف منه، وكيفية استخدامه، وتوضيح استراتيجية الرحلات المعرفية والفلسفة القائمة عليها، ومدى أهميتها لتنمية بعض المهارات التي تم تحديدها، والعناصر المكونة لها وهي : (المقدمة، المهام، العمليات، المصادر، التقويم، الاستنتاجات، صفحة المعلم)، وخطوات تصميمها وهي : (البحث عن الإمكانات، تصميم الرحلات المعرفية، تصميم صفحة الويب) وأخيراً الجدول الزمني لتدريس المقرر].

• ثالثاً : اختبار مهارات الدمج القرائي :

• الهدف من الاختبار :

استهدف الاختبار قياس مهارات الدمج القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة) وتمثلت المهارات في : التعاطف العقلي (التفهم)، التلخيص، إعادة البناء، تعدد الهدف، التمثيل، تقويم الأداء.

• بناء الاختبار :

سار بناء الاختبار وفقاً للخطوات التالية :

« الاطلاع في البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القراءة المختلفة ومحاولة الاستفادة منها.

« تحديد مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلول اللغوي الجغرافي، وذلك عن طريق عرض قائمة من المهارات

على مجموعة من معلمي ومشرفي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وبعض متخصصي المناهج وطرق التدريس ؛ لتحديد أكثر المهارات أهمية ومناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وقد تم اختيار أكثر المهارات أهمية من وجهة نظر المحكمين ، وتمثلت في : التعاطف العقلي (التفهم) ، التلخيص ، إعادة البناء ، تعدد الهدف ، التمثيل ، تقويم الأداء . والتي حصلت على أعلى نسب موافقة لدى المحكمين .

• ضبط الاختبار :

حيث اعتمد الباحث على :

• الصدق الظاهري :

حيث يهتم هذا النوع بالمظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث : نوع المفردات وكيفية صياغتها ، ومدى وضوحها ودقتها ، وصحة ترتيبها ، ووضوح التعليمات ، وأيضاً مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله ، عليه اعتبر صدق المحتوى مؤشراً لصدق الاختبار . لتحقيق صدق الاختبار تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من الخبراء من الأساتذة تخصص طرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ؛ وذلك بغية إبداء آرائهم في صلاحية وشمولية العبارات لقياس ما وضعت من أجله ، إضافة إلي مدى وضوح صياغة كل عبارة للطلاب ، وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة ، ليصبح الاختبار أكثر قدرة علي تحقيق الهدف الذي بني من أجله ، وهذا ما يعبر عن صدق المحتوى ، وفي ضوء المثرثات والمقترحات التي أبدأها السادة المحكمين (ملحق رقم ٦) ، تم إجراء التعديلات الآتية : استبقيت العبارات التي حصلت علي اتفاق من المحكمين (٨٠٪) بينما عدلت بعض العبارات ، وحذفت بعض العبارات ، وتكونت عبارات الاختبار من (٥٠) عبارة فرعية تندرج تحت (٦) أسئلة رئيسية .

• التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الصورة الأولى للاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي - غير مجموعة الدراسة - وتمثلت في عينة عشوائية من مدرسة السعودية (١) بالباحة بلغت (٦٠) طالباً ، وذلك بغية التحقق من وضوح التعليمات والعبارات والتعرف علي الدقة في صياغتها ، حيث تم إعادة صياغة العبارات غير الواضحة لهم ، وتحديد زمن الاختبار : وقد تبين أن متوسط زمن الإجابة عن مفردات الاختبار (٤٠) دقيقة ، والملحق رقم (٣) يوضح اختبار مهارات الدمج القرائي في صورته النهائية .

• صدق الاتساق الداخلي :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ،

وذلك لمعرفة مدى ارتباط واتساق مضردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار ، والجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج :

جدول (١) معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار (ن = ٦٠)

المهارة	التلخيص	التعاطف العقلي	إعادة البناء	تعدد الهدف	التمثيل	تقويم الأداء
معامل الارتباط	.٦٧٠**	.٧٧٥**	.٧٧٧**	.٧٥١**	.٦٩٦**	.٨٠٢**

♦ دال عند (٠.٠٥) ، ♦♦ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١) بأن مهارات اختبار الدمج القرائي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية وداله إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن الاختبار بمضرداته يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

• صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات ٢٧ % علوي و ٢٧% سفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول رقم (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في اختبار مهارات الدمج القرائي (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التلخيص	الأعلى	٤.٢٥	٣.٢٧٥	٤.٣٣٠	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	.٩٥	.٩٤٥		
التعاطف العقلي	الأعلى	٤.٠٥	٣.١٥٤	٣.٦٨٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.١٥	١.٥٦٥		
إعادة البناء	الأعلى	٤.٠٠	٣.٠٦١	٢.٣٣٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٥٠	١.٩٨٧		
تعدد الهدف	الأعلى	٤.٥٥	٣.٥٣١	٢.٤٧٣	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٢٥	٢.١٩٧		
التمثيل	الأعلى	٥.٤٥	٢.٨١٩	٣.٥٤٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٥٥	٢.٣٢٨		
تقويم الأداء	الأعلى	٤.٤٥	٢.٨٢١	٣.٥٤٨	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٥٥	٢.٤٢٨		
الاختبار ككل	الأعلى	٢١.٣٠	٥.١٦٢	٩.٥٣٩	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٨.٤٠	٣.١٥٢		

يتضح من جدول (٢) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل عند مستوى أقل من (٠.٠١) وبالتالي فإن أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف ، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

- **النبات بطريقه ألفا - كرونباخ Alpha:**
تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٠.٨٢٥) وهذا دليل كاف على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالٍ.
- **النبات بطريقه إعادة الاختبار :**

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن=٦٠)

المهارة	التلخيص	التعاطف	إعادة البناء	تعدد الأهداف	التمثيل	تقويم الأداء	الكلبي
معامل الارتباط	٠.٨٧٦	٠.٨٨٨	٠.٧٩٦	٠.٨٧٥	٠.٨٤٤	٠.٧٥٢	٠.٩٦٨

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.1 \geq$) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

- **رابعاً : اختبار عمليات التفكير المتشعب :**
- **الهدف من الاختبار :**
قياس قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام عمليات التفكير المتشعب في دراسة المدلول اللغوي الجغرافي، وتمثلت هذه العمليات في : الوعي بالذات، التخطيط والاستبصار، التفكير الموسع، المعالجة الوظيفية، الناتج (الإنتاج) المتشعب.
- **صياغة أسئلة الاختبار:**
اطلع الباحثان في بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير المتشعب وبصفة خاصة في تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وعليه فقد تمت صياغة الاختبار في صورة خمس عمليات رئيسة تتضمن كل عملية مجموعة من العمليات الفرعية في المدلول اللغوي الجغرافي.
- **ضبط الاختبار :**
حيث اعتمد الباحثان على :
- **الصدق الظاهري:**

حيث يهتم هذا النوع بالمظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث: نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودقتها، وصحة ترتيبها، ووضوح التعليمات، وأيضاً مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، عليه اعتبر صدق المحتوى مؤشراً لصدق الاختبار.

- **صدق الاختبار :**
تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وذلك للتحقق من صدق محتوى الاختبار، ومدى دقة الأسئلة علمياً وسلامة صياغتها، وملائمتها لطلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد الزمن المقترح لها، وقام المحكمون بإضافة

بعض التعديلات في شكل ونمط الأسئلة وتم مراعاتها عند إعداد الصورة النهائية للاختبار حيث استبقيت العمليات التي حصلت علي اتفاق من المحكمين (٨٠٪) بينما عدلت بعض العمليات كما حذفت بعض العمليات وبذلك تكون الاختبار من (٥) عمليات رئيسة اندرج تحتها مجموعة من العمليات الفرعية.

تم عرض الاختبار علي عشرين طالباً من المرحلة الثانوية ، وذلك بغية التحقق من وضوح التعليمات والعمليات والتعرف علي دقة صياغتها ، حيث تم إعادة صياغة العمليات غير الواضحة لهم ، وإجراء دراسة استطلاعية للتحقق من ثبات وصدق الاختبار بأبعاده بتطبيقه علي عينة من طلاب المرحلة الثانوية قوامها (٦٠) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والملحق رقم (٤) يوضح اختبار التفكير المتشعب في صورته النهائية.

• صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل عملية من عمليات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفة مدى ارتباط واتساق مضردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار، والجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل عملية والدرجة الكلية للاختبار (ن=٦٠)

العمليات	الوعي بالذات	التخطيط والاستبصار	التفكير الموسع	المعالجة الوظيفية	الناتج المتشعب
معامل الارتباط	.٧٦٠**	.٧٨٣**	.٧٦٧**	.٦٩٥**	.٧٩٦**

♦ دال عند (٠.٠٥) ، ♦♦ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن اختبار عمليات التفكير المتشعب يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن الاختبار بمضرداته يتمتع باتساق داخلي عالٍ .

• صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات ٢٧ ٪ علوي و ٢٧ ٪ سفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول التالي رقم (٥) يوضح ذلك .

يتضح من جدول (٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) وبالتالي فإن أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف ، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٥) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في اختبار عمليات التفكير المتشعب (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الأعلى	٤.٣٤	٢.٢٧٥	٣.٥٦٧	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.١١	١.٩٤٥		
التخطيط والاستبصار	الأعلى	٦.٥٥	٤.١٢٣	٣.٦٨٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.١٥	٢.٣٤٢		
التفكير الموسع	الأعلى	٤.٢١	٣.٢١١	٢.٥٦٦	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١.٤٣	١.٢٣٤		
المعالجة الوظيفية	الأعلى	٤.٦٧	٢.٦٥١	٢.٥٦٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٢.٣٢	١.١٢١		
الناتج المتشعب	الأعلى	٦.٧٦	٢.٧١٩	٤.١٠٠	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	٣.٥٧	٢.٢٢٨		
الاختبار ككل	الأعلى	٣٠.١٧	٥.٥٦٢	١٠.٧٥٤	دال عند ٠.٠١
	الأدنى	١٠.٥٠	٣.٤٣١		

• ثبات الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية [مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي - من غير مجموعة التجربة بمدرسة الأمير نايف بمنطقة الباحة] ، وذلك لحساب ثبات الاختبار تم استخدام :

« الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ Alpha: تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٨٢١). وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عال.

« الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

جدول (٦) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار (ن=٦٠)

المهارة	الوعي بالذات	التخطيط والاستبصار	التفكير الموسع	المعالجة الوظيفية	الناتج المتشعب	الكلية
معامل الارتباط	٠.٧٧٦**	٠.٨١٢**	٠.٨٥٦**	٠.٨٣٢**	٠.٨٠٤**	٠.٨٩٦**

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ ٠.٠١) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

• الصورة النهائية للاختبار :

بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (٥) أسئلة رئيسة تتضمن أسئلة فرعية عن عمليات التفكير المتشعب في المدلول اللغوي الجغرافي.

• زمن الاختبار :

ظهر من التجربة الاستطلاعية أن (٤٥) دقيقة هي الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة.

• خامساً : الاختبار المعرفي في المدلول اللغوي الجغرافي :

• هدف الاختبار :

قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمدلولات اللغوية والجغرافية في النصوص الشعرية المقررة في الفصل الدراسي الأول في المستويات المعرفية

الستة لبلوم (التذكر - والاستيعاب - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم) .

• مصادر بناء أسئلة الاختبار:

لإعداد محتوى الاختبار تم دراسة عدد من المصادر، أهمها :
« أهداف تدريس النصوص الشعرية والدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية والصف الأول منها .

« النصوص الشعرية المقررة في الفصل الدراسي الأول وهى: (امرؤ القيس في وصف الليل والخييل ، طرفة بن العبد في الفخر والحكمة ، الأعشى في الفخر ، لقيط بن يعمر في التحذير ، الخنساء في الرثاء ، عنتر بن شداد في الفخر والحماسة)

« الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات مثل كتب طرائق تدريس اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية.

• صياغة مفردات الاختبار :

تم صياغة مفردات الاختبار ، روعي فيها التنوع من حيث المحتوى والمستويات والشمولية للمدلولات اللغوية والجغرافية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة وقد اشتملت على أسئلة تكملة ، واختيار من متعدد ، وأسئلة الصواب والخطأ ، والإجابات القصيرة مثل : تصويب الخطأ ، أسئلة الصور الجغرافية ، وقد روعي الشروط الواجب توافرها في صياغة هذا النوع من المفردات ، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٤٥) مفردة ، وروعي في توزيع المفردات تغطيتها لجميع المدلولات اللغوية والجغرافية المتضمنة في دروس النصوص الشعرية المقررة على الطلاب في الفصل الدراسي الأول ، والدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة . كما اشتمل الاختبار على صفحة التعليمات التي تضمنت البيانات الشخصية الخاصة بالطالب ، والهدف من الاختبار ، وبعض التعليمات التي توضح للطالب كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار ملحق رقم (٥) الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية والجغرافية .

• صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من محكمين من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، وبعض معلمي اللغة العربية والدراسات والاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمحتوى ولطالب الصف الأول الثانوي ، ومدى وضوح الأسئلة من حيث الصياغة ومناسبتها للمستويات المعرفية التي تهدف قياسها ، وتم تعديل الاختبار في ضوء ما أشار به المحكمين من حيث حذف بعض الأسئلة للتكرار وإضافة بعض الأسئلة . وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية سبعة أسئلة رئيسة ويندرج تحتها أربعون سؤالاً فرعياً .

• صدق الاتساق الداخلي :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط العزوم (بيرسون) بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وذلك لمعرفة مدى ارتباط واتساق مضردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وأبعاد الاختبار، والجدول رقم (٧) يوضح النتائج التالية :

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار (ن=٦٠)

البعد	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
معامل الارتباط	.٦٧٤**	.٦٩٨**	.٦٩٢**	.٦٨٧**	.٧٧٣**	.٦٧٥**

❖ دال عند (٠.٠٥) ، ❖❖ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن عبارات الاختبار المعرفي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع الدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٧٧٣** - .٦٧٥) وهذا يدل على أن الاختبار بمفرده يتمتع باتساق داخلي عالٍ .

• صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحثان بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في كل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وتم تقسيم الدرجات إلى ٢٧ % علوي و ٢٧ % سفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين العلوي والسفلي ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين العلوي والسفلي والجدول التالي رقم (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الثلث الأعلى والأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية في الاختبار المعرفي (ن = ١٧ لكل من الأعلى والأدنى)

(البعد)	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الأدنى	٣.٢٩	.٤٧٠	٤.٢١٦	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٣.٨٨	.٣٣٢		
الاستيعاب	الأدنى	٣.٣٥	.٦٠٦	٢.٩١٥	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٣.٧٣	.٥١٤		
التطبيق	الأدنى	٥.٦٥	.٦٠٦	١٤.٩٤٥	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٨.٥٣	.٥١٤		
التحليل	الأدنى	٥.٨٢	١.٠١٥	٤.٤٣٨	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٧.٢٤	.٨٣١		
التركيب	الأدنى	٥.٨٨	.٦٩٧	١١.٦٦٨	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٨.٥٣	.٦٢٤		
التقويم	الأدنى	٧.٠٠	.٩٣٥	٨.٧٢٠	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٩.٩٤	١.٠٢٩		
الاختبار ككل	الأدنى	٢٩.٨٨	٢.٤٩٧	١٥.١٧٤	دال عند ٠.٠١
	الأعلى	٤١.٥٩	١.٩٧٠		

يتضح من جدول رقم (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد للاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) وبالتالي فإن أبعاد الاختبار والاختبار ككل يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

• الثبات بطريقه ألفا - كرونباخ Alpha:

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٠.٨٧٦) عال ودال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عال، وبذلك يكون صالحاً للاستخدام.

• الثبات بطريقة إعادة الاختبار :

جدول (٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار (ن=٦٠)

البعد	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	الكلّي
معامل الارتباط	.٨٤٧**	.٨٦٨**	.٨٦٢**	.٨٤٣**	.٨٤٠**	.٨٧٦**	.٨٨٨**

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات عالٍ للاختبار.

• حساب الثوابت الإحصائية الأخرى للاختبار :

تم حساب الثوابت الإحصائية للاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية (سألقة الذكر) وهذه الثوابت الإحصائية هي :

« زمن الاختبار : وقد تم ذلك بحساب زمن الاختبار لأول وآخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار، وحساب متوسط الزمن المستغرق بقسمته على اثنين، وكان الزمن المناسب هو ستون دقيقة .

« معاملات السهولة والصعوبة : تم تحديد درجات الاختبار التحصيلي وقد بلغت خمسون درجة ولتحديد معاملات السهولة تم استخدام المعادلة التالية:

عدد الإجابات الصحيحة

معامل سهولة المفردة =

عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ

وقد كانت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠.٧٣، ٠.٨٠) وهى نسبة مقبولة . ولتحديد معامل الصعوبة تم استخدام المعادلة التالية : معامل الصعوبة = (١ - معامل السهولة). وقد تبين أن معامل الصعوبة لمفردات الاختبار كان بين (٠.٢٧، ٠.٢٠) وهى نسبة مقبولة.

« تمييز مفردات الاختبار : تم حساب تمييز مفردات الاختبار وذلك باستنتاج حاصل ضرب معامل السهولة X معامل الصعوبة، وقد بلغ تمييز مفردات الاختبار (٠.٢٥) وهى نسبة معقولة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩م، ٦٢٥) وبذلك يصبح الاختبار صالحاً للتطبيق .

• تطبيق تجربة الدراسة :

• أولاً : تحديد مجموعة الدراسة :

تكونت مجموعة الدراسة الحالية من طلاب فصلين من فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة النصباء الثانوية بالمنطق الباحة ، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م . وتم تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م ، وقد استغرقت التجربة (١٨) حصة دراسية ، ثلاثة حصص لتطبيق أدوات القياس قبل تدريس دروس المدلولات اللغوية الجغرافية ، واثنى عشر حصة لتدريس الدروس ، وأخيراً ثلاثة حصص لتطبيق الأدوات بعددٍ للتوصل إلى نتائج الدراسة ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها .

• ثانياً : التطبيق القبلي لأدوات الدراسة :

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات الثلاث (اختبار مهارات الدمج القرائي ، واختبار عمليات التفكير المتشعب ، والاختبار المعرفي) ، قام الباحثان بتطبيقها قبلياً على عينة الدراسة ، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في الأدوات الثلاث كالتالي :

« للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات الدمج القرائي تم تصميم الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الدمج القرائي . وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠) :

جدول (١٠) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التلخيص	الضابطة	٣.٨٧	٠.٨١٩	١.٦٥٣	غير دالة
	التجريبية	٣.٤٧	١.٠٤٢		
التعاطف	الضابطة	٣.٢٠	٠.٩٢٥	٠.٤٠٥	غير دالة
	التجريبية	٣.٣٠	٠.٩٨٨		
إعادة البناء	الضابطة	٣.٢٠	٠.٩٢٥	٢.٢١٠	غير دالة
	التجريبية	٣.٧٣	٠.٩٤٤		
تعدد الهدف	الضابطة	٣.٤٧	١.٠٤٢	١.٠٤٩	غير دالة
	التجريبية	٣.٢٠	٠.٩٢٥		
التمثيل	الضابطة	٣.٣٧	٠.٩٩٩	٠.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٣.٣٧	٠.٧٦٥		
تقويم الأداء	الضابطة	٣.٣٠	٠.٩٨٨	٠.٦٣٦	غير دالة
	التجريبية	٣.٤٧	١.٠٤٢		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٠.٤٠	٣.١٨٠	٠.١٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٠.٥٣	٣.١١٥		

يتضح من جدول (١٠) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل على تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (١) يوضح هذه النتائج :



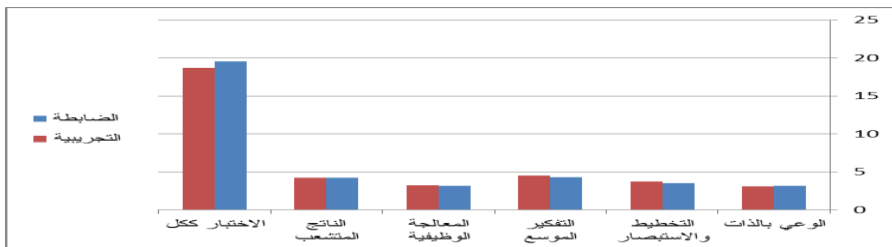
شكل رقم (١) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار مهارات الدمج القرائي

« للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار عمليات التفكير المتشعب تم تصميم الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار عمليات التفكير المتشعب . للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١١) التالي :

جدول (١١) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الضابطة	٣.١٧	٠.٧٩١	٠.٣١٥	غير دالة
	التجريبية	٣.١٠	٠.٨٤٥		
التخطيط والاستيعاب	الضابطة	٣.٥٠	١.٠٤٢	٠.٨٨٧	غير دالة
	التجريبية	٣.٧٣	١.٠١٥		
التفكير الموسع	الضابطة	٤.٣٠	١.٢٣٦	٠.٦٢٣	غير دالة
	التجريبية	٤.٥٠	١.٢٥٣		
المعالجة الوظيفية	الضابطة	٣.١٧	٠.٧٩١	٠.٥٠٦	غير دالة
	التجريبية	٣.٢٧	٠.٧٤٠		
النتائج المتشعب	الضابطة	٤.٢٣	٠.٩٧١	٠.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٢٣	١.١٠٤		
الاختبار ككل	الضابطة	١٩.٥٣	٢.٣٠٠	١.٥٦١	غير دالة
	التجريبية	١٨.٦٧	١.٩٨٨		

يتضح من جدول (١١) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (٢) يوضح هذه النتائج .



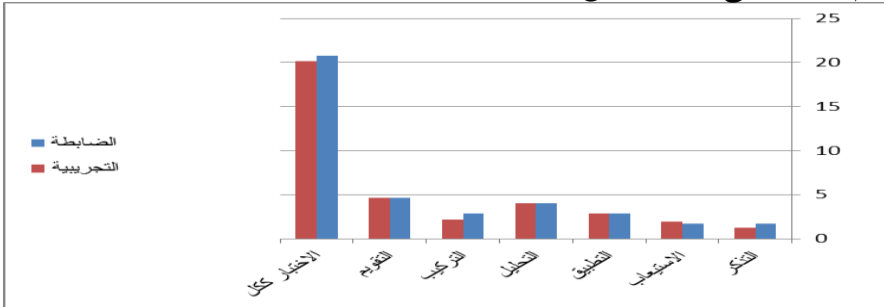
شكل رقم (٢) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

« للتأكد من تكافؤ المجموعتين في الاختبار المعرفي تم تصميم الفرض التالي :
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢) التالي :

جدول (١٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار المعرفي (ن = ٣٠ للتجريبية ، ن = ٣٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	١٠.٧٠	٠.٥٣٥	٠.٦٥٣	غير دالة
	التجريبية	١٠.٢٧	٠.٥٢١		
الاستيعاب	الضابطة	١٠.٧٠	٠.٥٣٥	١.٢٠٥	غير دالة
	التجريبية	١٠.٩٠	٠.٦٦٢		
التطبيق	الضابطة	٢.٨٧	٠.٣٤٦	٠.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٢.٨٧	٠.٠٧٤		
التحليل	الضابطة	٤.٠٣	٠.٧١٨	٠.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٠٣	٠.٧١٨		
التركيب	الضابطة	٢.٨٧	٠.٣٤٦	٠.٤٣٦	غير دالة
	التجريبية	٢.٢٠	٠.٤٨٤		
التقويم	الضابطة	٤.٦٣	٠.٧٦٥	٠.٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤.٦٣	٠.٦٦٩		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٠.٨٠	١.٥١٨	٠.٢٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٠.١٧	٢.١٩		

يتضح من جدول (١٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد وللاختبار ككل مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل بداية التجربة والشكل رقم (٣) يوضح هذه النتائج :



شكل رقم (٣) رسم بياني يوضح تكافؤ نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

تقدم الدراسة فيما يلي عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها ، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها كالتالي :

« للإجابة عن السؤال الأول ، ونصه: ما مهارات الدمج القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لقراءة المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية المقررة ؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الثاني من الإطار النظري الذي عرض لمهارات قراءة المدلول اللغوي الجغرافي (أسس المهارات ومستوياتها وأهدافها) بالمرحلة الثانوية.

« وللإجابة عن السؤال الثاني ، ونصه: ما عمليات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي أثناء دراسة المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة ؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الثالث من الإطار النظري الذي عرض للتفكير المتشعب واستخدام عملياته في المدلول اللغوي الجغرافي بالمرحلة الثانوية.

« وللإجابة عن السؤال الثالث ، ونصه: ما إجراءات الرحلات المعرفية في تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي ؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض المحور الرابع من الإطار النظري الذي عرض لعناصر وخطوات تصميم الرحلات المعرفية في التدريس.

« وللإجابة عن السؤال الرابع ، ونصه: ما فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية بالنصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟ فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال وفروضة الثلاثة وذلك باستخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية : (رضا عصر ، ٢٠٠٣م) ، (فؤاد أبو حطب ؛ وآمال صادق ، ١٩٩٦م)

✓ اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

✓ اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في كلا من التطبيقين البعدي والقبلي لكل مجموعة علي حده.

✓ قياس حجم الأثر بحساب مربع إيتا (Eta squared) (η^2)

$$\begin{aligned} & \text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}{\text{ت} \times \text{ت}} \\ & \text{قوة التأثير (d)} = \sqrt{\frac{\text{درجات الحرية}}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}} \end{aligned}$$

للتحقق من صحة الفرض الأول ونصه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الدمج القرائي في المدلولات اللغوية الجغرافية في المهارات الرئيسية الست التالية: (التلخيص، التعاطف العقلي، إعادة البناء، تعدد الهدف، التمثيل، تقويم الأداء) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣) التالي:

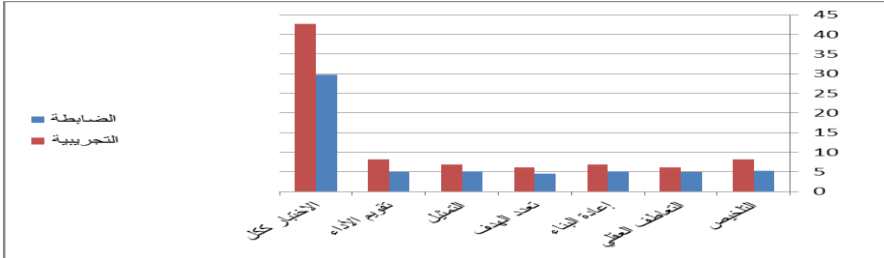
جدول (١٣) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع η^2) وقوة التأثير (d) (ن = ٢٠ للتجريبية، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
التلخيص	الضابطة	٥.٢٠	١.٠٦٤	١١.٠٢٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩٠ مرتفع
	التجريبية	٨.١٧	١.٠٢٠				
التعاطف العقلي	الضابطة	٤.٩٠	٠.٩٦٠	٥.٩٥٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٨	١.٥٧ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	٠.٧١٤				
إعادة البناء	الضابطة	٥.١٠	٠.٩٢٣	٧.٩٩٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٢	٢.١٠ مرتفع
	التجريبية	٦.٨٣	٠.٧٤٧				
تعدد الهدف	الضابطة	٤.٥٧	٠.٧٢٨	٨.٧٧١	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٧	٢.٣١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	٠.٧١٤				
التمثيل	الضابطة	٥.١٠	٠.٩٢٣	٧.٦٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٠	٢.٠٠ مرتفع
	التجريبية	٦.٨٠	٠.٨٠٥				
تقويم الأداء	الضابطة	٤.٩٠	٠.٩٦٠	١٢.٧٧٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٧٤	٣.٣٦ مرتفع
	التجريبية	٨.١٧	١.٠٢٠				
الاختبار ككل	الضابطة	٢٩.٧٧	٣.١٨١	١٦.٧٥٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	٤.٤١ مرتفع
	التجريبية	٤٢.٧٣	٢.٨٠٣				

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي للمجموعة التجريبية (٤٢.٧٣) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار (٢٩.٧٧)، بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٧٥٢)، وبلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا²) (٠.٨٣)، وقوة التأثير (d) تساوي (٤.٤١)؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية، ويعني أيضاً أن ٨٣٪ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (مهارات الدمج القرائي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية)، والشكل رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

بالإضافة إلى ما سبق؛ فقد تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير (مربع η^2) وقوة التأثير (d) للتطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الدمج القرائي للمجموعة التجريبية؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي لدى طلاب

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد اختبار مهارات الدمج القرائي والاختبار ككل. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٤).



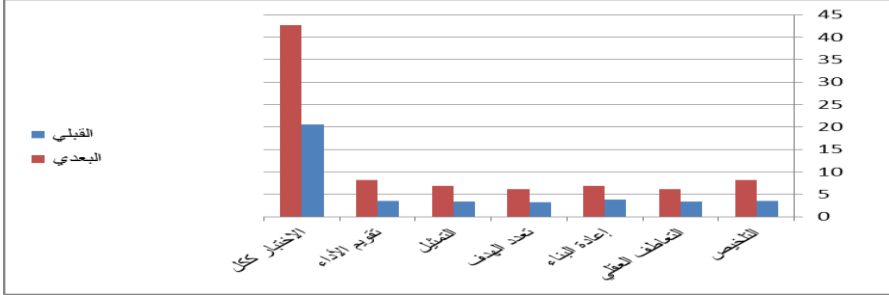
شكل رقم (٤) رسم بياني يوضح نتائج مهارات الدمج القرائي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الدمج القرائي

جدول (١٤) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع η^2) وقوة التأثير (d) (ن = ٣٠)

البعد	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
التلخيص	القبلي	٣.٤٧	١.٠٤٢	٢٥.١٨٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	مرتفع ٩.١٦
	البعدي	٨.١٧	١.٠٢٠				
التعاطف العقلي	القبلي	٣.٣٠	٠.٩٨٨	١٢.٥١٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	مرتفع ٤.٥٥
	البعدي	٦.٢٠	٠.٧١٤				
إعادة البناء	القبلي	٣.٧٣	٠.٩٤٤	١٥.٥٢٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	مرتفع ٥.٦٤
	البعدي	٦.٨٣	٠.٧٤٧				
تعدد الهدف	القبلي	٣.٢٠	٠.٩٢٥	١٣.٩٩١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	مرتفع ٥.٠٩
	البعدي	٦.٢٠	٠.٧١٤				
التمثيل	القبلي	٣.٣٧	٠.٧٦٥	١٧.٠٢٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٩١	مرتفع ٦.١٩
	البعدي	٦.٨٠	٠.٨٠٥				
تقويم الأداء	القبلي	٣.٤٧	١.٠٤٢	٢٥.١٨٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	مرتفع ٩.١٦
	البعدي	٨.١٧	١.٠٢٠				
الاختبار ككل	القبلي	٢٠.٥٣	٣.١١٥	٣٨.٦٦٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٨	مرتفع ١٤.٠٦
	البعدي	٤٢.٧٣	٢.٨٠٣				

يتضح من جدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي للاختبار الدمج القرائي في مهاراته الست (٤٢.٧٣) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في الاختبار نفسه (٢٠.٥٣)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٨.٦٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما بلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا²) (٠.٩٨)، مما يعني أن (٠.٩٨) من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي لاختبار الدمج القرائي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية)، ودلت قيمة (d) على نسبة بلغت (١٤.٠٦) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية

في تنمية مهارات الدمج القرائي للمدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الدمج القرائي ككل ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية والشكل رقم (٥) التالي يوضح هذه النتائج.



شكل رقم (٥) رسم بياني يوضح نتائج مهارات الدمج القرائي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الدمج القرائي

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها من الجدولين (١٣ ، ١٤) إلى أن الرحلات المعرفية قد أثبتت فعاليتها وقوة تأثيرها في تنمية مهارات الدمج القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات اختبار الدمج القرائي إلى ما أتاحت تصميم الرحلات المعرفية في بناء بيئة افتراضية غير النمط المعرفي المعتاد لدى الطلاب في الموقف التعليمي ، فحثت الطلاب على تحمل المسؤولية الكاملة نحو المهام المطروحة في رحلتهم المعرفية ، وتمكينهم من مهارات قرائية جديدة يستقبلون بها معرفة مدلول جديد متشعب الاتجاه (لغوي / جغرافي) عن طريق تنوع مصادر الحصول على هذه المهارات مثل : الصور الملونة ، ومقاطع الفيديو ، وأنشطة بنائية تحيط بالمهارة من عدة زوايا مختلفة . وفيما يلي تفصيل ذلك:

« ارتفعت نتائج مهارة " التلخيص " للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بسبب ثراء المحتوى المعرفي المقدم في الرحلات المعرفية ؛ مما أتاح للطلاب القدرة على إعادة وتشكيل المحتوى المستهدف والقدرة على صياغته بأسلوب أكثر إنجازاً وأقل تعبيراً .

« أما مهارة " التعاطف العقلي " فقد حققت نمواً مرتفعاً لدى المجموعة التجريبية ؛ ذلك لأن أنشطة الرحلات المعرفية قدمت تدريباً واضحاً على قدرة المتعلم على التأمل الذاتي في خصوصية طرح الشاعر لألفاظ نصه ، ومدى انسجامه أو رفضه لها بأدلة عقلية صحيحة .

« بينما كان ارتفاع نتائج مهارة " إعادة البناء " معبراً عن أن معظم المهام الموجودة في دروس الرحلات المعرفية هدفت إلى إعادة وتنظيم وضبط المعرفة ،

مما أسهم بشكل مباشر في إفادة الطلاب ومساعدتهم على التعمق فيما وراء مصطلح المدلول من معاني ، مما جعل الطلاب يعيدون بأنفسهم بناء معاني مصطلحات مرت بهم دراسياً ولم يلتفتوا إلى ما وراءها من دلالات ومعان أخرى.

« وحققت نتائج مهارة " تعدد الهدف " تفوقاً واضحاً للمجموعة التجريبية على نظيرتها الضابطة وذلك لأن الرحلات المعرفية وفرت على موقعها قدراً كبيراً من البدائل والحلول للمواقف المختلفة بالأحداث والأماكن والشخصيات والسلوكيات المتضمنة في دروس النصوص ؛ مما أخرج الطالب من قيد تنفيذ هدف واحد إلى تعددية الأهداف وحسن الاختيار منها للحصول على المعرفة المطلوبة.

« جاءت نتائج مهارة التمثيل مرتفعة للمجموعة التجريبية لتشير إلى أن الطلاب قد نجحوا في محاكاة قراءة النص الشعري بأسلوبهم العصري رغم بعد زمن النص ، وتراجع لغته ، وطلل جغرافيته ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية هيأت للمتعلم جواً مماثلاً لبيئة الشاعر يتحرك فيه المتعلم بلغته وفكره كأنه الشاعر نفسه وذلك عن طريق عرض المعلومات في صورة أشكال بيانية ورسومات وخرائط وصوت وحركة ، وإتاحة فترات للتأمل وتصميم أنشطة تحث على تقمص المتعلم لشخصية كاتب النص.

« وارتفعت نتائج مهارة تقويم الأداء لدى طلاب المجموعة التجريبية ويعد هذا مؤشراً منطقياً في منظومة قرائية متسلسلة ومتعاقبة المراحل ، حرصت الرحلات المعرفية على تقديمها بشكل منظم ومرتب ، فقدمت في هذه المهارة أنشطة تدور حول مهارات الملاحظة الجيدة لمصطلحات المدلول ، وإخراج تفاصيل كثيرة وموسعة ودقيقة عنه ، وإيجاد الروابط المنطقية بين مدلولات النص والقدرة على تفسيرها وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات قرائية باستخدام تطبيقات قائمة على التعلم الافتراضي ومنها " الرحلات المعرفية " كدراسات : (فادي جمال حسنين ، ٢٠١١م) ، (ماجد عيسى مسعود ، ٢٠٠٧م) ، (شحاتة طه ؛ شاكر قناوي ، ٢٠٠٤م) ، (جمال العيسوي ، ٢٠٠٤م) ، (دخيل الله الدعدي ، ١٤٣٠هـ) ، (Tsai,S,2005) ، (Barrett, K., 2001) .

• ثانياً : النتائج الخاصة باختبار عمليات التفكير المتشعب :

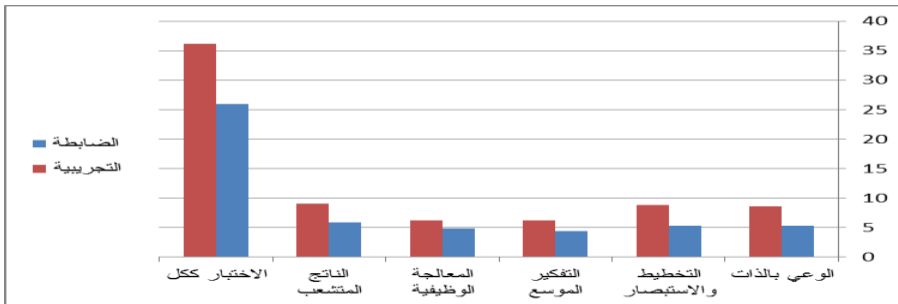
وللتحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب في المدلولات اللغوية الجغرافية في العمليات الخمس الرئيسة (الوعي بالذات، التخطيط والاستبصار، التفكير الموسع، المعالجة الوظيفية، الناتج

المتشعب) المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية . وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٥) التالي :

جدول (١٥) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (١٦) وقوة التأثير (d) (ن = ٢٠ للتجريبية ، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
الوعي بالذات	الضابطة	٥.٣٣	٠.٧١١	١١.٠٢٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩ مرتفع
	التجريبية	٨.٥٧	٠.٥٠٤				
التخطيط والاستبصار	الضابطة	٥.٣٣	٠.٧١١	١٧.٦٧٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	٤.٦٥ مرتفع
	التجريبية	٨.٨٠	٠.٨٠٥				
التفكير الموسع	الضابطة	٤.٤٣	٠.٥٠٤	١١.٠٦٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	٢.٩١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٠	٠.٧١٤				
المعالجة الوظيفية	الضابطة	٤.٨٣	١.١١٧	٦.١٠٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٩	٦.٠٦١ مرتفع
	التجريبية	٦.٢٧	٠.٦٤٠				
الناتج المتشعب	الضابطة	٥.٩٣	٠.٨٢٨	١٦.٤٦٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٢	٤.٣٣ مرتفع
	التجريبية	٩.٠٣	٠.٦١٥				
الاختبار ككل	الضابطة	٥.٣٣	٠.٧١١	٢٠.٢٣١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨	٥.٣٢ مرتفع
	التجريبية	٥.٥٧	٠.٥٠٤				

يتضح من جدول (١٥) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب للمجموعة التجريبية (٥.٥٧) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار (٥.٣٣) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠.٢٣١) ، بينما بلغت قيمة حجم التأثير مربع (ايتا²) (٠.٨٨) ، وقوة التأثير (d) بلغت (٥.٣٢) ؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عملية من عمليات الاختبار والاختبار ككل عند مستوي أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، ويعني أيضاً أن ٨٨ ٪ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (عمليات التفكير المتشعب) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، والشكل رقم (٦) يوضح هذه النتائج .



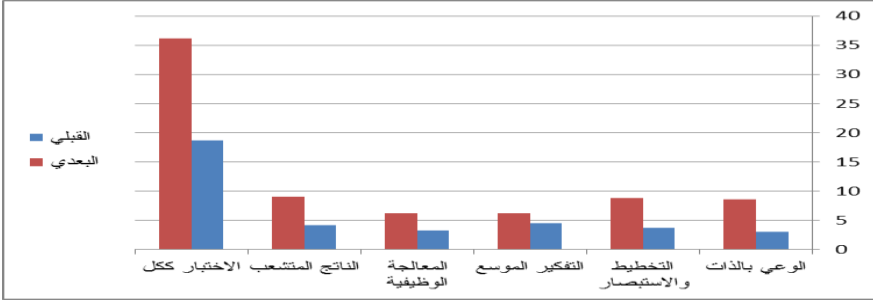
شكل رقم (٦) رسم بياني يوضح نتائج عمليات التفكير المتشعب لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

كما تم حساب متوسط الدرجات القبليّة والبعدية وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير (مربع (η^2)) وقوة التأثير (d) ؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية عمليات التفكير المتشعب لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد اختبار عمليات التفكير المتشعب والاختبار ككل. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٦) التالي :

جدول (١٦) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المتشعب وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع (η^2)) وقوة التأثير (d) (ن=٣٠)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
الوعي بالذات	القبلي	٣.١٠	٠.٨٤٥	١٥.٤٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٧ مرتفع
	البعدى	٨.٥٧	٠.٥٠٤				
التخطيط والاستبصار	القبلي	٣.٧٣	١.٠١٥	٢٠.٧٥١	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٤	٧.٦٩ مرتفع
	البعدى	٨.٨٠	٠.٨٠٥				
التفكير الموسع	القبلي	٤.٥٠	١.٢٥٣	٧.٥٣٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٦	٢.٧٩ مرتفع
	البعدى	٦.٢٠	٠.٧١٤				
المعالجة الوظيفية	القبلي	٣.٢٧	٠.٧٤٠	١٨.٠٦٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٦٩ مرتفع
	البعدى	٦.٢٧	٠.٦٤٠				
النتائج المتشعب	القبلي	٤.٢٣	١.١٠٧	١٨.٤٦٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٢	٦.٨٤ مرتفع
	البعدى	٩.٠٣	٠.٦١٥				
الاختبار ككل	القبلي	١٨.٦٧	١.٩٨٨	٣٢.٢٣٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	١١.٩٤ مرتفع
	البعدى	٣٦.٢٠	١.٧٦٩				

يتضح من جدول (١٦) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب في عملياته الخمس (٣٦.٢٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في الاختبار نفسه (١٨.٦٧) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٢.٢٣٠) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما بلغت قيمة حجم التأثير لمربع (ايتا²) (٠.٩٧) ، مما يعني أن ٠.٩٧ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، بينما دلت قيمة (d) على نسبة بلغت (١١.٩٤) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية عمليات التفكير المتشعب كمتغير تابع ، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات التفكير المتشعب ككل ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. والشكل رقم (٧) التالي يوضح هذه النتائج.



شكل رقم (٧) رسم بياني يوضح نتائج عمليات التفكير المتشعب لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار عمليات التفكير المتشعب

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها من الجدولين (١٥ ، ١٦) إلى أن الرحلات المعرفية قد أثبتت فعاليتها وقوة تأثيرها في تنمية عمليات التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار عمليات التفكير المتشعب إلى ما يلي :

« طبيعة تصميم وبناء موقع الإنترنت القائم على الرحلات المعرفية تضمن إتاحة الفرص أمام الطلاب نحو التعامل مع أشكال متعددة من مصادر المعلومات ؛ والتي تضمنت معلومات في صورة أشكال بيانية ورسومات وخرائط وصور ملونة وصوت وحركة ، مما أسهم بصورة واضحة في تحقيق مستويات مرتفعة من عمليات التفكير المتشعب ، كالتفكير الموسع ، والمعالجة الوظيفية لدى الطلاب.

« كما عملت الرحلات المعرفية على توفير قدر كبير من الأنشطة فائقة الجودة التي تطلب تنفيذها تحقيق مشاركة نشطة من الطلاب ، وتوظيف قدراتهم الذهنية ، وعمليات عقلية في التفاعل معها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة ، وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة ؛ مما أسهم في تنمية عمليات التخطيط والاستبصار ، والمعالجة الوظيفية ، والنتائج المتشعبة.

« عززت الرحلات المعرفية عمليات التفكير المتشعب من خلال تدريب الطلاب على وصف الأحداث اللغوية والبيئة الجغرافية بمدلولات مناسبة ومعبرة ، وإيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بوقائع النص الشعري ، ووضع الحالات الشعرية في بيئاتها المناسبة ، واستخدام الأبعاد الجغرافية واللغوية والاجتماعية لتفسير المدلول اللغوي الجغرافي.

« وفرت الرحلات المعرفية جواً تعليمياً عزز من ثقة الطلاب بأنفسهم في قيادة الرحلة بدءاً من مرحلة التعرف على أجواء الرحلة ، والمهام التي تتخللها ، والتعايش مع النص ، وإبداء الرأي في مناسبته ولغته وبيئته ؛ مما أوجد حالة

من وعي الطلاب بأنفسهم وقدراتهم على أداء مهمة التعلم بصورة متقنة نمت لديهم " الوعي بالذات " إحدى عمليات التفكير المتشعب.

« قدمت الرحلات المعرفية مشيرات معرفية عديدة أثرت في النمط المعرفي للمتعلم وإعادة توجيهه المعرفية ومعالجتها وذلك من خلال التخطيط لظروف وشروط أداء المهام المكلف بها ، واستبصار الخطوات التي من شأنها استيعاب ملابسات بناء النص ، وحالة الشاعر أثناء إبداعه لقصيدته وأسباب اختياريه ألفاظ تحمل مدلولات موجهة المعنى أو غامضة الهدف لوضع القارئ في تفكير ونقد لها تشبه حالته هو في تردده وحيرته ، وهذا من شأنه دفع الطلاب إلى تعزيز عملية التخطيط والاستبصار أثناء قراءة مدلولات النص الشعري والتفكير فيها .

« ساعدت الرحلات المعرفية الطلاب على التوسع في الأفكار وتقديم الرؤى والتعليق على الأحداث من زوايا عدة بما أعطي مؤشرا جيدا نحو الاهتمام بالتفاصيل عند معرفة كل ما يحيط بالمهمة أو النشاط في ضوء عملية التفكير الموسع .

« استندت فلسفة تصميم الأنشطة التي أعدتها الرحلات المعرفية على فكرة إعادة معالجة المعرفة القائمة وتوظيفها حسب مقتضيات الموقف التعليمي ، وتقديم معالجات جديدة قد تخرج عن سياق حالة النص في بيئته القديمة بأسلوب عصري يعايشه الطالب وهذا يعبر عن عملية المعالجة الوظيفية التي يجد الطالب فيها متعة حال وصفه للنص وملابساته بأسلوبه هو .

« أتاحت مراحل التقييم أثناء الرحلة وبعدها إعادة رؤية الحلول والمقترحات وإعادة صياغتها من زوايا مختلفة وإجابات إضافية متنوعة أثرت مواقف التساؤلات والأنشطة بين الطلاب ، والتي من عملت على زيادة قدرة الطالب على إنتاج استجابات إبداعية ، وأفكار غير مألوقة ومتشعبة ، مما أثرى مراحل تقييم الطلاب لرحلتهم في نهايتها ، مما أثرى عملية " الناتج المتشعب " أحد أهم عمليات التفكير المتشعب.

وتتفق هذه النتيجة ونتائج الدراسات التي استهدفت توظيف الرحلات المعرفية في تنمية المستويات العليا من التفكير كما في نتائج دراسة (عبد الله الغامدي، ٢٠١٣م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي ، ودراسة (زياد الفار، ٢٠١١م) التي استهدفت مستويات التفكير العلمي ، ودراسة (عبد العزيز عبد الحميد ، ٢٠٠٩م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير العليا ، ودراسة (محمد الحيلة ومحمد نوفل ، ٢٠٠٨م) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ، ودراسة (Omar, 2005) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

• ثالثا : النتائج الخاصة بالاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية والجغرافية :

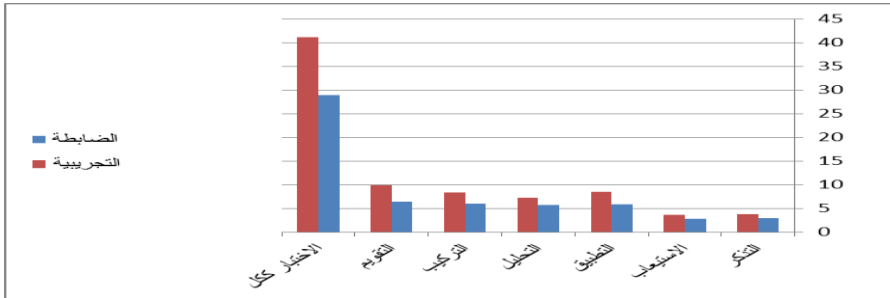
للتحقق من صحة الفرض الثالث ، ونصه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة : المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي بمستوياته المعرفية الستة

(التذكر - الاستيعاب - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المدلولات اللغوية الجغرافية المتضمنة في مقرر النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٧) التالي :

جدول (١٧) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع η^2) وقوة التأثير (d) (ن = ٢٠ للتجريبية ، ٢٠ للضابطة)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
التذكر	الضابطة	٢.٩٣	٠.٦٤٠	٥.٦٠٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٣٥	مرتفع ١.٤٧
	التجريبية	٣.٧٣	٠.٤٥٠				
الاستيعاب	الضابطة	٢.٨٣	٠.٧٩١	٤.٢٨١	دالة عند ٠.٠١	٠.٢٤	مرتفع ١.١٣
	التجريبية	٣.٥٧	٠.٥٠٤				
التطبيق	الضابطة	٥.٨٠	٠.٧١٤	١٦.٨٦٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	مرتفع ٤.٤٤
	التجريبية	٨.٥٠	٠.٥٠٩				
التحليل	الضابطة	٥.٦٧	٠.٩٩٤	٦.٤٦٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٤٢	مرتفع ١.٧٠
	التجريبية	٧.١٧	٠.٧٩١				
التركيب	الضابطة	٥.٩٧	٠.٩٦٤	١٠.٩٣٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٧	مرتفع ٢.٨٨
	التجريبية	٨.٣٧	٠.٧١٨				
التقويم	الضابطة	٦.٤٣	١.٣٥٧	١١.٠٩١	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٨	مرتفع ٢.٩٢
	التجريبية	٩.٨٠	٠.٩٦١				
الاختبار ككل	الضابطة	٢٨.٩٠	٢.٣٥٤	٢٢.٠٠٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩	مرتفع ٥.٧٩
	التجريبية	٤١.١٠	١.٩١٨				

يتضح من جدول (١٧) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد والاختبار ككل عند مستوى أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية . والشكل رقم (٨) يوضح هذه النتائج :



شكل رقم (٨) رسم بياني يوضح نتائج مستويات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

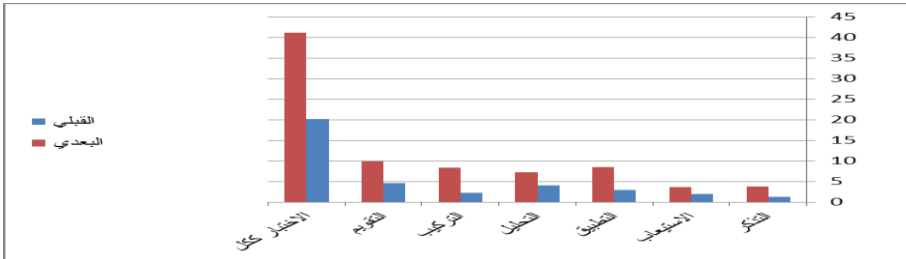
كما تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدي وقيمة (ت) وحساب حجم التأثير (مربع η^2) وقوة التأثير (d) ؛ وذلك بهدف معرفة مدى فعالية

الرحلات المعرفية في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية للمدلول اللغوي الجغرافي في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد الاختبار المعرفي والاختبار ككل. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٨) التالي :

جدول (١٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي وكذلك حجم التأثير (قيمة مربع η^2) وقوة التأثير (d) (ن = ٣٠)

البعد	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ايتا ²	قوة التأثير (d)
التذكر	القبلي	١.٢٧	.٥٢١	٩.٨٠٥	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٢	مرتفع ٣.٦٣
	البعدي	٣.٧٣	.٤٥٠				
الاستيعاب	القبلي	١.٩٠	.٦٦٢	١١.٣٦٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٩	مرتفع ٤.٢١
	البعدي	٣.٥٧	.٥٠٤				
التطبيق	القبلي	٢.٨٧	١.٠٧٤	٢٠.٣٨٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨	مرتفع ٧.٥٥
	البعدي	٨.٥٠	.٥٠٩				
التحليل	القبلي	٤.٠٣	.٧١٨	١٩.٩٤٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	مرتفع ٧.٣٩
	البعدي	٧.١٧	.٧٩١				
التركيب	القبلي	٢.٢٠	.٤٨٤	٣٧.٩٠٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٦	مرتفع ١٤.٠٤
	البعدي	٨.٣٧	.٧١٨				
التقويم	القبلي	٤.٦٣	.٦٦٩	٢٣.٤٦٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٠	مرتفع ٨.٦٩
	البعدي	٩.٨٠	.٩٦١				
الاختبار ككل	القبلي	٢٠.١٧	٢.٠١٩	٤٠.٠٣٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	مرتفع ١٤.٨٣
	البعدي	٤١.١٠	١.٩١٨				

يتضح من جدول (١٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد اختبار المعرفي والاختبار ككل عند مستوى أقل من (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ككل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. والشكل رقم (٩) يوضح هذه النتائج :



شكل رقم (٩) رسم بياني يوضح نتائج مستويات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي في المدلولات اللغوية الجغرافية

- يتضح من الجدولين رقم (١٧ ، ١٨) ما يلي :
- « يتضح في جدول (١٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية للاختبار المعرفي في مستوياته الستة (٤١.١٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي (٢٨.٩٠) ، وبلغت قيمة مربع (ايتا²) (٠.٨٩) ، مما يعني أن ٠.٨٩ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (الاختبار المعرفي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، ودلت قيمة (d) على نسبة بلغت (٥.٧٩) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل في المدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع.
- « يتضح في جدول (١٨) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في مستوياته الستة (٤١.١٠) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي في اختبار نفسه (٢٠.١٧) ، وبلغت قيمة مربع (ايتا²) (٠.٩٧) مما يعني أن ٠.٩٧ من التباين الذي حدث في المتغير التابع (التطبيق البعدي للاختبار المعرفي) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) ، ودلت قيمة (d) على نسبة بلغت (١٤.٨٣) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على حجم التأثير الكبير جداً والذي يرجع إلى فعالية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل في المدلول اللغوي الجغرافي كمتغير تابع.

ويرى الباحثان أن النتائج السابقة المتعلقة بالاختبار المعرفي يمكن أن ترجع إلى أن الرحلات المعرفية تمتعت بمجموعة من الخصائص التدريسية أسهمت في زيادة فاعلية نمو تدريس المدلولات اللغوية الجغرافية لدى الطلاب منها :

- « تغير النمط التدريسي المعتاد القائم على المعلم والكتاب المدرسي كمصدرين أساسيين لمعارف الطلاب ودمج نمط تدريسي عمل على توفير مصادر متنوعة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة بأنفسهم وليس استقبالها فقط.
- « اشتملت أنشطة الرحلات المعرفية على إجراءات تدريسية أتاحت للطلاب التعامل مع الوثائق الأصلية التي أتاحها الروابط المتاحة على الموقع ، مما مكن الطلاب من بناء معارفهم انطلاقاً من تعاملهم الشخصي مع هذه الوثائق ، وليس عبر مصادر ثانوية كالكتاب .
- « وفرت الرحلات المعرفية المتاحة على موقع الويب كويست قدراً كبيراً من المعلومات حول الأفكار الرئيسة والمواقف المختلفة المتضمنة في الدروس المختارة من مقرر النصوص الأدبية ؛ مما أسهم في تدريب الطلاب على تقديم تحليلات مقنعة للأحداث المختلفة فنمت لديهم مهارة التحليل.
- « صممت الرحلات المعرفية مواقف وضعت الطالب موضع الشاعر أثناء تصميم قصيدته ، وصنعت له مثالا لبيئة الشاعر اللغوية والجغرافية والظروف المحيطة به ، فاستطاع الطلاب الإمام بأجواء النص وتفكيك تراكيبه وفهم معانيه بما يتناسب وبيئة الشاعر.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات كل من : (نسرين بسام ، ٢٠١٣م) ، (فاطمة عبد الفتاح ، ٢٠١٣م) (علي جمعة ؛ بارام أحمد ، ٢٠١٢م) ، (جمال الزعائن ، ٢٠٠٨م) من أن الرحلات المعرفية تعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا ومخططا لها بعناية ، كما أنها تُعد نمطا تربوياً بنائياً ، حيث تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف ، فضلا عن أنها تقوم بتشجيع العمل التعاوني ، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب ، وذلك لا يمنع العمل الفردي والذي يعد هدفا من أهداف الرحلات المعرفية ، وتدريب المتعلمين على تذكر المعلومات وتحليلها وتطبيقها في مواقف متشابهة والحكم على مدى توافقها مع ما تعلموه وكلها من أهداف الاختبارات التحصيلية .

• التوصيات :

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم عدة توصيات منها :
- « تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية ؛ لتدريبهم على استخدام تطبيقات التعلم الافتراضي وطرق توظيفها في تدريس أفرع اللغة العربية ، وتنمية قدراتهم في مجال تصميم مقررات اللغة العربية الالكترونية .
- « دعم الاتجاه نحو نشر الرحلات المعرفية وغيرها من تكنولوجيا التعليم الهادفة في مجال تنمية المهارات والقدرات العقلية العليا والتفكير لدى المتعلمين .
- « تصميم مواقع عربية بحثية تعمل على تزويد الطلاب بمعارف ومهارات بحثية واختبار فاعليتها ؛ للإفادة منها في عملية البحث والاستقصاء .
- « الدعوة إلى ضرورة تضمين أدلة المعلم التي تعدده وزارة التربية والتعليم نماذج لدروس وأنشطة تعتمد على تطبيقات قائمة على التعلم الافتراضي لما له من دور في إعادة الضبط المعرفي وإعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلمين .
- « دعم اتجاه التكامل والدمج بين بعض المواد الدراسية التي تستدعي الضرورة التعليمية لذلك ، لما لها من فوائد تعليمية إيجابية على الطلاب .
- « تشجيع الطلاب على ممارسة أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير المتشعب كأحد الأهداف التعليمية المهمة في تعليم وتعلم مقررات اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية لما لها من دور فعال حتى في مواقف الحياة بصفة عامة .

• المقترحات :

- في ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات يمكن تقديم بعض المقترحات ، منها دراسة :
- « استخدام الرحلات المعرفية في تنمية القراءة التصويرية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- « برنامج قائم على المدخل الكلي في تدريس المدلولات اللغوية والإسلامية وأثره على تنمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « دراسة حول واقع امتلاك الطلاب لمهارات التعامل مع تطبيقات التعلم الافتراضي والتعلم من خلالها.
- « إجراء بحث مماثل يتناول أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية عادات العقل ومهارات الحياة.
- « دراسة أثر الرحلات المعرفية في تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ الفئات الخاصة (بطيئ التعلم ، المتفوقين ، ذوي صعوبات التعلم الخاصة في اللغة العربية) .

• المراجع :

- إبراهيم الباجوري (١٩٥٧م) : حاشية الإسعاد على بانت سعاد ، دار الحلبي ، ط ٣ ، ١٣٧٧ هـ .
- أحمد عبد الله عبد ربه ياغي (١٩٩١م) : الملاحظات اللغوية للجغرافيين العرب دراسة في ضوء علم اللغة ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب قسم اللغة العربية واللغات الشرقية ، جامعة الإسكندرية .
- أحمد عبد الله المحسن (١٩٨٣م) : مقدمات سينيات المتنبي ، الطبعة الأولى ، الرياض .
- أحمد محمد الصغير عمران (٢٠١١م) : فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- إقبال عبد القادر محمد سليمان (٢٠٠٢م) : مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغوية العربية المقرر للصف الأساسي في محافظة نابلس ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية .
- أمل أبو الوفا أبو المجد (٢٠١١م) : " فاعلية استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات الحس العددي وتوليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، دكتوراه ، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .
- أماني محمد عبد المقصود (٢٠٠٤م) : " فعالية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية " ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- إيمان عبد الله البراوي (٢٠٠٩م) : فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- بشرى حسن مذكور (٢٠١٢م) : أثر التدريس وفق أنموذج الاستراتيجيات البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد الخامس والسبعون ، جامعة بغداد .
- تغريد عمران (٢٠٠٥) : نحو أفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي ، التدريس وتنمية التفكير المتشعب ، " التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ " ، ط ١ ، السلسلة التربوية الخامسة ، دار القاهرة للنشر ، القاهرة .
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٦م) : تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار : استراتيجيات للمدرسين ، ط ١ ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٣٧) ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٨م) : أطر التفكير ونظرياته : دليل للتدريس والتعلم والبحث دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- جمال عبد ربه الزعائن (٢٠٠٨م) : فاعلية التعلم القائم على الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية ما وراء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى بغزة.مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع ٥٩ ، ابريل .
- جمال سليمان عطية سليمان (٢٠١١م) : برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٧٢ ، يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤م) : فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع (٣٠) ، ص ص ١٢٠ : ١٣٢ يناير .
- جميلة شريف محمد خالد (٢٠٠٨م) : أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس، ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين
- حلمي خليل (١٩٨٥م) : المولد في العربية ، دراسة في نمو اللغة العربية وتطورها بعد الإسلام ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .
- حلمي خليل (١٩٩٥م) : الكلمة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
- دخيل الله الدعدي (١٤٣٠هـ) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- رجب السيد الميهي، جيهان أحمد محمود (٢٠٠٩م) : " فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة " ، دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الأول ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص ٣٠٥ - ٣٥١ .
- رضا عصر (٢٠٠٣م) ، " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١ -٢٢ يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥ - ٦٧٣ .
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩م) : " فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الرابع والتسعون ، ص ص ٣٢ - ١١٢ .
- زياد يوسف الفار (٢٠١١م): مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة .
- زينب محمد عبد الله (٢٠٠٧م) : " أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوح النهاية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- سعاد إدريس (١٩٩٩م) : البنية والكلمة والحدث ، تعريب لمقال بول ريكور البنية والكلمة والحدث. مجلة نوافذ ، صفر ١٤٢٠ ، مايو .

– سعادة خليل (٢٠٠٥م) : " علم الإبداع : علم القرن الحادي والعشرين " ، Retrieved on : Oct.28,2012,AvailablefromURL : <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp.aid=42197>

- سعد شلبي (١٩٨٢ م) : الأصول الفنية في الشعر الجاهلي ، مكتبة غريب .
- شحاتة محروس طه ؛ شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠٠٤م) : فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع(٤٠) ، ص ص ٧٥ – ١٢٥ .
- شكري محمد عبادة (١٩٨٥م) : اتجاهات البحث الأسلوبي ، دراسات أسلوبية ، دار العلوم للطباعة والنشر ، المملكة العربية السعودية .
- شوقي ضيف (١٩٧٨م) : الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، الطبعة الأولى ، دار المعارف المصرية .
- صالح أحمد عبد الله شويل (٢٠١٥م) : أثر نمط التغذية الراجعة في البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الباحة .
- صفاء أحمد محمد (٢٠٠٧م) : " فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد التاسع والعشرون بعد المائة ، أكتوبر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- صفاء محمد على محمد (٢٠٠٨م) : فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤١ ، ديسمبر ص ص ١٦٥ – ٢٠٤ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبد الحميد زهري سعد (١٩٩٩م) : تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٧ إبريل ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠م) : فاعلية استراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثاني ، سبتمبر ص ص ١٩١ – ٢٤١ .
- عبد العزيز حميد الحميد (٢٠١١م) : علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، الرياض ، العدد الثاني ، السنة الثانية ، ديسمبر .
- عبد العزيز شبل (١٩٩٤م) : نظرية الأجناس ، تعريب : عبد العزيز شبل ، النادي الأدبي الثقافي بجدة . الطبعة الأولى . ص ٩٥ – ٩٦ .
- عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩م) : فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي . مجلة تكنولوجيا التعليم ، المجلد الأول ، العدد التاسع عشر . ص ص ٧٧ – ١٢٦
- عبد الفتاح المصري (١٩٨٢م) : التفكير اللساني في الحضارة العربية ، مجلة الموقف الأدبي ، مجلة شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق ، العدد ١٣٥ – ١٣٦ ، تموز وأب .
- عبد الله أحمد عبد الله الغامدي (٢٠١٣م) : فاعلية استخدام طريقة الويب كويست في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الباحة .

- على حسين محمد عطية (٢٠٠٧م) : أثر الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الأول ، جامعة المنوفية.
- علي حمد ناصر علامي (٢٠١١م) : " أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- علي عبد الرحمن جمعة؛ بارام أحمد (٢٠١٢م) : فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم - جامعة السليمانية، مجلة الفتح، ع (٤٩) ، ص ص ٦٣ - ٩٧
- علي محمد أبو المعاطي إبراهيم (٢٠١٢م) : تنمية المفاهيم الجغرافية باستخدام تقنية الواقع الافتراضي الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩م) : التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف ، القاهرة ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى.
- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٦م)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.
- فادي حسنين جمال (٢٠١١م) : فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- فاطمة عبد الفتاح أحمد (٢٠١٣م) : أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسوان.
- فايز مراد مينا (٢٠٠١م) : " أسس التطوير - نظرة فلسفية " ، المؤتمر العلمي الأول: الرياضيات المدرسية معايير ومستويات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بالاشتراك مع كلية التربية جامعة أكتوبر، القاهرة ، (٢١-٢٢) فبراير .
- فريال أبو عواد ، انتصار خليل عشا (٢٠١١) : " أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، مارس (٢٠١١) ، كلية التربية ، جامعة البحرين .
- لجين سالم مصطفى الشكرجي (٢٠٠٧م) : مدى استيعاب طلبة قسم الجغرافيا - كلية التربية للمفاهيم الجغرافية وعلاقته بدافعتهم لتعلمها . المؤتمر العلمي السنوي الأول لكلية التربية الأساسية (٢٣ - ٢٤ / أيار / ٢٠٠٧) ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، المجلد ٦ ، العدد ٣.
- ماجد عيسى مسعود الأغا (٢٠٠٧م) : فعالية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٨م) : التعليم الافتراضي فلسفته مقوماته فرص تطبيقه، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٥م) : المعجم الوسيط ، ط ٣ ، الجزء الأول والثاني ، القاهرة .
- محمد حسن المرسي (١٩٩١م) : دور القارئ في النص الأدبي (مدخل لدراسة الأدب) ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ١٤ ، الجزء الثاني ، يناير.

- محمد الحيلة، ومحمد نوفل (٢٠٠٨م): أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ع(٣٤)، ص ص ٢٠٥:٢١٩
- محمد لطفي محمد جاد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٦ مارس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد محمود موسى (٢٠٠٧م): فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧، ص ص ١٥٥ - ٢١٥
- محمود السعران (١٩٩٧م): علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرفت محمد كمال آدم (٢٠٠٨م): " أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلfi المستويات التحصيلية"، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الحادي عشر، يناير، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها.
- مريم محمد الأحمد (٢٠١٢م): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير، المجلة الدولية للأبحاث التربوية - الإمارات، العدد ٣٢، ١٢١ - ١٥٢.
- مصطفى سويف (١٩٨١م): الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، منشورات جماعة علم النفس التكاملي، ط٤، دار المعارف.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٨م): المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الثامنة والأربعون، مركز المؤتمرات الدولي في جنيف، ٢٥ - ٢٨ نوفمبر.
- منير البعلبكي (٢٠٠٢م): المورد، ط ٣٦، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- موسى حامد موسى خليفة (٢٠٠٩م): مدخل إلى اللغويات، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.
- موسى حامد موسى خليفة (٢٠٠٩م): علم الدلالة والمعاجم، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.
- نجلاء يوسف حواس (٢٠٠٩م): فاعلية استخدام التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية، وتنمية اتجاهات التلاميذ الفائقين نحو مادة القراءة بالمرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٩٠، ١٤٢ - ١٦٧.
- نسرين بسام فايز (٢٠١٣م): أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية - جامعة الشرق الأوسط.
- وائل عبد الله محمد (٢٠٠٩م): " فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والخمسون بعد المائة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٤٧ - ١١٧.
- وجدي جودة (٢٠٠٩م): أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web quest) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- وديع مكسيموس داود (٢٠٠٩م) : استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة : أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- وليد سالم محمد الحلفاوي (٢٠٠٦م) : مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى .
- يسرية المصري (١٩٩٧م) : بنية القصيدة في شعر أبي تمام ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- يوهان فك (٢٠٠٣م) : العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب (ترجمة : رمضان عبد التواب) ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .
- AbuSeileek, Ali Farhan(2011):Hypermedia Annotation Presentation : the Effect of Loction and Type on the EFL Learners Achievement in Reading Comprehension and Vocabulary Acquisition, ERIC No EJ918738.
- Barrett, K., (2001): Using Technolo and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading Among High School Student in Resource Classes. Eric No: ED454507 Available online at: . : http://www.eduref.org/ Plwebcgi/ fastweb.
- Chan, C. M. (2007) : " Engaging Students in Open Ended Mathematics Problem Tasks " , A sharing on Teachers production and Classroom experience primary, National Institute of Education , Nan yang Technological University ,Singapore .
- Chatel, G. & Nodell, J. (2002): Web Quests : Teachers and Students as Global Literacy Explorers. From Eric in Education Resources. Information Center Site, Available on line at: htt://www.eric.ed.gov
- Dodge , B. (2005): Some thoughts about webquests. Website. Available webquests. sdsu. edu .about_ webquests. html.// online at: htt :
- Ikpeze, C. (2004): Webquests: Using Multiple Tasks to Facilitate Critical Thinking, university at Buffalo. Available online at: http://www.eric.ed.gov.
- Ikpeze, H.& Fenice B. (2007): Web- based Inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. The Reading Teacher Journal,.60(7),pp644:675.
- Lubawski, Michael; Sheen,Caitlyn (2010) : Reading Comprehension across Different Genres : An Action Research Study , ERIC No ED512895.
- Macgregor, S. & Lou, Y. (2005) : Web- Based Learning. How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition., Journal of Research on Technology in Education, Vol.36, No2, pp.161:175.

- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2007): (Eleventh Ed.); Jungle Publications; Merriam –Webster ; Incorporated Springfield , Massachusetts, U.S.A .
- Neural Branching Strategies (NBS)(2009) :[Online] Retrieved on Oct.15, 2012, Available from URL: [http://www. Cuddle jungle. com/ Curriculum Organiser/CO/Learning%20 Activities/ Neural %20 Branching%20 Strategies.doc](http://www.Cuddlejungle.com/CurriculumOrganiser/CO/Learning%20Activities/Neural%20Branching%20Strategies.doc).
- Omer, K.(2005):Why Web Quest? A Teacher s Experience in Educational Technology. MAI 44/ 03.
- Pradeep. R. et al., (2004) : Web Quests in Social Studies Education. Journal of Interactive On Line Learning , 3(2),pp1:12.
- Gaskill,M et al.,(2006) : Learning from Web Quests. Journal of Science Education and Technology,15(2),pp24:56.
- Sen, Ayfer & Neufeld , Steve (2006): In Pursuit of Alterative in ELT Methodology: Web Quests , The Turkish online journal of educational technology .5(1), pp1:20 .
- Skylar,A.,Higgin,K.&Boone ,R.(2007): Strategies for Adapting Web Quests for Students with Learning Disabilities . Intervention in School and Clinic,43(1),,pp20:28
- Standish, Leisa (2005) :The Effects of Collaborative strategic Reading and Direct instruction in persuasion on sixth Grade students persuasion Writing and Attitudes, Dissertation submitted to the faculty of Graduate school of the university of Maryland, College Parking Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Tsai, S . (2005):The effect of EFL reading instruction by Using a Web Quests learning module as a CALI enhancement on college students reading performance in Taiwan, Available online at: [http// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) .
- Vaughn,Sharon , Klingner, Janette & Bryant, Diane (2001) : Collaborative strategic Reading as a means to Enhance peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and content-Area learning , Remedial and Special Education , Vol. 22, No. 2,pp:66-74.



البحث الرابع :

فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشَّعْر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ
لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة
الإعدادية

المصادر :

د/ علاء عبد الله أحمد مرواد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة دمياط

” فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشعر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ”

د/ علاء عبد الله أحمد مرواد

• مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشعر كمنظم متقدم في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لديهم، حيث تم إعداد قائمة بمهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية إذ تضمنت القائمة سبعة مهارات رئيسية يندرج تحتها (٣٢) مهارة فرعية، كما تم إعداد تصور مقترح لاستخدام الشعر كمنظم متقدم في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين وتطبيقه على عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بنت الشاطئ الإعدادية بدمياط والتي بلغ عددها (٧٠) تلميذة حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداها ضابطة تم تدريس الوحدة لها باستخدام الطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تم تدريس الوحدة لها باستخدام الشعر كمنظم متقدم، كما تم إعداد اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية وتطبيقه على تلميذات عينة البحث ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى عينة البحث إذ بلغت قيمة الكسب المعدل لبلاتك (١.٢٧) وهي تدل طبقاً لبلاتك على فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلميذات عينة البحث لأنها أكبر من الواحد الصحيح، كما تم قياس حجم التأثير للتصور المقترح حيث تم حساب قيمة (d) للمتغير المستقل (التصور المقترح) على المتغير التابع (مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية) وذلك عن طريق حساب مربع إيتا (2) وقد بلغت قيمة مربع إيتا (2) (٠.٩٤) كما بلغت قيمة (d) المقابلة لها والتي تعبر عن حجم التأثير (٧.٩٢) وبما أن قيمة (d) أكبر من (٠.٨) فإن ذلك يشير إلى حجم تأثير مرتفع أو كبير للتصور المقترح، وقد أوصت الدراسة بأهمية تضمين الشعر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التخيل التاريخي لدى التلاميذ وتحقيق التعلم ذي المعنى، وضرورة تدريب معلمي التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة على استخدام الشعر في تدريس التاريخ قبل الخدمة وأثناءها .

كلمات مفتاحية : استخدام الشعر كمنظم متقدم – تدريس التاريخ – مهارات التخيل البنائي – الأحداث التاريخية – تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Effectiveness of the Suggested Proposal for Using Poetry as an Advanced Organizer in Teaching History for the Development of Constructivist Imagination Skills of Historical Events for Prep School Students

Dr. Alaa Abdullah Ahmad Merwad

Abstract:

Current search aimed to identify effectiveness of the suggested proposal for using Poetry as an Advanced organizer in teaching unit of (Al Kholafaa Al Rashdeen) assessed on second grade in the prep school students To development of Constructivist imagination skills of historical events for them. Where it was a list of Constructivist imagination skills of historical events as the list included seven head skills falls below (32) sub-skill. It was also prepared to suggested proposal for using Poetry as an Advanced organizer in teaching unit of (Al Kholafaa Al Rashdeen) and applied to a

sample of pupils Second (Bent Al shatea) prep school in Damietta. And of which there were (70) pupils Where it was divided equally into two groups, one was control group has been teaching the unit using the traditional method, and the other was an experimental group has been teaching the unit using poetry as an Advanced organizer. Where it was prepared Constructivist imagination skills of historical events test and applied to a sample research, and monitoring results and processed statistically significant, and results showed the effectiveness of the suggested proposal in the development of Constructivist imagination skills of historical events for a sample search, reaching Blakes Modified Gain Ratio (1.27) It is according to Black indicates the effectiveness of the suggested proposal in the development of Constructivist imagination skills of historical events to the pupils research sample because it is larger than the right one. It was also measured the effect size of the suggested proposal where were value of the account (d) the independent variable (the suggested proposal) on the dependent variable (the Constructivist imagination skills of historical events) Through Eita Square (η^2) Eita Square value amounted to (0.94) As the value of (d) and the corresponding that reflect the effect size (7.92) Since the value (d) greater than (0.8), refers to a high or a large effect size for the suggested proposal, has recommended that the study of the importance of including poetry as an Advanced organizer in the teaching of history for the development of the Constructivist imagination skills of historical events for students and achieve learning a meaning and should be trained history teachers on the use poetry in the teaching of history by the service and during

Keyword: Using Poetry as an Advanced Organizer - Teaching History - Constructivist Imagination Skills - Historical Events - Prep School Students

• المقدمة :

لم يعد الهدف الأساسي من التعليم في العصر الحالي هو إكساب المتعلمين الحقائق والمفاهيم فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابهم المهارات والقدرات التي تساعدهم ليس فقط على مواكبة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية بل مبادئها والتفاعل معها، وذلك من أجل صناعة مستقبل متميز لهم، يستند إلى فهم واقعي للحاضر وتخيل منطقي للماضي .

والتاريخ كمادة دراسية يسعى في الأساس للربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، وإدراك الأبعاد الزمانية والمكانية لحياة الإنسان والمجتمعات، وإدراك طبيعة التغير واستمراريته، فدراسة التاريخ تعتبر ركيزة أساسية من الركائز التي يقوم عليها تطور المجتمعات أو انحطاطها، والتاريخ كذلك هو الشاهد الوحيد على أحداث الماضي والحاضر وما يمكن أن يسفر عنه المستقبل، ومن هنا يجب إعادة النظر في مناهج وطرق تدريس التاريخ حتى تصبح مادة التاريخ أداة حقيقية وفعالة في بناء وتشكيل فكر ووجدان ومهارات الطلاب (ناصر بركي، ٢٠٠٨، ٢١) .

وتعتبر القدرة على التخيل من المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي والتي تسعى مادة التاريخ إلى تنميتها لدى المتعلمين، فقد ارتبط التخيل كثيرا بالاختراعات والابتكارات في شتى مجالات النشاط الإنساني، فالمتعلم يلجأ إلى التخيل عندما تكون الوقائع المدركة غير كافية، أو عندما تكون الحقائق المتاحة متناقضة مع البناء المنطقي المتعارف عليه، وذلك لإكمال الفراغ ومن ثم يجد المتعلم في الخيال الحلقة المفقودة في سلسلة الوقائع والمبادئ . (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ٦٢)

فالتخيل يُفيد في المواقف التي تحتاج من الفرد إلى تفكير في حل القضايا والمشكلات المختلفة، حيث يستدعي الخبرات والمواقف السابقة لتخيل حل جديد لها، وبمقدار نمو الفرد ونضجه العقلي بمقدار ما يكون التخيل في مستوياته العليا مُفيداً ومُثمرًا، فالتخيل هو ذلك العامل الساحر في البحث العلمي، ذلك إذا وضعنا في اعتبارنا حقيقة الفرض العلمي ومكانته في النشاط البحثي والإبداعي للإنسان . (حسام أبو سيف، ٢٠٠٥، ٣٨)

لذلك أصبح تنمية مهارات التخيل لدى المتعلمين من الأهداف الأساسية للعديد من المواد الدراسية، وذلك من خلال توفير خبرات تربوية تعمل على إثراء خيال المتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة، وقد تعددت الدراسات والبحوث السابقة التي تثبت أن التخيل في حقيقة الأمر عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي، بشرط أن يُستثمر استثماراً جيداً، كما أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في الخمس سنوات الأخيرة على أهمية تنمية مهارات التخيل بأنواعه المختلفة من خلال الممارسات التعليمية في العديد من المواد الدراسية .

ومن هذه الدراسات والبحوث: (Dubin; Prins 2011 - You; Rud 2010) - Hsu; Chang 2014 - Villarreal 2013 - Ren; Li; Zhang; Wang 2012 2015 - Tsai, Min-Ying 2015 - Jensen 2015 - Mun; Mun; Kim 2015 Abdullah ; Surifi - تقوى عتيلى و حمدان نصر ٢٠١٥)

والتخيل هو مظهر من مظاهر ذاكرتنا بحيث يمكننا من التدقيق في ماضينا وبناء سيناريوهات المستقبل الافتراضية التي لم تحدث بعد .

وقد حدد موراي هانتر (2012) Murray Hunter ثمانية أنواع من التخيل كالتالي:

- « التخيل الفعال: Effectuative Imagination وهو التخيل الذي يجمع فيه الفرد المعلومات المتعلقة بحدث ما لتضافر مفاهيم وأفكار جديدة.
- « التخيل: البنائي: Constructive Imagination وهو التخيل الذي يطور فيه الفرد الفرضيات من خلال مجموعة من المعلومات المتوفرة لديه عن الحدث أو التأمل المبني على حقائق تدعمها مصادر وأدلة مادية أو منطقية .

« التخیل الزخرفي أو الوهمي: Imaginative Fantasy وهو التخیل الذي ليس له أساس في الواقع ولا يوجد ما يدعمه من أدلة وبراهين ويستخدم في القصص والروايات والقصائد والمسرحيات وهو يقتصر على فئة معينة كمؤلفي القصص والروايات .

« التخیل التعاطفي: Empathy Imagination وهو يساعد الشخص على التعاطف مع الآخرين في أماكن أو أزمنة مختلفة .

« التخیل الاستراتيجي: Strategic Imagination وهو القدرة على تقييم الفرص من خلال تحويلها إلى سيناريوهات عقلية .

« التخیل العاطفي أو الانفعالي: Emotional Imagination وهو بناء سيناريوهات عاطفية عن الأحداث أو الأشخاص .

« تخيل الأحلام: Dreams imagination وهو يتكون من مجموعة من الصور، والأفكار، والمشاعر، والأحاسيس التي تحدث خلال مراحل معينة من النوم .

« تخيل استرجاع الذاكرة: Memory Reconstruction وهو عملية استرجاع الذاكرة لدينا من خلال الناس والأشياء والأحداث .

وإذا كان التخیل ضرورياً ومهماً في المواد الدراسية المختلفة فهو أكثر أهمية في التاريخ نظراً لاجتماع عاملي البعد الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، مما يجعل الأحداث التاريخية مجردة في معظمها تستدعي استخدام طرق وأساليب تدريسية تجعل التاريخ حياً في أذهان التلاميذ مثل القصص التاريخية أو لعب الأدوار أو غيرها من الأساليب التي تجعل من مادة التاريخ مادة جذابة وشيقة وهذا ما أكدته دراسة هانسي كنج (2007) Hancy King حيث أكدت على أنه من الصعب على المتعلم دراسة أحداث الماضي وشخصياته ومظاهر الحياة فيه دون الاعتماد على التخیل، وذلك لقلة معلومات وخبرات المتعلم والطبيعة المجردة للتاريخ، والتي تجعل من غير الممكن بعث الحياة في أحداثه، وتمكين المتعلم من فهمها وتفسيرها والاستنتاج والإفادة منها في حاضره ومستقبله دون الاعتماد على التخیل.

كما أن التخیل التاريخي أحد العمليات العقلية التي يستخدمها التلميذ في حل مشكلاته، فعندما يحاول التلميذ حل مشكلة ما يعيش فيها، فإنه يجب أن يتخیل الأحداث الماضية بعواملها وأسبابها، فيتعلم كيفية ربط الأحداث والمواقف التاريخية المختلفة، واستنتاج علاقات جديدة واستخدامها في تفسير الموقف الحاضر . (وفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ٣٨)

فإذا استطاع التلميذ أن يفهم الماضي استطاع أن يلمس مؤثراته وإسهاماته في تشكيل الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وذلك لأن ماضي الإنسان وثيق الصلة بحاضره الذي يعيش فيه، فيجب أن يتم تدريب التلاميذ على تخيل الأحداث التاريخية لتفسير المشكلات الحالية وإيجاد حلول واقعية لها، فإذا نظرنا

إلى المشكلات القائمة الآن كالحروب مثلاً، فيجب أن نستقصى أسبابها ودوافعها في الحقب الماضية، ومن هنا تكمن طبيعة التخيل التاريخي، لأن النظرية الحقيقية للتاريخ تُبرز جانب الاتصال والاستمرارية في عملية النشاط البشري. (تامر عبد العليم، ٢٠١٢: ١١)

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية على أهمية تنمية مهارات التخيل التاريخي ومنها: دراسة نجفة الجزار، ووالي أحمد (٢٠٠٣) والتي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجيات (لعب الأدوار - القصة - الصور) في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أسفرت النتائج إلى تفوق المجموعات التجريبية الثلاثة الذين درسوا باستخدام الاستراتيجيات الثلاث على المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التخيل واختبار الصور الخيالية، وتفوق المجموعتين الذين درسوا باستخدام استراتيجيتي القصة والصور على المجموعة التي درست باستخدام لعب الأدوار، وأوصت الدراسة بأهمية تنمية مهارات التخيل والصور الخيالية لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على ذلك قبل وأثناء الخدمة .

كما حدد دين هياير وألكسندرا (2007) Den Heyer & Alexandra مهارات التخيل التاريخي التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ من خلال مادة التاريخ كالتالي: (تقديم نهايات جديدة وغير مألوقة للأحداث التاريخية، إعادة ترتيب الأحداث التاريخية بصورة مبتكرة، توقع نتائج جديدة للأحداث التاريخية، اقتراح حلول غير تقليدية لمشكلة تاريخية، وصف الشخصيات والأحداث التاريخية بشكل دقيق) .

واستهدفت دراسة سنغ، لوه كاه. وي، لي سي (2010) Seng, Loh Kah; Wei, Lee Si تنمية التخيل والتعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية في سنغافورة من خلال دراسة مجموعة من المصادر الأصلية لتاريخ سنغافورة من عام ١٩٥٠ - ١٩٦٠ م وأكدت الدراسة على أن تنمية التخيل والتعاطف التاريخي يساعد على تنمية التفكير الناقد وزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب .

كما استهدفت ديلك جولسن (٢٠١٠) Dilek, Gulcin التعرف على مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإسطنبول بتركيا، ودراسة العلاقة بينها وبين تصور الماضي والتخيل التاريخي، وذلك من خلال تحليل مجموعة من الرسوم والأعمال الفنية للطلاب والتي تعكس مستوى تفكيرهم التاريخي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الرسوم هي وسيلة فعالة لتنمية التفكير والتخيل التاريخي، وأن الأعمال الفنية التي تصور الماضي من الممكن أن تحل مشكلة تخيل الأحداث التاريخية لدى الطلاب .

كما استهدفت دراسة محمد الخوالدة (٢٠١١) التعرف على أثر وحدة تعليمية باستخدام الخيال التاريخي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة التعليمية، كما أثبتت أنه لا توجد فروق تعزى للجنس، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام الخيال التاريخي في تدريس مادة التاريخ .

وقد استهدفت دراسة حامد طلافحة (٢٠١٢) التعرف على أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، وكذلك الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى الطلاب في ضوء استخدام استراتيجية التخيل التاريخي، وقد أشارت النتائج لوجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كلا من التفكير الإبداعي والاتجاهات كما أثبتت النتائج عن وجود علاقة موجبة قوية بين درجات الطلاب في اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الاتجاهات وأوصت الدراسة بأهمية تضمين مناهج التاريخ بعض النصوص والأنشطة القائمة على التخيل.

هذا وقد هدفت دراسة تامر عبد العليم (٢٠١٢): التعرف على فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتنمية التخيل التاريخي والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التخيل التاريخي، وكذلك تنمية الميل نحو مادة التاريخ، وقد أوصت الدراسة بأهمية بضرورة استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في تدريس مادة التاريخ لتنمية مهارات التخيل التاريخي والميل نحو المادة لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة .

كما استهدفت دراسة تيجو إيرين وآخرون (2013) McTigue, and others Erin التعرف على فاعلية استخدام مشروع التوثيق للروايات التاريخية في تنمية مهارات التخيل التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ أكدت على أهمية توفير وسيلة لاكتشاف الأحداث الحقيقية في الأدب والتاريخ أثناء القراءة الناقدة لهما، كما أكدت على فوائد وكذلك المخاطر من استخدام التخيل التاريخي في المرحلة الابتدائية، كما أثبتت الدراسة أهمية مشروع التوثيق للأحداث التاريخية المتضمنة في الروايات التاريخية للاستفادة من مميزات التخيل التاريخي والبعد عن مخاطره أو عيوبه.

وقد أكدت هيوز ريان (2013) Hughes, Ryan على أن القصص التاريخية الخيالية التي يكتبها التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تساعد على تنمية التفكير التاريخي والإبداعي لديهم، وتجعل التاريخ حياً في أذهانهم، وتنمي التفكير التعاطفي لديهم، كما تثبت العلاقات السببية للأحداث، وتتعرف على وجهات النظر المختلفة، والمشاركة في عملية البحث التاريخي بغرض إعداد تلاميذ لديهم تخيل تاريخي عالي الجودة .

هذا وقد أكدت دراسة هويل، جنيفر (2014) Howell, Jennifer على أهمية تضمين مهارات التخيل التاريخي في برامج معلم التاريخ قبل الخدمة باستراليا، حيث أثبتت الدراسة أن لها تأثير إيجابي على اكتساب المعلمين لهذه المهارات وتنميتها لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية خاصة مع الازدياد المضطرد لاستخدام الخيال التاريخي والأفلام والبرامج التلفزيونية، والأفلام الوثائقية وبرامج الأطفال التي تتحدث عن الشخصيات والأحداث التاريخية .

كما قدمت وثيقة كوي ليه (2015) McCoy, Leah P., Ed. وقائع منتدى البحوث ال ٢٠ السنوي في جامعة ويك فورست بولاية نورث كارولينا والذي عقد في ٢٥ يونيو ٢٠١٥ م، وقد شملت الأوراق البحثية (٢١) ورقة، حيث بحثت الورقة ال (١٧) لجون أرينولدز تأثير التخيل في الروايات التاريخية على زيادة مشاركة الطلاب وتنمية الفهم التاريخي لديهم .

ويتضح مما سبق توصية الدراسات والبحوث السابقة بأهمية تنمية مهارات التخيل التاريخي لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة، ولكن يجب على معلم التاريخ أن يضع في اعتباره التفريق بين نوعين من التخيل التاريخي وهما كالتالي:

• التخيل التاريخي الزخرفي (الوهمي) Fantasy Historical imagination :

ويظهر هذا النوع في تفصيلات العمل الأدبي كالقصص والروايات التاريخية التي يقوم بتأليفها أحد الكتاب مثل رواية (وا إسلاماه) لأحمد علي باكثير وروايتي (كفاح طيبة) و (رادوبيس) لنجيب محفوظ والتي يهتم فيها الكاتب بوصف وتخيل شخصيات القصة أو الرواية ومسرح الأحداث بطريقة تُدخل السرور إلى نفس القارئ وتشوقه لمتابعة العمل الأدبي دون أن يكون لديه دليل مادي أو منطقي على هذا التخيل، فهذه القصص والروايات مستوحاة من بعض القصص التاريخية ولكن الكاتب يستخدم أدواته الفنية أثناء صياغة أحداث القصة والرواية بحيث يُدخل عليها بعض الإضافات والصور الفنية التي لم تكن موجودة في القصة التاريخية في الأساس والتي تجعل العمل الأدبي مقبولا لدى جمهور القراء أو المشاهدين .

وهذا النوع من التخيل عرفه عبد الله إبراهيم في كتابه (التخيل التاريخي سرد الإمبراطورية والتجربة الاستعمارية) بالمادة التاريخية المتشكلة بواسطة السرد، وقد انقطعت عن وظيفتها التوثيقية والوصفية وأصبحت تؤدي وظيفة جمالية ورمزية، فهو لا يحيل على حقائق الماضي ولا يقررها ولا يروج لها إنما يستوحىها بوصفها ركائز مفسرة لأحداثه . (عبد الله إبراهيم، ٢٠١١، ٥)

• التخيل التاريخي البنائي: constructivist Historical imagination :

وهذا النوع من التخيل التاريخي يستخدمه المؤرخ في مواجهة النقص في الأدلة التاريخية المرتبطة بموضوع الدراسة، والهدف منه هو تكوين صورة

تاريخية ذات مبررات مقبولة مستندة إلى ما هو متوافر من أدلة وشواهد وبراهين تاريخية لتأكيد الحدث التاريخي أو نفيه . (سمير عبد الباسط، ١٩٨٩، ٣٧)

وهذا ما اعتقده المؤرخ كولينجوود وتلاميذه Collingwoodian حيث أكد على أن التفكير التاريخي وما يتضمنه من تحقيق واستقصاء للأحداث التاريخية يتطلب من المؤرخ أن يقوم بعملية التخيل التاريخي أثناء تفسير الأدلة التاريخية، مع الوضع في الاعتبار جمع الأدلة والبراهين التاريخية من مصادر وشواهد وأحداث والتي تؤيد تخيله التاريخي وهو ما يستخدمه المؤرخ عادة لسد فجوة أو نقص ما في تسلسل الأحداث التي يقوم بدراستها . (Dray William, 2011)

كما أكد آدم جوبنيك Adam Gopnik على أن التاريخ المكتوب بدون تخيل يفشل في تحقيق التعاطف الإنساني مع الأشخاص والأحداث التاريخية، فالتخيل التاريخي هو رؤية تجعل المؤرخ يسعى لإعادة بناء الماضي وجعله ينبض بالحياة كما كان، فبدون التخيل التاريخي لا يمكن أن يتحقق الفهم التاريخي . (Laura J Snyder, 2012)

وقد بلور كولينجوود أفكاره عن حقيقة التخيل التاريخي البنائي في تطوير استراتيجية تعليمية لبناء المعرفة التاريخية حدد خطواتها كالتالي: (طرح الأسئلة عن الحدث التاريخي، تحديد وجمع الأدلة والوثائق الأصلية التاريخية المرتبطة بالحدث التاريخي، طرح الأسئلة عن الوثيقة أو المصدر التاريخي لاستجوابها، طرح أسئلة لإعادة التفكير في سد الثغرات في الأحداث التاريخية، عمليات التحليل والتفسير والتخيل للإجابة على الأسئلة المطروحة) . (Lemisko, Lynn Speer, 2004)

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتعرف على أثر استراتيجية كولينجوود لتنمية التخيل البنائي للأحداث التاريخية دراسة ليمسكو لاين (2004) Lemisko, Lynn Speer والتي استعرضت نظرية الفيلسوف والمؤرخ كولينجوود لإعادة تخيل وبناء أحداث الماضي، كما قدمت لمعلمي التاريخ أسباب استخدام المدخل البنائي في فصول الدراسات الاجتماعية لتنمية التخيل التاريخي لدى الطلاب، وقدمت وصفا للطريقة المقترحة لاستخدام المصادر الأولية في تدريس التاريخ لتنمية التخيل البنائي للأحداث التاريخية طبقا لطريقة كولينجوود .

كما استهدفت دراسة ديلك دورسون (2007) Dursun, Dilek التعرف على كيفية تخيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي باسطنبول بتركيا للأحداث التاريخية من خلال استخدام المصادر التاريخية، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن معظم التلاميذ لديهم القدرة على إعادة بناء الماضي من خلال

السياق التاريخي باستخدام المصادر التاريخية والتي تعتبر من أهم الوسائل لتنمية مهارات التخيل التاريخي لدى التلاميذ، وأشارت الدراسة لأهمية دور المعلم في مساعدة التلاميذ على تذليل الصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التفكير التاريخي .

ويتضح مما سبق أن التخيل التاريخي الزخري في ليس هدفاً من أهداف دراسة وتدرّيس التاريخ ومن ثم فقد حذرت بعض الدراسات والبحوث السابقة من الخلط بين التخيل التاريخي الزخري والتخيل البنائي للأحداث التاريخية ومنها: دراسة جروس إيريك وجروس روبين 2005 Groce, Eric; Groce, Robin حيث رصدت مخاوف استخدام التخيل التاريخي في الفصول الدراسية خاصة في تعليم فنون اللغة بشكل عام وتعليم القراءة والكتابة الناقدة بشكل خاص، إذ أنه من الممكن تدريس بعض القصص التاريخية الرائعة من الناحية الأدبية ولكنها تفتقد في نفس الوقت إلى توفر المعلومات التاريخية الدقيقة .

كما أكدت دراسة إيفان كيران (2007) Egan, Kieran على أن مراجع الماضي تأخذ شكلين إما أسطوري أو تاريخي، ويجب الانتباه إلى عدم الخلط بين ما هو أسطوري وما هو تاريخي أثناء تعليم التاريخ .

كما استهدفت دراسة دين هاير وفيدرك ألكسندرا (2007) Den Heyer; Fidyk, Alexandra التعرف على أسباب الصراع بين التخيل التاريخي والحقيقة التاريخية في رواية (أحجار من النهر) للكاتب (أورشولا ججي) حيث تفرق بين التخيل الذي يستخدمه كاتب الرواية أو القصة التاريخية وبين الذي يستخدمه المؤرخ .

ويُلخص قاسم عبده قاسم الفرق بين التخيل الزخري الذي يستخدمه الفنان والتخيل البنائي الذي يستخدمه المؤرخ فيقول " المؤرخ ينشد الحقيقة التاريخية المجردة، وهو في بحثه يحاول إعادة بناء صورة الماضي كما حدث بالضبط مسترشداً بمصادره، ومحاولة تفسير هذا الماضي من خلال الكشف عن العلاقة السببية بين مختلف الظواهر التاريخية، أما الفنان فإنه حين يختار التاريخ مجالاً لعمله الفني يضع نفسه رهن الحقيقة التاريخية في إطارها العام، ويكون في حل من القيود الصارمة التي يفرضها المؤرخ على نفسه، كما أنه في عمله الفني يكون بعيداً عن استخدام المنهج وإنما يرى في الحقيقة شيئاً أشبه بالهيكل العظمي فيكسوها بخياله الفني لحماً وينفخ فيها من روحه الإبداعية، فيجئ الحدث التاريخي ليس على صورته التاريخية الدقيقة ولكن في الإطار العام للحقيقة التاريخية " (قاسم عبده قاسم، ٢٠٠٧، ٣٣)

ولذلك فإذا كان التلاميذ يحتاجون إلى تعلم كيفية تخيل الأحداث التاريخية وكأنهم يعيشون في قلبها ويتفاعلون معها، وفي نفس الوقت يدركون

أنهم يعيشون في عصر مختلف عن العصر الذي يقومون بدراسته، فيقع على عاتق المعلم مهمة مساعدة هؤلاء التلاميذ على تخيل الأحداث التاريخية بصورة صحيحة، بحيث يستند هذا التخيل إلى الأدلة والبراهين المادية والمنطقية المتوافرة لتدعمه وتقويه، وكذلك يُبنى على معلومات وحقائق تاريخية مسبقة موجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم لكي يكون تخيلاً ذي معنى، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك باستخدام بعض استراتيجيات التدريس والمواد والوسائل والأنشطة التعليمية التي تنمي لدى التلاميذ مهارات تخيل الأحداث التاريخية بشكل صحيح .

وإذا كانت مادة التاريخ تواجه مجموعة من الصعوبات والمشكلات منها مشكلة تخيل الأحداث التاريخية والتي تنبع أساساً من طبيعة مادة التاريخ المجردة والتي تقوم في الأساس على اجتماع عاملي البعد الزمني والمكاني للأحداث التاريخية، واقتصار التدريس في مدارسنا على الطرق التقليدية، مما يجعل من التاريخ مادة لا تؤدي دوراً وظيفياً، فإنه ينبغي أن نبحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تساعدنا على تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى الطلاب، والمنظمات المتقدمة مرشحة لتقوم بهذا الدور نظراً لكونها أحد استراتيجيات التعلم البنائي والذي يعتبر بدوره من أهم أسس ومركبات التخيل البنائي للأحداث التاريخية .

ويذكر الأدب التربوي بالعديد من التعريفات المعطاة لمصطلح المنظمات المتقدمة والتي تعتبر إحدى المفاهيم الأساسية للتعلم ذي المعنى الذي أسس له أصحاب النظرية المعرفية في علم النفس (ديفيد أوزوبل - جوزيف نوافك) .

فالمنظمات المتقدمة هي " مواد مدخلة تقدم في بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التي توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية وتسهل عملية احتوائها ودمجها في البنية المعرفية وفهمها على نحو جيد لأنها تنطوي على مادة تعليمية في حد ذاتها " . (سيد محمد الطواب، ١٩٩٤، ٥٥٣)

كما نعرف بأنها " مادة تمهيدية أو استهلاكية تُعرض على المتعلم في بداية الدرس بحيث تكون على مستوى عالٍ من العمومية والشمول والتجريد إذا ما قورنت بالعمل التعليمي ذاته، وهذه المنظمات تصمم لتزويد الفرد بركيزة معرفية لعمل تعليمي معين، ويستهدف المنظم التمهيدي زيادة القدرة على تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية، وهي توجه انتباه التلاميذ للمفاهيم المهمة في المادة التي عليهم تعلمها " . (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٥، ٣٨٨ - ٣٨٩)

وقد استفاد المتخصصون في المناهج وطرق التدريس من أطروحات علماء النفس المعرفيين والتي تتعلق بالتعلم ذي المعنى، حيث تؤكد هذه الأطروحات على أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل إذا ما قدمت لهم بنية المحتوى في بدايات التدريس وخلالها وفي خاتمته، إذ تُسهّل تلك البنية عملية تذكر المعلومات لديهم وتساعدهم على فهمها لكونها تُظهر ما بين تلك المعلومات من علاقات، وقد تم تطبيق هذا المبدأ في التدريس من خلال تقديم إطار تنظيمي لبنية المحتوى محل التدريس للطلاب في بداية الدرس أشبه ما يكون بنظرة طائر Bird's-Eye وهو ما يسمى بالمنظمات المتقدمة . (حسن حسين زيتون، ١٩٩٩، ٢٩٩)

وهي معلومات أو أفكار تتعلق بموضوع الدرس ولكنها أكثر تجريداً وشمولاً وعمومية مما يرد فيه، يتم تقديمها في بداية العمل التعليمي، بشرط أن تكون مصاغة في عبارات مألوفة للمتعلم، وتكون متصلة اتصالاً واضحاً بما يوجد في بنيته المعرفية بحيث تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التمييز وإدراك العلاقات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة المعروضة عليه .

ويمكن تحديد سمات أو خصائص المنظمات المتقدمة في التالي: (هناء أحمد عبيد، ٢٠١٠، ٢٧)

◀ الأصالّة: ويقصد بها أن تكون ممثلة للمفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية لموضوع الدرس .

◀ الوضوح وكمال المعنى: ويقصد بذلك أن تختار أو تصاغ بحيث تكون واضحة من الناحية اللغوية ومفهومة للمتعلم .

◀ الإيجاز: أي تتكون المنظمات المتقدمة من عبارات أو جمل قصيرة ومفيدة .

◀ الشمول: أي اتصافها بالقدرة على استيعاب واحتواء كافة الجزئيات التي تتعلق بموضوع الدرس .

◀ العمومية: أي عدم احتواء المنظمات المتقدمة على معلومات محددة أو مُخصصة سوف يتم تدريسها فيما بعد بل تكون عامة في معناها ولغتها ومحتواها .

◀ العرض السابق: بمعنى أن يتم تقديم المنظمات المتقدمة للطلاب قبل معرفتهم أو تعلمهم لأية معلومات مفصلة خاصة بموضوع الدرس .

◀ التأثير: أي امتلاك المنظمات المتقدمة لقوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في عقل الطلاب مما يُسهّل عملية التعلم .

وقسم مارزانو (2001) Marzano المنظمات المتقدمة إلى ثلاثة أنواع رئيسية كالتالي:

• المنظمات اللفظية Verbal Organizer :

وهي تأخذ صورة كلامية أو لفظية وتتضمن نمطين من المنظمات هما:

« المنظمات المتقدمة الشارحة: Expository Organizer وهي منظمات يلجأ إليها المعلم أو مصمم التدريس عندما يكون محتوى الدرس جديداً تماماً وليس للطلاب فيه أية خبرة سابقة، ويقوم هذا النمط من المنظمات بتزويد الطلاب بركائز ودعائم أساسية يبنون عليها مفاهيم الموضوع الجديد.

« المنظمات المتقدمة المقارنة: Comparative Organizer يستخدم المعلم أو مصمم التدريس هذا النوع من المنظمات عندما يكون محتوى الدرس غير جديد كلياً أو يكون محتوى الدرس مألوفاً للطلاب أو لديهم بعض المعلومات السابقة عن بعض جوانبه، ويُطلق على هذا النوع منظمات التشبيه أو التمثيل بالقياس .

• المنظمات التصويرية Graphical Organizer :

وهي تأخذ ثلاث صور كالتالي:

« المنظمات البصرية: visual Organizers وهي التي تستعمل الوسائل البصرية مثل الأفلام والصور الثابتة وغيرها .

« المنظمات السمعية: Audio Organizers وهي التي تستعمل الوسائل السمعية مثل التسجيلات .

« المنظمات التخطيطية (البيانية): Graphic Advanced Organizers وفيها يتم توضيح المفاهيم والعلاقات المكونة للمنظمات المتقدمة من خلال الصورة؛ حيث إنه يتم تضمين هذه المقدمات في أشكال بصرية، ولعل من أبرزها الرسوم التوضيحية بأنواعها فضلاً عن الخرائط المعرفية ومن أمثلتها خرائط المفاهيم، والتي تعد واحدة من أبرز المنظمات التصويرية وأكثرها شيوعاً في التدريس .

• التصفح كمنظم متقدم Skimming as an Advanced Organizer :

تصفح المعلومات قبل القراءة يمكن أن يكون شكلاً قوياً من أشكال المنظمات المتقدمة، وعندما يطلب المعلم من الطلاب تصفح المواد التعليمية قبل قراءتها فإنه يعطيهم الفرصة لاستعراض المعلومات المهمة التي سيصادفونها لاحقاً، كما سيتيح لهم الفرصة لملاحظة العناوين الرئيسية والتركيز عليها، وكذلك العناوين الفرعية والبارزة وبعض الصور والرسوم المهمة .

وتكمن أهمية المنظمات المتقدمة في أنها تعطي مخططاً عاماً للمادة التي سيتم تعلمها، وتسهل التعلم وتزيد من سرعته (حمادات، ٢٠٠٩، ٢١٦) كما تساعد على مراجعة الخبرات السابقة، وتزيد من اهتمامات الطلاب وتشوقهم للتعلم الجديد (عطالله، ٢٠١٠، ٢١٠) وتعمل على توجيه الانتباه وإثارة الاهتمام لدى المتعلم، وتنمي فهم المتعلم وتقلل من الفهم الخطأ لبعض المفاهيم . (الكبيسي، ٢٠٠٨، ١٨٣) كما تعمل المنظمات المتقدمة على تنمية مهارات التفكير بكل أنواعها . (Joyce and weil 2000)

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة على أهمية المنظمات المتقدمة في تحقيق العديد من أهداف المواد الدراسية المختلفة منها: (التحصيل، بقاء أثر التعلم، الاتجاهات، التفكير الاستقرائي، التفكير العلمي، التفكير الإبداعي، الفهم، مهارات القراءة والاستماع).

ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة: هناء عيد (٢٠١١) والتي استهدفت قياس فعالية الأمثال الشعبية كمنظمات متقدمة في تدريس علم الاجتماع علي تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بقضايا الفرد والمجتمع .

كما استهدفت دراسة عمر دحلان (٢٠٠٣) التعرف على أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة خان يونس مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أجرى فؤاد حسن (٢٠٠٤) دراسة للتعرف على أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا بالبحرين، كما أجرى الهلالات (٢٠٠٦) دراسة للتعرف على أثر استخدام دورة التعلم والمنظم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن .

كما استهدفت دراسة فاطمة بختيار (١٤٢٧ هـ) قياس أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي في مقرر الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، كما هدفت دراسة القوابعة (٢٠٠٧) التعرف على أثر استراتيجيتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في تنمية التحصيل في مساق الثقافة الإسلامية والاتجاه نحوه لدى طلاب الكليات المتوسطة بالأردن .

وقد هدفت دراسة أشرف مرسي (٢٠١٠) التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم المنظمات المتقدمة باستخدام الوسائل التكنولوجية على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية، كما استهدفت دراسة أيمن كاظم (٢٠١١) قياس أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية واستبقائها بمحافظة ديالى بالعراق.

كما هدفت دراسة جمعة إبراهيم (٢٠١٢) تعرف أثر استخدام أنموذجي (جانيه وأوزيل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض، كما استهدفت دراسة رنا أبومي (٢٠١٢) قياس أثر استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي بثلاث مدارس للمتفوقين بمدينة عمان بالأردن .

كما استهدفت دراسة زياد البطاينة (٢٠١٢) التعرف على أثر استراتيجيات المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن، كما استهدفت دراسة جورليت وآخرون (2012) Gurlitt & Others المقارنة بين استخدام منظمات متقدمة غير منظمة بشكل جيد ومنظمات متقدمة منظمة بشكل جيد وتأثيرها على مخرجات التعلم وبقاء أثر التعلم في علم النفس والرياضيات .

وقد اهتمت دراسة كوسكيانيسكي أندريه وآخرون (2012) Andre & Others Koscianski بالتعرف على فاعلية الرسوم المتحركة القصيرة كممنظمات متقدمة في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية، كما استهدفت دراسة يانج هويو Yang, Hui-Yu (2014) قياس فاعلية المنظمات المتقدمة باستخدام أشرطة الفيديو المترجمة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على الفهم والاستماع لدى الطلاب بتايوان .

وقد استهدفت دراسة تشانج وليو (2014) Chuang & Liu التعرف على فاعلية استخدام أشكال مختلفة من المنظمات المتقدمة اللفظية على فهم الطلاب في الصف الثالث في مادة العلوم، كما استهدفت دراسة لي (٢٠١٤) Li التعرف على استخدام المنظمات المتقدمة التفاعلية على أشرطة الفيديو (dvd) والتي تعرض الصور والنصوص والخطابات والمواقف لتنمية مهارات القراءة والاستماع في اللغة الأجنبية الثانية لدى طلاب المستوى الجامعي الثاني والاتجاه نحو استخدام المنظمات المتقدمة التفاعلية .

كما استهدفت دراسة ريكورد ميشيل (2015) Record, Michael دراسة الاختلاف بين استخدام منظمات الجرافيك البيانية في درس محدد مع الطلاب داخل الصف وبين استخدامها على مواقع التواصل الاجتماعي، ودراسة تشيون جون بل وآخرون (2015) Cheon, Jongpil & Others والتي استهدفت التعرف على فاعلية منظمات الجرافيك قبل التدريس وبعد التدريس كلعبة تربوية على الإنترنت لتنمية مخرجات التعلم والمفاهيم السلوكية والاتجاهات، كما استهدفت دراسة ناهض فورة (٢٠١٥) التعرف على أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة .

ويتضح مما سبق استخدام بعض من الدراسات والبحوث السابقة لأنواع مختلفة من المنظمات المتقدمة مثل (الأمثال الشعبية، الرسوم المتحركة القصيرة، منظمات الجرافيك البيانية على الإنترنت، أفلام الفيديو، الصور، النصوص، الخطابات، المنظمات المتقدمة التقليدية، المنظمات المتقدمة المدمجة مع الوسائل التكنولوجية) .

والشُّعْرُ كنوع من أنواع الأدب وبما يحمله من مضامين تاريخية مرشح أكثر من غيره لاستخدامه كمنظومات متقدمة لفظية Verbal Organizer في تدريس التاريخ، وذلك لأنه يتوفر فيه كل سمات وخصائص المنظومات المتقدمة وهي: (الأصالة - الوضوح وكمال المعنى - الإيجاز - الشمول - العمومية - العرض السابق - التأثير) .

وقد استُخدمت ألوان كثيرة من الأدب في تدريس التاريخ في جميع المراحل الدراسية مثل القصص والحكايات والروايات التاريخية والشعر والدراما بكل أنواعها والأغاني والحكم والأمثال خاصة في المراحل الأولى من التعليم، فقد استُخدم أدب الأطفال خاصة الشُّعْرُ في تدريس التاريخ متعدد الثقافات في الولايات المتحدة الأمريكية في الصفوف من (٣ - ٦) بالمرحلة الابتدائية لتنمية المفاهيم التاريخية . (Ellermeyer, Deborah A; Ckick, Kay A, 2003)

وفي هذا السياق فقد اهتم بيجلوبيل Bigelow, Bill (2006) بالتعرف على أثر استخدام الشُّعْرُ في تدريس تاريخ العلاقات الأمريكية المكسيكية وجذور الهجرة المكسيكية، حيث أظهرت كيف يمكن للمعلمين أن تساعد الطلاب على فهم تجربة المهاجرين من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مبتكرة ومبدعة كالشُّعْرُ ولعب الأدوار والقصص والمحاكاة .

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت الشُّعْرُ كمنظم متقدم دراسة بايات نيهات Bayat, Nihat (2007) والتي استهدفت التعرف على تأثير الصور الشعرية كمنظم متقدم في تنمية التحصيل لدى طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ديكوز بتركيا .

كما أكدت دراسة سالاس لورا Salas, Laura (2015) على أهمية استخدام الشُّعْرُ في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية والرياضيات والفرن والربية البدنية، وأهمية تدريب المعلمين على استخدامه كاستراتيجية تدريسية في تدريس الدراسات الاجتماعية .

فالشُّعْرُ هو فنُّ العربية الأول، وأكثر فنون القول هيمنة على التاريخ الأدبي عند العرب، خصوصاً في عصورها الأولى؛ لسهولة حفظه وتداوله، ويعد الشعر وثيقة يمكن الاعتماد عليها في التعرف على أحوال العرب وبيئاتهم وثقافتهم وتاريخهم، ويلخص ذلك قولهم: (الشعر ديوان العرب) فكان الشُّعْرُ لدى العرب بمثابة السجل الموثق الذي حفظ أدبهم وتاريخهم وأنسابهم، والشُّعْرُ هو الذي حافظ على تناقل الخبر وانتشاره، كما كان الشُّعْرُ يمثل السياق القبلي لتدوين التاريخ على حد قول المستشرق مرجليوت . (أحمد الناجي، ٢٠٠٨، ١)

وهذا يعني أن الشُّعْرُ العربي قد ظل بمضامينه الحية صورة للواقع التاريخي في أبعاده الاجتماعية والنفسية والثقافية والحضارية للأمة العربية الإسلامية،

إذ كانت ألفاظه ومعانيه وقضاياه وأحكامه مجالاً للاستشهاد فقد وجد فيه المؤرخ مادة وركيزة من ركائز الاعتماد، وصوتا من أصوات الحقيقة .

فالشعر، وإن كان يختلف عن التاريخ من حيث الطبيعة والمنهج والغاية والوسائل المعتمدة في الكشف عن الحقائق، فإن بينهما علاقة جدلية، يتبادلان من خلالها أنماطا مختلفة من التأثير والتأثير، ولعل في الأعداد الضخمة من الأبيات الشعرية التي يحشدها المؤرخون في كتاباتهم، ما يدل بوضوح على إدراك العرب الواعي والمبكر لعمق هذه العلاقة الوثيقة بين الشعر والتاريخ، إذ لا يكاد يمر بالمؤرخ العربي القديم حدث من الأحداث التاريخية، إلا ونجد النصوص الشعرية فيه بمثابة الوثيقة المعتمدة للتدليل على وقوع الحدث أو تأكيده أو تفسيره . (نوري حمودي القيسي، ١٩٨٠، ٣)

وإذا كان التاريخ في أبسط تعريفاته، علما يدرس عمل الإنسان في الزمان والمكان، فإن الفن ومنه الشعر يعبر عن هذا الإنسان في الزمان والمكان أيضا، مع ضرورة التأكيد على أن ارتباط الفن بالمكان والزمان والأحداث والأشخاص يظل ارتباطا فضفاضاً ومائعاً في كثير من الأحيان إذ قد يتجاوز الشاعر تلك الحدود الصارمة للعناصر السابقة، ولكنه لا يستطيع أبدا أن يخرج عن نطاق الزمان الإنساني، أو ينفلت من قبضة المكان ويخرج عنه خروجا مطلقا . (قاسم عبده قاسم، ١٩٨٣، ٢٣٥) .

ولعل طبيعة الاستخدام الفني للزمان والمكان تعد من الأسباب التي تجعل الاعتماد على الشعر في الكتابة التاريخية عملا محفوفاً بمخاطر شتى دفعت بعض المهتمين إلى التشكيك في قيمة الشعر كمصدر من مصادر المعرفة بالتاريخ، فشعر التكبس وإن كان يمدنا ببعض المعلومات التاريخية المهمة، فإن الاستشهاد به في إثبات الحقائق التاريخية يجب ألا يكون إلا في حالة الضرورة القصوى، لأن الشعر بوجه عام لا يعد مصدراً أساسياً للتاريخ، فمذاهب الشعراء شيء، ومذاهب التاريخ شيء آخر . (درويش الجندي د . ت، ١٥٤)

وإذا اتفق كثير من المؤرخين والشعراء بأن مذاهب الشعراء تختلف عن مذاهب المؤرخين، فإنهم لا ينكرون قيمة الشعر - ولو كان تكسبياً - كرافد من روافد المعرفة التاريخية، لأنه يكشف في أحيان كثيرة عن بعض الجوانب المهمة التي قد يغفلها المؤرخون أو يهملونها لسبب أو لآخر، وقد يكون لها دوراً خطيراً في تحقيق هدف المؤرخ المتمثل في محاولة إعادة بناء الماضي وصياغة ظواهره، فالاعتماد على الشعر في التاريخ للأحداث وجعله من المصادر المعتمدة وبخاصة حين تقل المصادر الأخرى أو تشوبها شوائب معينة لم يكن مقتصرًا على العرب وحدهم وإنما نجدها أيضاً بنفس الدرجة من القوة عند المؤرخين في الغرب . (فخري صالح، ٢٠٠٩، ١)

وإذا تتبعنا بعض الأمثلة الدالة على أن الشَّعْر يمكن أن يكون من بين مصادر المؤرخ التي يعتمد عليها في إعادة تصوير الماضي نجدها كثيرة ومتعددة منها: الملاحم الشعرية التي أرخَتْ للمجتمع الأوروبي في العصور الوسطى وكذلك القصائد الشعرية الأوروبية ذات الدلالات التاريخية عن عصر الحروب الصليبية، ولكن يجب أن نضع في الاعتبار المحاذير المتمثلة في الرؤية الجزئية للشاعر، وموقفه من الحدث التاريخي، وموقفه الطبقي واتجاهاته السياسية والفكرية . (قاسم عبده قاسم، ٢٠٠٧، ٤٠)

أما عن علاقة الشَّعْر بالتخيل التاريخي فنجدها قوية ولكنه تخيل من نوع خاص، فالشاعر بحاسته الفنية قد يتجاوز الحقيقة الملموسة إلى آفاق وصياغات فنية وجمالية بعيدة، ولكنه يظل أسيراً للحدث التاريخي في سياقه العام بحيث ينطلق من الحقيقة التاريخية المجردة إلى شكل فني يكون إطاراً لخياله، ويمكن القول بأن الشَّعْر مصدر مهم للمؤرخ بالنسبة للجوانب الوجدانية والمعنوية اللامحسوسة في التاريخ الإنساني . (قاسم عبده قاسم، ٢٠٠٧، ٤٠ - ٤١)

وعلى الرغم من هذه المحاذير التي وردت عن استخدام الشَّعْر كأحد المصادر التاريخية يمكن أن نستخدم الشَّعْر في إطاره العام كمنظم متقدم في تدريس التاريخ لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة بعد أن نطبق شروط استخدامه في هذا المجال والتي تتمثل في: (موقف الشاعر من الحدث التاريخي وانتماؤه السياسي والفكري، كما يجب تدريب التلاميذ ولو بشكل بسيط على استخدام أدوات المؤرخ وطريقته في توثيق المعلومات والحقائق التاريخية المتضمنة في القصائد الشعرية التاريخية من خلال جمع المصادر والوثائق والأدلة التاريخية المختلفة والتي تدعم ثبوت هذه الأحداث أو تدحضها) .

ويقع العبء الأكبر على المعلم في اختيار أبيات الشَّعْر التي ينطبق خصائص المنظمات المتقدمة من وضوح المعنى والإيجاز والعمومية والشمول وقوة التأثير، وقبل ذلك كله ارتباطها الوثيق بموضوع الدرس، لكي يستطيع أن يوظفها في تهيئة عقول التلاميذ لتعلم موضوع الدرس الجديد .

ويمكن القول بأن الشَّعْر بوجه عام يتميز بأنه يصيب المعنى بأقل قدر من الكلمات وأكبر قدر من الدلالة، وأنه ذو طابع تعليمي وتربوي، مما يمكن أن يساهم في تنمية التخيل البنائي للأحداث التاريخية وذلك للأسباب التالية: (ما يحويه الشَّعْر من معلومات وحقائق ودلالات تتصل بالأحداث التاريخية في العصور المختلفة، والكشف عن المزاج العام للعصر وهو من أهم أهداف دراسة وتدريس التاريخ، تأثير القصائد الشعرية على أفكار العامة والخاصة من الناس، والطابع التربوي للشَّعْر وهو ما ينتج عن كونه حصيلة تجارب يفيد منها الفرد في حياته، والخصائص الفنية للشَّعْر كالتخيل والإيقاع والموسيقى والوزن والقافية مما يعطيه القدرة على البقاء والاستمرار) .

• مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وذلك يرجع لعدة أمور منها: اجتماع عاملي البُعد الزمني والمكاني للأحداث التاريخية، وطبيعة مادة التاريخ المجردة، واقتصار معلمي التاريخ على استخدام الطرق التقليدية في التدريس، وعدم الاهتمام بتضمين هذه المهارات في مناهج التاريخ بهذه المرحلة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة، ونتيجة لذلك فقد ظهرت الحاجة للأخذ بالتوجهات الحديثة في تدريس التاريخ فهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية تصور مقترح لاستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

• أسئلة البحث :

- « ما مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- « ما التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- « إلى أي حد يؤدي التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم إلى تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- « ما فاعلية التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

• أهداف البحث :

- استهدف البحث الحالي ما يلي:
- « تحديد مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- « إعداد تصور مقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- « قياس فاعلية التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

• أهمية البحث :

- يستمد البحث الحالي أهميته من الاعتبارات التالية:
- « يقدم لمخططي ومنفذي مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية استراتيجية تدريسية محددة الخطوات والإجراءات تقوم على استخدام الشُّعْر كمنظم متقدم في تدريس التاريخ بالمراحل التدريسية المختلفة .
- « يُظهر التكامل بين مادة التاريخ والشُّعْر باعتباره أحد فروع الأدب مما يؤكد أهمية المدخل التكاملي في التدريس .
- « يوجه أنظار معلمي التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة إلى أهمية دور المنظمات المتقدمة في تنظيم وتنمية البنية المعرفية للمتعلمين .
- « يُسهّم في حل مشكلة مهمة من مشكلات دراسة وتدريس التاريخ وهي مشكلة تخيل الأحداث التاريخية مما يجعل التاريخ حياً في أذهان التلاميذ ويخرجهم من حالة الملل التي قد تعترضهم أثناء دراسة مادة التاريخ .
- « يساعد في توجيه الباحثين في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ إلى البحث عن استراتيجيات تدريس تستثير دافعية المتعلمين وتجذب انتباههم وتنمي لديهم مهارات التفكير العليا .

• حدود البحث :

- يقتصر البحث الحالي على:
- « وحدة (الخلفاء الراشدين) المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
- « استخدام المنظم المتقدم المقارن اللفظي Comparative Advanced Verbal Organizer وذلك لأن محتوي وحدة (الخلفاء الراشدين) ليس جديداً على تلاميذ عينة البحث فقد تمت دراسته من قبل، كما يرجع لطبيعة الشُّعْر اللفظية .
- « تطبيق مواد وأدوات البحث على عينة مكونة من (٧٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بنت الشاطئ الإعدادية للبنات بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحدهما ضابطة والأخرى تجريبية .
- « تطبيق مواد وأدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م .

• مواد وأدوات البحث :

- « قائمة بمهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- « تصور مقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
- « اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية في وحدة الخلفاء الراشدين المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

• مصطلحات البحث :

• الشعر Poetry :

عُرف الشعر بأنه: قول موزون مُقَفَّى قصداً، يتألف من صور تخيلية، ويُقال لبيت شعري ما صنع فلان أي: لبيتني أعلم ما صنع . (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٥، ٣٤٤)

كما يُعرف بأنه: الصورة التعبيرية الأدبية الأولى التي استخدمها الإنسان ليعبر عن مكنونات نفسه وخباياها، فهو ضرورة نفسية بيولوجية للتنفيس عن انفعالاته. (بديعة الهاشمي، ٢٠١٢، ١)

كما تم تعريفه بأنه: صناعة توليد العواطف بواسطة الكلام . (عباس العقاد، ١٩٩٥، ١٢) كما عُرف بأنه: تعبير فني عن العواطف والانفعالات والمشاعر الإنسانية أو عن حقائق الحياة يقدم رؤية جديدة للعالم لكشف أسرارهِ . (علي المالكي، ٢٠٠٤، ٢٨)

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنه: كلام موزون مُقَفَّى لمجموعة من الشعراء القدامى والمحدثين يعبر عن عواطفهم وانفعالاتهم تجاه الخلفاء الراشدين والأحداث التاريخية المرتبطة بعصرهم .

• المنظمات المتقدمة Advanced Organizer :

عرفها أبو حطب وآمال صادق بأنها: مواد تمهيدية على مستوى عالٍ من العمومية والشمولية تعرض على المتعلم قبل التعلم بحيث يظهر بوضوح ارتباطها بالمادة الدراسية . (أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦، ٣)

وعرفها اللقاني والجمال بأنها: أحد المفاهيم الرئيسة التي بنيت عليها نظرية أوزوبل وهي مواد تمهيدية تعرض على الطلاب في المقدمة قبل دراستهم لموضوع ما لتساعدهم على فهم المادة التعليمية الجديدة المراد إدخالها في بنيتهم المعرفية. (أحمد اللقاني، علي الجمال، ١٩٩٩، ٢٤١ - ٢٤٢)

وقد عرفها ملحم بأنها: مجموعة من العبارات التنظيمية التي تكون على درجة عالية من التجريد والعمومية والتي تستوجب أو تضم موضوعاً ما وتتنصف بمستوى عالٍ من الشمول والعمومية والتجريد . (ملحم، ٢٠٠١، ٣٣)

كما عرفها قطامي وقطامي بأنها: الحقائق أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية، وسمي بالمتقدم لأنها تعطى للتلاميذ في مقدمة الدرس قبل تعلمهم تفاصيل الدرس . (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠١، ٢٢٢)

كما عرفها العدوان والحوامدة بأنها : استراتيجيات تعليمية يستخدمها المدرس وتمثل ملخص الكلام الذي يعده المدرس قبل عرض المادة الجديدة للدرس . (زيد العدوان، محمود الحوامدة، ٢٠٠٨، ١٢)

وتعرفها هناء عيد بأنها: مادة تمهيدية شاملة على مستوى عال من التجريد والعمومية تصاغ في عبارات مألوفة للمتعلم وتتصل بشكل واضح بالأفكار الموجودة في بنيته المعرفية وتزوده بركيزة معرفية للعمل التعليمي المقدم .
(هناء عيد، ٢٠١٠، ٢٥)

ويمكن تعريفها إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مادة شيعرية تتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم التاريخية المرتبطة بعصر الخلفاء الراشدين تُقدم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبيل دراستهم لموضوعات وحدة الخلفاء الراشدين المقررة عليهم .

• مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية Constructivist imagination skills of historical events :

جاء في المعجم الوجيز تخيل الشيء أي تصوّره وتمثّله (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٥، ٢١٧) والتخيل كما عرفه توماس (1997) Thomas هو: عملية ذهنية يتم من خلالها تركيب وتفاعل بين الصور العقلية المتكونة من خلال التعرض للخبرات وبين مكونات الذاكرة والإدراك مما ينتج عنه بناء معرفي جديد يتم التعبير عنه بالرسم أو المناقشة الشفهية .

وعرفه حمدان نصر بأنه: " قدرة مركبة تتيح للدماغ فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير والتناول " .

كما عرفت ميريام ويبستار (2016) Merriam Webster التخيل بأنه: القدرة على تخيل الأشياء التي ليست حقيقية، أو القدرة على تكوين صورة عقلية لشيء لم تراه أو ليس لديك خبرة سابقة به .

والتخيل التاريخي هو: القدرة على تخيل الأحداث التاريخية وطرح بدائل لها، وتخيل التفسيرات المتعلقة بها ومكان وقوعها ودور العنصر البشري في إحداثها واتخاذ القرارات بشأنها والتنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء الوقائع التاريخية .
(تامر عبد العليم، ٢٠١٢، ١٧)

كما يمكن تعريف مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية إجرائياً بأنها: القدرة على إعادة تشكيل الأحداث والمواقف التاريخية في عصر الخلفاء الراشدين وتكوين تصورات ذهنية عنها بشرط أن تُبنى على معلومات وحقائق تاريخية مسبقة موجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم تدعمها أدلة وبراهين مادية ومنطقية ويمكن قياسها باختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

• فروض البحث :

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية .

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح التطبيق البعدي .
« يتصف التصور المقترح لاستخدام الشّعْر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) بدرجة كبيرة من الفاعلية والتأثير في تنمية مهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

• منهجية البحث وإجراءاته :

• منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في مسح ووصف الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق باستخدام الشّعْر في تدريس التاريخ ودور المنظمات المتقدمة في تحقيق نواتج التعلم في التخصصات المختلفة وأهمية تنمية التخيّل البنائي للأحداث التاريخية لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة، حيث تم الاستفادة منها أثناء إعداد مواد وأدوات البحث وكذلك أثناء كتابة الإطار النظري للبحث، كما استخدم البحث المنهج التجريبي نظام المجموعتين (الضابطة - التجريبية) والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين لقياس فاعلية التصور المقترح القائم على استخدام الشّعْر كمنظم متقدم (كمتغير مستقل) في تنمية التخيّل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (كمتغير تابع) .

• عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٧٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بنت الشاطئ الإعدادية بنات بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط مقسمين بالتساوي على مجموعتين المجموعة الضابطة (٣٥) تلميذة والمجموعة التجريبية (٣٥) تلميذة .

• إجراءات البحث:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صدق فروضه اتبع الباحث الخطوات التالية:

أولاً: للإجابة على السؤال الأول للبحث والذي ينص على: " ما مهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟ " قام الباحث بالإجراءات التالية:

« إعداد قائمة مبدئية بمهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال الرجوع للأدبيات التربوية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التخيّل التاريخي .
« تكونت القائمة المبدئية من ستة مهارات رئيسة يندرج تحتها (٣٦) مهارة فرعية .

« عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ بكليات التربية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في القائمة .

« تعديل القائمة في ضوء آراء ومقترحات المحكمين ووضعها في صورتها النهائية، حيث اقترح المحكمون تقسيم مهارة تخيل أسباب ونتائج الأحداث التاريخية إلى مهارتين منفصلتين، ودمج وحذف بعض المهارات الفرعية بالقائمة، وبذلك فقد اشتملت القائمة بعد التعديل على سبعة مهارات رئيسية يندرج تحتها (٣٢) مهارة فرعية. كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

م	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية
١	تخيل زمان وقوع الأحداث التاريخية .	٦	١٨.٧٥
٢	تخيل مكان وقوع الأحداث التاريخية .	٤	١٢.٥
٣	تخيل الشخصيات التاريخية .	٥	١٥.٦٣
٤	تخيل السببية التاريخية .	٤	١٢.٥
٥	تخيل نتائج الأحداث التاريخية .	٤	١٢.٥
٦	تخيل الأحداث المستقبلية .	٣	٩.٣٧
٧	طرح البدائل التاريخية .	٦	١٨.٧٥
	المجموع	٣٢	١٠٠

ثانياً: للإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي ينص على " ما التصور المقترح لاستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟ " قام الباحث بالإجراءات التالية:

« إعداد تصور مقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُّعْر كمنظم متقدم لتنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد مرت عملية إعداد التصور المقترح بالخطوات التالية:

- ✓ تحديد أهداف التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) .
- ✓ تحديد أهداف ومحتوى دروس التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) حيث تكون من أربعة دروس كالتالي: (خلافة أبو بكر الصديق - خلافة عمر بن الخطاب - خلافة عثمان بن عفان - خلافة علي بن أبي طالب) .
- ✓ تحديد المفاهيم والقيم والقضايا المتضمنة في التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) .
- ✓ تحديد مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية المتضمنة في التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) .
- ✓ تحديد واختيار الأبيات الشعرية المرتبطة بكل درس من دروس التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) .

✓ تنظيم محتوى دروس التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) وفقاً للخطوات الموضحة في جدول (٢) .

جدول (٢) خطوات تنظيم محتوى التصور المقترح لاستخدام الشعر كمنظم متقدم في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

م	خطوات تنظيم محتوى التصور المقترح
١	عرض الأبيات الشعرية على التلاميذ في بداية كل عنصر من عناصر الدرس .
٢	عرض المحتوى العلمي الذي يفسر الأبيات الشعرية المرتبطة بموضوع الدرس ويشرحها .
٣	تضمن المحتوى بعض الصور والخرائط والرسوم التوضيحية والجدول الزمنية لتوثيق العلاقة بين الأبيات الشعرية وموضوع الدرس
٤	تضمن المحتوى مجموعة من أسئلة التخيل البنائي للأحداث التاريخية والتي توجه تفكير التلاميذ وتشجعهم على تخيل الأحداث التاريخية .
٥	تضمن المحتوى بعض القيم والسلوكيات والصور والقصص ومواقع الإنترنت المرتبطة بموضوع الدرس التي تساعدهم على تخيل الأحداث التاريخية بشكل صحيح .

✓ تحديد خطوات تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشعر كمنظم متقدم وتوجيه المعلم لتنفيذها وذلك كما هو موضح في جدول (٣) وشكل (١) .

جدول (٣) خطوات استخدام الشعر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

م	خطوات استخدام الشعر كمنظم متقدم
١	يقرأ المعلم الأبيات الشعرية المرتبطة بموضوع الدرس على التلاميذ في بداية الدرس أو في بداية كل عنصر من عناصر الدرس .
٢	يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة الأبيات الشعرية على التلاميذ بالفصل الدراسي .
٣	يطرح المعلم على التلاميذ أسئلة التخيل البنائي للأحداث التاريخية والتي تم تحديدها من قبل .
٤	يحدد المعلم معايير لإجابة التلاميذ على أسئلة التخيل البنائي للأحداث التاريخية
٥	يناقش المعلم إجابات التلاميذ ويعززها ويقدم لهم التغذية الراجعة باستمرار .
٦	يربط المعلم بين الحقائق التاريخية الواردة في النص الشعري والدرس .
٧	يستخدم المعلم الصور التخيلية والخرائط التاريخية والخطوط الزمنية وخرائط المفاهيم والنصوص والوثائق التاريخية لتدعيم العلاقة الارتباطية بين النص الشعري والدرس .

✓ تضمن التصور المقترح لوحدة (الخلفاء الراشدين) قائمة ببعض المراجع والمصادر في مجالي تاريخ الخلفاء الراشدين والمناهج وطرق التدريس والشعر .

◀ عرض التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشعر كمنظم متقدم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكلليات التربية للتعرف على آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق باختيار وتنظيم محتوى التصور المقترح واختيار الأبيات الشعرية المستخدمة ومناسبتها لتلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بموضوع الدرس وطريقة عرضها وكذلك مناسبة الأسئلة المتضمنة بالتصور المقترح وعلاقتها بمهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية .

◀ تعديل التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشعر كمنظم متقدم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء آراء ومقترحات المحكمين وإعداد الصورة النهائية له .



شكا، (١) خطوات استخدام الشُعف كمنظم متقدم في تدريس، الثانية

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث للبحث والذي ينص على " إلى أي حد يؤدي التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشُعف كمنظم متقدم إلى تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟ " . قام الباحث بالإجراءات التالية:

« إعداد اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية في وحدة الخلفاء الراشدين المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك باتباع الخطوات التالية:

✓ بناء مفردات الاختبار في ضوء مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية بحيث تعكس كل مفردة مهارة فرعية من المهارات وبذلك يكون عدد مفردات الاختبار (٣٢) مفردة تم توزيعهم على سبعة أبعاد رئيسة تمثل مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية، كما هو موضح في جدول (٤).

✓ حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال مناج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم .

جدول (٤) جدول مواصفات اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

م	أبعاد الاختبار	المهارات الفرعية المتضمنة بالاختبار	رقم المفردة	عدد مفردات المهارة	الوزن النسبي للمهارة
١	تخيل زمان وقوع الأحداث التاريخية	يضع الأحداث التاريخية في حيزها الزمني.	١	٦	١٨.٧٥
		يستخدم التواريخ والمفردات ذات العلاقة بانقضاء الزمن .	٢٧		
		يعيد ترتيب الأحداث التاريخية بصورة مبتكرة .	٢٣		
		يربط بين الأحداث التاريخية المتزامنة والغير متزامنة .	١١		
		يقترح تقسيمات تاريخية جديدة للأحداث التاريخية .	٢٤		
٢	تخيل مكان وقوع الأحداث التاريخية	يبتكر خرائط زمنية لبعض المعلومات والحقائق التاريخية .	١٢	٤	١٢.٥
		يُطلق أسماء جديدة على بعض الأماكن التاريخية .	١٤		
		يحدد العلاقة بين الأماكن والأحداث التاريخية .	١٣		
		يصف التغيرات التي طرأت على الأماكن التاريخية مع مرور الزمن .	٧		
		يستنتج نتائج أخرى للأحداث إذا ما وقعت في أماكن أخرى .	٢٩		
٣	تخيل الشخصيات التاريخية	يوجد العلاقة بين الشخصيات التاريخية والأثار المرتبطة بها	١٩	٥	١٥.٦٣
		يستنتج الصفات غير الظاهرة لبعض الشخصيات التاريخية .	٣		
		يصف ممارسات بعض الشخصيات بمكان ما في عصور مختلفة .	٦		
		يصدر أحكاماً موضوعية على قرارات الشخصيات التاريخية .	٢٢		
		يستخلص دروس مُستفادة من بعض الشخصيات في عصر مُعين .	٢		
٤	تخيل السببية التاريخية	يميز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للأحداث التاريخية .	٤	٤	١٢.٥
		يستنتج أسباب الأحداث التاريخية .	٢٨		
		يقترح علاقات جديدة بين الأحداث التاريخية.	١٥		
		يربط بين أسباب وقوع الأحداث التاريخية ونتائجها .	٤		
٥	تخيل نتائج الأحداث التاريخية	يتقصى استمرارية نتائج الأحداث التاريخية عبر الأزمنة	٩	٤	١٢.٥
		يستخلص نتائج جديدة للأحداث تاريخية .	١٦		
		يستنتج علاقات جديدة بين أسباب ونتائج الأحداث التاريخية	٢٥		
		يصدر أحكاماً موضوعية على نتائج الأحداث التاريخية .	٣١		
٦	تخيل الأحداث المستقبلية	يتوقع أحداث مستقبلية من خلال أفكار وأحداث تاريخية مطروحة	١٠	٣	٩.٣٧
		يتنبأ بأحداث مستقبلية بناءً على فرضيات تاريخية معينة .	٢٠		
		يتوقع حلول مستقبلية بديلة لمشكلة تاريخية .	٣٢		
٧	طرح البدائل التاريخية	يستنتج أسباب بديلة لبعض الأحداث في عصر مُعين .	١٧	٦	١٨.٧٥
		يضع نهايات بديلة لبعض الشخصيات والأحداث التاريخية .	١٨		
		يطرح أدواراً جديدة لبعض الشخصيات في عصر مُعين.	٥		
		يطرح أسماء بديلة لبعض الشخصيات في مواقف تاريخية محددة .	٢١		
		يقترح أماكن بديلة لبعض الأحداث في فترة زمنية مُعينة .	٨		
		يصدر قرارات بديلة عن القرارات التي أصدرتها بعض الشخصيات التاريخية .	٣٠		
المجموع			٣٢	١٠٠/٠	

✓ حساب ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة النيل الإعدادية بنات بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط، ثم استخدام معادلة (كودر- ريتشاردسون ٢٠) لحساب تباين مفردات الاختبار (رجاء

أبو علام، ٢٠٠١: ٤٦٨) وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق، كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار فكانت في حدود القيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة والتي تتراوح ما بين (٠.٣ - ٠.٧) (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٤٠٣) .

✓ حساب معاملات الارتباط الداخلية بين المقاييس الفرعية المكونة لاختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية، وكذلك معامل الارتباط بين كل المقاييس الفرعية والمقياس الكلي وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية ما بين (٠.٣٦ - ٠.٤٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) كما تراوحت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس الكلي ما بين (٠.٣٥ - ٠.٥٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار كما يُعطي ثقة عالية في التعامل مع درجته الكلية، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث .

✓ تحديد معايير إجابة الاختبار بحيث تم وضع معايير محددة لإجابة كل مفردة من مفرداته، كما تم تحديد زمن الإجابة على الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن إجابة جميع التلاميذ عليه حيث بلغ زمن الإجابة عليه (٩٠) دقيقة .

◀ اختيار عينة البحث والتي تكونت من (٧٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بنت الشاطئ الإعدادية بنات بإدارة دمياط التعليمية حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (٣٥) تلميذة ومجموعة تجريبية (٣٥) تلميذة .

◀ تطبيق اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية في وحدة الخلفاء الراشدين على تلاميذ عينة البحث في المجموعتين (الضابطة - التجريبية) قبلياً .

◀ رصد درجات تطبيق الاختبار قبلياً ومعالجتها إحصائياً ببرنامج (SPSS) الإصدار (٢٢) واستخلاص النتائج كما هو موضح في جدول (٥) .

جدول (٥) نتائج تطبيق اختبار التخيل البنائي للأحداث التاريخية على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً

أداة البحث	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
اختبار التخيل البنائي للأحداث التاريخية	الضابطة	٣٥	٢١.٦٠	٪٣٤.٩	٠.٨٨	٠.٩٤١	٠.٣٥٠
	التجريبية	٣٥	٢٢.٧٤	٪٣٦.٧	٠.٨٢		

ويتضح من خلال جدول (٥) أن متوسط درجات المجموعة الضابطة قد بلغ (٢١.٦٠) بنسبة مئوية ٣٤.٩ ٪ ومتوسط درجات المجموعة التجريبية قد بلغ (٢٢.٧٤) بنسبة مئوية ٣٦.٧ ٪ كما كانت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٤١)

ونستنتج من ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار ومن ثم تكافؤهما « تطبيق التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشِعْر كمنظم متقدم على المجموعة التجريبية للبحث في الفترة من (١ - ١٥ مارس) بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م حيث تم تسليم معلم الفصل نسخة من التصور المقترح ومناقشته في مكوناته وخطواته للتأكد من استيعابه لمفهوم المنظمات المتقدمة وأهميتها وطريقة استخدامها، كما تم تسليمه نسخة من قائمة مهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية للاسترشاد بها أثناء تدريس الوحدة باعتبارها الهدف الأساسي من تطبيق التصور المقترح، واستغرق تدريس الوحدة الدراسية باستخدام الشِعْر كمنظم متقدم ستة حصص تدريسية بواقع ثلاث حصص في كل أسبوع .

« تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) للمجموعة الضابطة بالطرق التقليدية: (الإلقاء والمحاضرة - الحوار والمناقشة - الطريقة الاستنتاجية - الطريقة الاستقرائية) .

« تطبيق اختبار مهارات التخيّل البنائي للأحداث التاريخية في وحدة الخلفاء الراشدين على تلاميذ عينة البحث في المجموعتين (الضابطة - التجريبية) بعداً .

« رصد درجات تطبيق الاختبار بعداً ومعالجتها إحصائياً ببرنامج (SPSS) الإصدار (٢٢) واستخلاص النتائج كما هو موضح في الجدولين (٦) و (٧) .

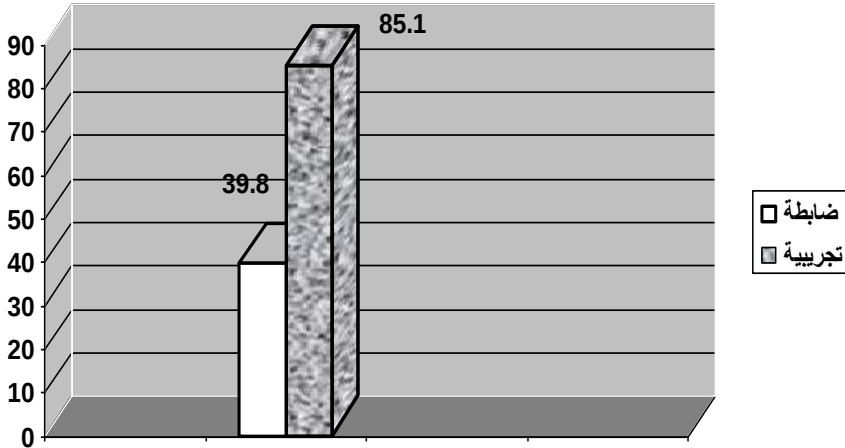
جدول (٦) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية له والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمتوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار

أداة البحث	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط بين الفرق	الفرق	النسبة المئوية للفرق	ن	مستوى الدلالة
اختبار التخيّل البنائي للأحداث التاريخية	التجريبية	٣٥	٥٢.٧٧	٪٨٥.١	٥.٨٦	٢٨.٠٩	٤٥.٣٠	١٨.١٢	١٠٠٥	
	الضابطة	٣٥	٢٤.٦٨	٪٣٩.٨	٧.٠٦					

ويتضح من الجدول (٦) بأن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية يساوي (٥٢.٧٧) في التطبيق البعدي للاختبار بنسبة مئوية تعادل (٨٥.١ ٪) بينما بلغت قيمته لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٢٤.٦٨) في التطبيق البعدي للاختبار بنسبة مئوية تعادل (٣٩.٨ ٪) وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين (٢٨.٠٩) لصالح المجموعة التجريبية ونسبة مئوية تعادل (٤٥.٣٠ ٪) كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٨.١٢) لصالح المجموعة التجريبية، وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لأنها أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٣٤)، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث وهو "

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التخييل البنائي للأحداث التاريخية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية .

ويتضح من شكل (٢) النسبة المئوية لمتوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار.



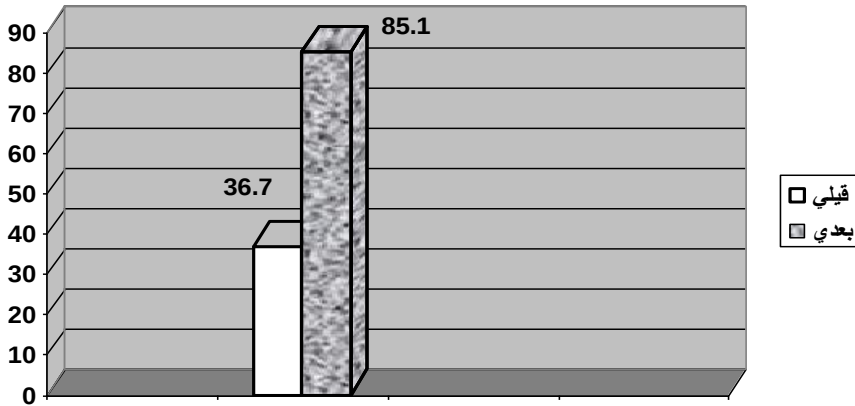
شكل (٢) النسبة المئوية لمتوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق

جدول (٧) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية له والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

أداة البحث	المجموعة التجريبية	ن	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	التحسن نسبة	ن	الدالة مستوى
اختبار التخييل البنائي للأحداث التاريخية	قبلي	٣٥	٢٢.٧٤	٣٦.٧%	٥.٢٦	٣٠.٠٣	٤٨.٤٤	٢٤.٧٩	٠.٠٥
	بعدي	٣٥	٥٢.٧٧	٨٥.١%	٥.٨٦				

ويتضح من الجدول (٧) بأن المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للاختبار على المجموعة التجريبية قد بلغ (٢٢.٤٧) بنسبة مئوية (٣٦.٧ %) وفي التطبيق البعدي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (٥٢.٧٧) بنسبة مئوية (٨٥.١ %) وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (٣٠.٠٣) بنسبة مئوية تمثل نسبة التحسن (٤٨.٤٤ %) كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٤.٧٩) لصالح التطبيق البعدي للاختبار، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لأنها أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٣٤) وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث وهو: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التخييل البنائي للأحداث التاريخية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح التطبيق البعدي " .

ويتضح من شكل (٣) النسبة المئوية لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.



شكل (٣) النسبة المئوية لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

رابعاً: للإجابة على السؤال الرابع للبحث والذي ينص على " ما فاعلية التصور المقترح لتدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) باستخدام الشجر كمنظم متقدم في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟" قام الباحث بالإجراءات التالية:

« حساب نسبة الكسب المعدل لـ (بلاك) Blakes Modified Gain Ratio (إخلاص محمد وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٣٦) لقياس فاعلية التصور المقترح لاستخدام الشجر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث بلغت قيمتها بالنسبة لاختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية (١.٢٧) وبما أن النسبة الحاكمة لهذه المعادلة تعتبر أن التصور المقترح يكون ذات فاعلية إذا تراوحت قيمتها ما بين (١ - ٢) فإن التصور المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لأن نسبة الكسب المعدل أكبر من الواحد الصحيح وينسبة مئوية تبلغ (٦٣.٥ ٪) .

« حساب حجم التأثير للتصور المقترح لاستخدام الشجر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث تم حساب قيمة (d) للمتغير المستقل (التصور المقترح) على المتغير التابع (مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية) وذلك عن طريق حساب مربع إيتا 2 (η) وقيمة (d) أو (ح) المقابلة لها، حيث يدل حجم التأثير على مدى تأثير

الانتماء لعينة معينة على المتغير التابع موضع الاهتمام وهو يمثل الدلالة العملية للنتائج Practical significantly (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ٢٤٧) وقد بلغت قيمة مربع إيتا (2) (٠.٩٤) كما بلغت قيمة (d) المقابلة لها والتي تعبر عن حجم التأثير (٧.٩٢) وبما أن قيمة (d) أو (ح) أكبر من (٠.٨) في اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية فإن ذلك يُشير إلى حجم تأثير مرتفع أو كبير للتصور المقترح في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويوضح جدول (٨) نسبة الكسب المعدل وحجم التأثير في الاختبار لدى عينة البحث.

جدول (٨) نسبة الكسب المعدل وقيمة (d) على اختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لتلاميذ عينة البحث

مقدار حجم التأثير	قيمة (d)	قيمة η^2	الفاعلية درجة	النسبة المئوية	نسبة الكسب المعدل	الدرجة الكلية (د)	متوسط درجات المجموعة التجريبية		أداة البحث
							قبلي	بعدي	
كبير	٧.٩٢	٠.٩٤	مناسبة	٦٣.٥	١.٢٧	٦٢	٢٢.٧٤	٥٢.٧٧	اختبار التخيل البنائي للأحداث التاريخية

وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث وهو " يتصف التصور المقترح لاستخدام الشِعْر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) بدرجة كبيرة من الفاعلية والتأثير في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " .

• مناقشة نتائج البحث :

أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى فاعلية التصور المقترح لاستخدام الشِعْر كمنظم متقدم في تدريس وحدة (الخلفاء الراشدين) وتأثيره في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك يرجع للأسباب التالية:

- « اختيار النصوص الشعريّة المناسبة والتي تتفق مع أهداف دروس الوحدة .
- « اختيار النصوص الشعرية المناسبة لقدرات ومستويات التلاميذ العمرية والعقلية .
- « اختيار النصوص الشعرية التي ترتبط بشكل مباشر بموضوعات دروس الوحدة .
- « اختيار النصوص الشعريّة التي تتضمن معلومات وحقائق تاريخية صحيحة من الناحية العلمية .
- « تحويل مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية التي وردت بالقائمة التي أعدها الباحث إلى أسئلة وطرحها على التلاميذ عقب كل نص شعري .

« ترك وقت كافٍ للتلاميذ لتخيل الأحداث التاريخية والإجابة على الأسئلة التي طرحها المعلم .

« تحديد معايير لإجابة التلاميذ على أسئلة التخيل البنائي للأحداث التاريخية .

« استقبال إجابات التلاميذ وتعزيزها وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر .

« الربط بين ما ورد في النص الشعري وموضوع الدرس .

« تدعيم المعلومات والحقائق التاريخية التي وردت في النص الشعري ببعض الصور التاريخية التخيلية والخرائط والخطوط الزمنية وخرائط المفاهيم والنصوص والأدلة التاريخية .

« تزويد التلاميذ بمجموعة من المراجع التاريخية والموسوعات الشعرية ومواقع الإنترنت التي تتعلق بدروس الوحدة .

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اتفقت نتائجها مع هذه النتائج دراسة كل من: (بيجلو بيل Bigelow, Bill (2006) - بايات نيهات (2007) - Bayat, Nihat سالاس لورا (2015) Salas, Laura) والتي أكدت على أن استخدام الشعر في تدريس التاريخ يؤدي وظائف ذات قيمة تربوية كبيرة لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة .

كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة ليمسكو لاين (2004) Lemisko, Lynn Speer والتي استعرضت نظرية الفيلسوف والمؤرخ كولنجوود لإعادة تخيل وبناء أحداث الماضي من خلال طرح أسئلة التخيل التاريخي على التلاميذ وجمع المصادر والأدلة التاريخية وتوثيقها للإجابة على هذه الأسئلة.

كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة جون أرينولدز التي وردت في وثيقة كوي ليه (2015) McCoy, Leah P., Ed. بمنتدى البحوث ال ٢٠ السنوي في جامعة ويك فورست بولاية نورث كارولينا والتي أكدت على تأثير التخيل في زيادة مشاركة الطلاب وتنمية الفهم التاريخي لديهم .

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

« توجيه اهتمام المسؤولين عن تدريس التاريخ بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم البنائي بوجه عام والمنظمات المتقدمة بوجه خاص لأنها تسهم في تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية لدى التلاميذ .

« أهمية تدريب معلمي التاريخ قبل وأثناء الخدمة على استخدام الشعر في تدريس التاريخ .

« ضرورة تضمين النصوص الشعرية التاريخية التي تحتوي على معلومات وحقائق تاريخية صحيحة في مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية .

- « أهمية تضمين منهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية الأنشطة والنصوص والمصادر التاريخية القائمة على التخيل البنائي للأحداث التاريخية .
- « أهمية تضمين استراتيجيات تنمية مهارات التخيل البنائي للأحداث التاريخية في برامج إعداد معلم التاريخ .
- « إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتضمن متغيرات تابعة أخرى مثل: الفهم التاريخي أو الدافعية أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي .

• مراجع البحث :

- أحمد الناجي (٢٠٠٨): الشعر والتاريخ تصالح .. أم التضاد، الموقع الرئيس لمؤسسة الحوار المتمدن، متاح من خلال: http://www.ahewar.org/debat/show_art.asp?aid=١٤٠٧٩٣
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة، عالم الكتب .
- إخلاص محمد، مصطفى باهي، عادل النشار (٢٠٠٤): التحليل الإحصائي في العلوم التربوية (نظريات، تطبيقات، تدريبات) القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أشرف أحمد عبد اللطيف مرسي (٢٠١٠): " أثر اختلاف نمط تقديم المنظمات المتقدمة باستخدام الوسائل التكنولوجية على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية، متاح من خلال: <http://doc-ashraf.yoo7.com/t9-topic>
- أيمن عبد العزيز كاظم (٢٠١١): " أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية واستبقائها" رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، من خلال: <http://b70th.com/?p=11545>
- بديعة خليل الهاشمي (٢٠١٢): مفهوم الشعر عند النقاد العرب القدماء تأصيل ورؤية، متاح من خلال: http://www.arrafid.ae/arrafid/p17_11-2012.html
- بسام سالم القواعبة (٢٠٠٧): " أثر إستراتيجيتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاههم نحوه" رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
- تامر محمد عبد العليم عبدالله (٢٠١٢) : " فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتنمية التخيل التاريخي و الميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- تقوى عفيف عتيلى و حمدان علي نصر (٢٠١٥): " أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن " المحلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (١١) العدد (٤) ص ٥٢٥ - ٥٣٧ متاح من خلال: journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2015/Vol11No4/9.pdf
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية .
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨): التقويم التربوي والقياس النفسي، ط ٣، القاهرة، دار النهضة العربية .

- جمعة حسن إبراهيم (٢٠١٢): أثر استخدام (أنموذجي جانيه وأوزيل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض (دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق) مجلة جامعة دمشق-المجلد (٢٨) العدد الثالث، ص ١٥٩ - ١٩٦. متاح من خلال: <http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=101924>
- حامد عبد الله طلافحة (٢٠١٢): "أثر استخدام استراتيجيات التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن" مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد (٣٩) العدد (١) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ص ٢٧٤ - ٢٩٧، متاح من خلال: <http://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/3304/2869>
- حسام أحمد محمد أبو سيف (٢٠٠٥): الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- حسن حسين زيتون (١٩٩٩): تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، المجلد (١) القاهرة، عالم الكتب.
- حمدان نصر (٢٠٠٩): "أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي" المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، العدد (٥) ص ٣٨٥ - ٣٩٨.
- درويش الجندي (د. ت.): ظاهرة التكسب وأثرها في الشعر العربي ونقده، القاهرة، دار نهضة مصر.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠١): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط ٣، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- رنا أحمد عبد الرحمن أبومي (٢٠١٢): "أثر استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي" رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. متاح من خلال: http://www.meu.edu.jo/ar/index.php?option=com_content&view=article&id=992:2012-11-13-02-29-07&catid=177&Itemid=882
- زياد أحمد سلامة البطاينة (٢٠١٢): "أثر استراتيجيات المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن" مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد الخامس والعشرين، الجزء الأول، مايو، ص ١٣٥ - ١٥٨.
- زيد سلمان العدوان، محمود فؤاد الحوامدة (٢٠٠٨): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الأردن، إريد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠١): سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سمير عبد الباسط إبراهيم (١٩٨٩): تدريس التاريخ، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- سيد محمد الطواب (١٩٩٤): علم النفس التربوي التعليم والتعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- عباس محمود العقاد (١٩٩٥): خلاصة اليومية والشذور ، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر .
- عبد الله إبراهيم (٢٠١١): التخيل التاريخي سرد، الإمبراطورية، والتجربة الاستعمارية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- عبد الواحد حميد الكبيسي (٢٠٠٨): طرق تدريس الرياضيات، أمثلة ومناقشات، الأردن، عمان، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع .
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠) : الحداث والإبداع، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع .
- علي بن عتيق المالكي (٢٠٠٤): " مفهوم الشعر عند غازي القصبي " رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، متاح من خلال: http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_20273.pdf
- عمر علي دحلان (٢٠٠٣): " أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن " رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، متاح من خلال: https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4320520/52750.pdf
- فاطمة بنت محمد بن عبد الله بختيار (١٤٢٧): " أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي في مقرر الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول المتوسط " رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى . متاح من خلال: www.drf-yousry.com/222-5.pdf
- فخري صالح (٢٠٠٩): الشعر العربي المعاصر والتاريخ، مجلة نزوي، سلطنة عمان، العدد (٤٨) متاح من خلال: <http://www.nizwa.com/articles.php?id=2228>
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٦): علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- فؤاد جعفر محمد حسن (٢٠٠٤): " أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا " مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٥) العدد (١) مارس، ص ٢٤٤ .
- قاسم عبده قاسم: (١٩٨٣): الشعر والتاريخ، مجلة فصول، القاهرة، العدد (٢) .
- قاسم عبده قاسم (٢٠٠٧): بين الأدب والتاريخ، القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية .
- محمد علي الهلالات (٢٠٠٦): " أثر استخدام دورة التعلم والمنظم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن " رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٥): المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم .
- محمد عبد الله الخوالدة (٢٠١١) : " أثر وحدة تعليمية باستخدام الخيال التاريخي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ " كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن . متاح من خلال: <http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/2434>
- محمد حسن حمادات (٢٠٠٩): منظومة التعليم وأساليب تدريس الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الكيمياء، الأنشطة التعليمية، تكنولوجيا التعليم، تدريب، إبداع، نظام الجودة، الأردن، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع .

- ميشيل كامل عطا الله (٢٠١٠): طرق وأساليب تدريس العلوم، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- ناصر علي محمد برقي (٢٠٠٨): المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

- ناهض فورة (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة " مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، ص ص ٢٠٥ - ٢٣٨، متاح من خلال: <http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/> ISSN 1726-6807

- نجفة قطب الجزار، والي عبد الرحمن أحمد (٢٠٠٣): " فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، س (١٨) العدد (٣) ص ص ١١٧ - ١٥٤ .

- نوري حمودي القيسي (٢٠٠٨): الشعر والتاريخ، بغداد، دار الحرية للطباعة .

- هناء أحمد محمد عيد (٢٠٠١): " فعالية الأمثال الشعبية كمنظمات متقدمة في تدريس علم الاجتماع علي تنميته وعي طلاب المرحلة الثانوية بقضايا الفرد والمجتمع " رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .

- هناء أحمد عيد (٢٠١٠): الأمثال الشعبية كمنظمات متقدمة وتدريس الدراسات الاجتماعية، مشروع الجوانب التطبيقية للرسائل والبحوث العلمية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات

- وفاء عسري عبد الفتاح (٢٠٠٦): تنمية مهارات التنبؤ من خلال تدريس التاريخ بالصف الثاني الإعدادي باستخدام المدخل السببي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ٣٨ .

- يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠١): سيكولوجية التدريس، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .

- Abdullah, Nurdiana; Surif, Johari (2015). " The Existence of Alternative Framework in Students' Scientific Imagination on the Concept of Matter at Submicroscopic Level: Macro Imagination " Journal of Education and Practice, v6 n21 p55-64, 2015. (Eric Document Reproduction service EJ1079176)
- Bayat, Nihat (2007). " The Effectiveness of Advance Organizers on the Signification of Poetic Images" Sep 2007 Ph.D., Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya, Turkey. Educational Sciences: Theory and Practice, v7 n3 p1147-1154. available from: <http://www.edam.com.tr/kuyeb/en/makale.asp?ID=338&act=detay>
- Bigelow, Bill (2006). " The Line between Us: Teaching about the Border and Mexican Immigration " Rethinking Schools, Ltd, (Eric Document Reproduction service ED521790) .
- Cheon, Jongpil; Chung, Sungwon; Song, Jaeki; Kim, Yongjin. (2015). " An Investigation of the Effects of a Graphic Organizer in an Online Serious Game on Learning Outcomes and Attitudinal

Perceptions " Interactive Learning Environments, v23 n4 p437-452, 2015.

- Chuang, Hsueh-Hua; Liu, Han-Chin. (2014). " Investigating the Effect of Different Verbal Formats of Advance Organizers on Third Graders' Understanding of Heat Transfer Concept "Online Submission, International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST) v2 n1 p78-84, Jan 2014.
- Den Heyer, Kent; Fidyk, Alexandra (2007). " Configuring Historical Facts through Historical Fiction: Agency, Art-in-Fact, and Imagination as Stepping Stones between Then and Now " Educational Theory, v57 n2 p141-157 May 2007. (Eric Document Reproduction service EJ763366).
- Dilek, Dursun (2009). " The Reconstruction of the Past through Images: An Iconographic Analysis on the Historical Imagination Usage Skills of Primary School Pupils " Educational Sciences: Theory and Practice, v9 n2 p665-689 Spr 2009. (Eric Document Reproduction service EJ847774).
- Dilek, Gulcin (2012). " Visual Thinking in Teaching History: Reading the Visual Thinking Skills of 12 Year-Old Pupils in Istanbul " Education 3-13, v38 n3 p257-274 Aug 2010. (Eric Document Reproduction service EJ898020).
- Dray William H. (2011). History as Re-Enactment: R. G. Collingwood's Idea of History, Published to Oxford Scholarship Online: October, available from : <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198238812.001.0001/acprof-9780198238812-chapter-6>
- Dubin, Elizabeth; Prins, Esther (2011). " Blueprinting a Freirean Pedagogy of Imagination: Hope, Untested Feasibility, and the Dialogic Person " Journal of Adult and Continuing Education, v17 n1 p23-39 May 2011. (Eric Document Reproduction service EJ962833).
- Egan, Kieran (2007). " From Myth to History and Back Again " Thinking Skills and Creativity, v2 n1 p62-67 Apr 2007 . (Eric Document Reproduction service EJ796750).
- Ellermeyer, Deborah A; Ckick, Kay A. (2003): Multicultural American History through Children's Literature (Eric Document Reproduction service ED 480342) .
- Groce, Eric; Groce, Robin (2005). " Authenticating Historical Fiction: Rationale and Process " Education Research and

Perspectives, v32 n1 p99-119 2005 . (Eric Document Reproduction service EJ1080304).

- Gurlitt, Johannes; Dummel, Sebastian; Schuster, Silvia; Nuckles, Matthias. (2012). " Differently Structured Advance Organizers Lead to Different Initial Schemata and Learning Outcomes " Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, v40 n2 p351-369 Mar 2012.
- Hancy King (2007) : Developing imagination , creativity and literacy through collaborative story making : A way of knowing , Harvard educational review , summer, Academic research library.
- Howell, Jennifer (2014). " Popularising History: The Use of Historical Fiction with Pre-Service Teachers" Australian Journal of Teacher Education, v39 n12 Article 1 Dec 2014. (Eric Document Reproduction service EJ1047078).
- Hsu, Yuling; Liang, Chaoyun; Chang, Chi-Cheng (2014). " The Mediating Effects of Generative Cognition on Imagination Stimulation " Innovations in Education and Teaching International, v51 n5 p544-555, 2014. (Eric Document Reproduction service EJ1033709).
- Hughes, Ryan (2013). " Why Historical Fiction Writing? Helping Students Think Rigorously and Creatively " Social Studies and the Young Learner, v26 n2 p17-23 Nov-Dec 2013. (Eric Document Reproduction service EJ1041762).
- Jensen, Sally (2015). " The Nature of Imagination in Education for Sustainability " Australian Journal of Environmental Education, v31 n2 p289-292, Dec 2015. (Eric Document Reproduction service EJ1086559).
- Joyce, B., Weil, M., and Calhoun. (2000). Models of teaching (6th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Koscianski, Andre; Ribeiro, Rafael Joao; da Silva, Sani Carvalho Rutz. (2012). " Short Animation Movies as Advance Organizers in Physics Teaching: A Preliminary Study " Research in Science & Technological Education, v30 n3 p255-269 2012.
- Laura J Snyder (2012). On Historical Imagination, Available in January 13 from: <http://laurajsnyder.com/2012/01/on-historical-imagination/>
- Lemisko, Lynn Speer (2004). " The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom" Canadian Social Studies, v38 n2 Win 2004 . (Eric Document Reproduction service EJ1073911).

- Li, C.-H. (2014). " An Alternative to Language Learner Dependence on L2 Caption-Reading Input for Comprehension of Sitcoms in a Multimedia Learning Environment " Journal of Computer Assisted Learning, v30 n1 p17-29 Feb 2014.
- Marzano, Robert J, Pickering, Debra J & Pollock, Jane E. (2001) Classroom Instruction that Works -Research Based Strategies for Increasing Student Achievement Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCoy, Leah P., Ed. (2015). " Studies in Teaching: 2015 Research Digest. Action Research Projects Presented at Annual Research Forum" (Winston-Salem, North Carolina, June 25, 2015) Authoring Institution: Wake Forest University, Department of Education, available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559718.pdf>
- McTigue, Erin; Thornton, Elaine; Wiese, Patricia (2013). "Authentication Projects for Historical Fiction: Do You Believe It? " Reading Teacher, v66 n6 p495-505 Mar 2013. (Eric Document Reproduction service EJ1012775).
- Merriam Webster (2016): imagination, available from: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/imagination>.
- Murray Hunter (2012). Types Of Imagination, Teach thought, We Grow Teachers, October 25, available from: <http://www.teachthought.com/uncategorized/8-types-of-imagination/>
- Mun, Jiyeong; Mun, Kongju; Kim, Sung-Won (2015) . " Exploration of Korean Students' Scientific Imagination Using the Scientific Imagination Inventory " International Journal of Science Education, v37 n13 p2091-2112, 2015. (Eric Document Reproduction service EJ1072962).
- Record, Michael. (2015). " Implications of Graphic Organizers in an Age of Social Media " New Directions for Teaching and Learning, n144 p73-86 Win 2015.
- Ren, Fujun; Li, Xiuju; Zhang, Huiliang; Wang, Lihui (2012). " Progression of Chinese Students' Creative Imagination from Elementary through High School " International Journal of Science Education, v34 n13 p2043-2059, 2012 . (Eric Document Reproduction service EJ993981).
- Salas, Laura Purdie; Wong, Janet; Bentley-Flannery, Paige; Hahn, Mary Lee; Jules, Jacqueline; Mordhorst, Heidi; Vardell, Sylvia

- (2015). " The Synergy of Poetry and Content Areas: Reading Poetry across the Curriculum " Journal of Children's Literature, v41 n1 p48-53 Spr 2015. (Eric Document Reproduction service EJ1062018) .
- Seng, Loh Kah; Wei, Lee Si (2010). " From Living under Attap to Residing in the Sky: Imagination and Empathy in Source-Based History Education in Singapore " History Teacher, v43 n4 p513-533 Aug 2010 . (Eric Document Reproduction service EJ933464).
 - Thomas, N. J. (1997). Imagery and the Coherence of Imagination: Critique of White. Journal of Philosophical Research, 22: 95- 127.
 - Tsai, Min-Ying (2015). " The Relationships among Imagination, Future Imagination Tendency, and Future Time Perspective of Junior High School Students " Universal Journal of Educational Research, v3 n3 p229-236, 2015. (Eric Document Reproduction service EJ1056075).
 - Villarreal, Lorena A. (2013). " Imagination as a Vehicle for Comprehension Instruction " Pro Quest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of Texas at San Antonio 2013. (Eric Document Reproduction service ED564906).
 - Yang, Hui-Yu. (2014). " The Effects of Advance Organizers and Subtitles on EFL Learners' Listening Comprehension Skills " CALICO Journal, v31 n3 2014.
 - You, Zhuran; Rud, A. G. (2010). " A Model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education " Education and Culture, v26 n2 Article 5, 2010. (Eric Document Reproduction service EJ912444).



البحث الخامس :

**أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي – كلي) وبنية
الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز
في العلوم**

المصادر :

د/ محمد زيدان عبد الحميد
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية النوعية جامعة المنوفية

” أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم ”

د/ محمد زيدان عبد الحميد

• ملخص البحث :

يسعى البحث الحالي أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم ، حيث يجب البحث على مجموعة من التساؤلات هي: ما أثر اختلاف بنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وما أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني (كلي - تدريجي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وما أثر التفاعل بين بنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) وأسلوب عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني (تدريجي - كلي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وقد هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر اختلاف بنية الإبحار في صفحة الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى داخل صفحة الكتاب الإلكتروني (كلي - تدريجي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن أثر التفاعل بين بنية الإبحار في صفحة الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) وأسلوب عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني (تدريجي - كلي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتتمثل أهمية البحث الحالي في أنه قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تزويد مصممي ومطوري برامج التعليم بالوسائل التعليمية وبرامج التعليم الإلكتروني بمجموعة من الإرشادات عند تصميم برامجهم ، وذلك فيما يتصل بتصميم وجهة التفاعل في البرامج طبقاً لأسلوب عرض المحتوى. كما تعد مصدراً لتزويد القائمين على تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية بمجموعة من الإرشادات المعيارية التي يمكن مراعاتها عند تصميم وإنتاج وحدات هذه الكتب وخاصة فيما يتعلق بنمط الإبحار. كما أنها إثراء لمجال تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية كخطوة نحو تطوير التعليم الإلكتروني وهو مجال يتطلب المزيد من الدراسات الخاصة بمعايير تقييم أدوات وبيئة التعلم. وأيضاً تسهم هذه الدراسة في توجيه الاهتمام على مستوى الممارسات والتطبيقات في ميدان التعليم إلى أهمية تصميم وتطوير المقررات التعليمية في شكل كتب إلكترونية تدفع المتعلمين نحو التعلم. والحث على أهمية تطوير المقررات التعليمية في شكل كتب إلكترونية في ظل تدهور حالة الكتاب المدرسي التقليدي والذي يعانيه من حيث تنظيم تتابع المحتوى وطرق عرضه وقلّة جودة الوسائل التعليمية المستخدمة، واستخدم الباحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي في تصميم أساليب عرض المحتوى في وجهة التفاعل بالكتاب الإلكتروني ، والمنهج التجريبي في التعرف على أثر أساليب عرض المحتوى في وجهة التفاعل لصفحة الكتاب الإلكتروني مع نمط الإبحار (الخطي - الشبكي) على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. كما تم إجراء البحث الحالي في إطار المحددات التالية: اقتصر البحث على نمط الإبحار (إبحار خطي - إبحار شبكي)، أسلوب تتابع عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني (التدريجي - مقابل الكلي)، تم تطبيق الدراسة في وحدة (الهضم والتنفس والإخراج) من مادة العلوم للصف الثاني المتوسط. واقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة. حيث تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام

الدراسي ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ. وظهرت نتائج البحث الحالي بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب عرض تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب عرض تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الأولى. ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب عرض تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب عرض تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (كلي - وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الرابعة. كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب عرض كلي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (أسلوب عرض كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الرابعة. وأيضاً يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) وأسلوب عرض المحتوى (تدريجي - كلي). في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لصالح التفاعل بين نمط الإبحار الشبكي وأسلوب (عرض تدريجي). وأوصى البحث بالاهتمام بتصميم بيئات تعليمية قائمة على الإبحار الشبكي؛ لما لها من دور فعال في زيادة الروابط المعرفية في ذهن المتعلم، فتصبح العلاقات بين أجزاء المادة التعليمية قوية، ويدعم بعضها بعضاً في استدعاء المعلومات المتضمنة بهذا المحتوى التعليمي. والعمل على تصميم وبناء كتب إلكترونية تفاعلية بغرض تنمية مهارات الجانب المهاري في مادة العلوم لدى المتعلمين، مع ضرورة الاطلاع على الكتب الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، ومتابعة الجديد والحديث في متغيرات تصميمها. والاستفادة من أنماط الإبحار المتعددة والمتنوعة وأساليب عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني في عرض البنية المعرفية للمحتوى إذا كان ناتج التعلم هو تنمية معارف المتعلمين حول الموضوعات العلمية المقدمة من خلال الكتاب الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: الكتاب الإلكتروني، الإبحار الإلكتروني، الطريقة الخطية، الطريقة الشبكية، واجهة التفاعل، أساليب عرض المحتوى في واجهة التفاعل، أسلوب عرض المحتوى التدريجي، أسلوب عرض المحتوى الكلي، التحصيل المعرفي، الدافعية للإنجاز.

The Impact of the Interaction Between the Pattern of Educational Content Display (Gradual - Total) and the Structure of Sailing -Mail to A Book in the Interactive Development of Achievement and Achievement Motivation in Science

Abstract

Seeks current research to study The impact of the interaction between the pattern of educational content display (gradual - total) and the structure of sailing -mail to a book in the interactive development of achievement and achievement motivation in scienc,where you must search on a set of questions are: What is the impact of different sail structure in e-book (written-plexiglass)on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students, and what the impact of

the different style of displaying content within the e-book (total - gradually) on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students, and what the impact of the interaction between sail structure in e-book (written - plexiglass) and presentation of content within the e-book (gradual - entirely) on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students. The current research aimed to detect the effect of different sail structure in page e-book (written - plexiglass) on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students, and the disclosure of the impact of the different method of displaying content within the page e-book (total - gradually) on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students, and the disclosure of the impact of the interaction between the sail structure in page e-book (written - plexiglass) and presentation of content within the e-book (gradual - entirely) on the collection of knowledge and achievement motivation in science among middle school students, is the importance of current research in that it may benefit the results of this study is to provide designers and developers education programs media education and e-learning programs a set of guidelines when designing their programs, in connection with the design of the interface in the programs in accordance with the method of presentation Content. As a source of supply based on the design and production of electronic books, a set of standard guidelines that can be taken into account when designing and production units of these books, especially with regard to sailing style. It is also enriching for the design and production of electronic books as a step towards the development of e-learning is an area requires more specific assessment tools and learning environment standards studies. also contributing to this study to draw attention at the level of practices and applications in the field of education to the importance of design and development of courses in the form of eBooks paid educated about learning. And urge the importance of developing the courses in the form of electronic books in light of the deteriorating situation of the textbook traditional and suffered in terms of the organization following the content and methods of presentation and the lack of educational media used quality, the researcher used both descriptive and analytical approach to design methods display the content in the interface e-book, and experimental approach to identify the impact of methods of displaying content in the interface page e-book with a linear pattern of sailing - networking on attainment and achievement motivation in science among middle school students. The research was conducted current under the following constraints: limited research on a typical sailing (Sailing footsteps - Sailing plexiglass), style relay display the content on the page e-book (progressive - as opposed to the total), it was applied to study in the unit (digestion, breathing and output) of science second grade average. And it limited the application of this study on the second row average Baha students. Where he was conducting the field study in the first semester of the year 1436 Aldrase 1435- e. The current research results appeared that no difference is statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$)

between the mean scores of the experimental group students first (style display Taatdregi linear navigation) and students of the second experimental group (Taatdregi style display and navigation plexiglass) in telemetric test grades in science for the benefit of the first experimental group. Teams There are statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group students first (style display Taatdregi linear navigation) and students of the second experimental group (style display Taatdregi and sailing plexiglass) in telemetric to measure achievement motivation in science, for the benefit of the second experimental group. Teams There are statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the third experimental group students (total - linear navigation) and students of the fourth experimental group (total - and sailing plexiglass) in telemetric test grades in science for the benefit of fourth experimental group. There is also a difference is statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of students of the third experimental group (the style of a holistic view and navigate linear) and students of the fourth experimental group (style show entirely - and sailing plexiglass) in the dimensional measurement scale achievement motivation in science for the benefit of the fourth experimental group. And also there is a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of students due to the impact of the interaction between the sailing pattern through the e-book (Khti- plexiglass) and style content is displayed (gradual - total) - in the academic achievement of science for the benefit of interaction sailing between the network and the style of the pattern (view Taatdregi). It recommended Find interesting design based on sailing networked learning environments; because of its active role in increasing cognitive links in the mind of the learner, and becomes strong relations between the parts of educational material, and supports one another in calling the information contained in this educational content. And work to design and build an interactive eBook for the purpose of developing the skill side skills in science learners, with the need for access to e-books available on the Internet, to follow up on the new and modern in its design variables. And take advantage of the many and varied sailing patterns and methods of displaying content within the e-book in the cognitive structure of the content is displayed if it was the result of learning is the learners' knowledge about scientific topics offered through the e-book development.

key words: E-book, e-sailing, the way of sin, the way the retina, the interface, the methods view the content in the interface, the progressive method to view the content, method of total content display, the collection of knowledge, achievement motivation.

• مقدمة :

إن برامج التعليم والتعلم الإلكتروني ومنها الكتاب الإلكتروني تعد من الأساليب التعليمية المساعدة على توظيف المثيرات البصرية في تقديم التعلم للمتعلمين من خلال الدمج بين العديد من عناصر العرض المدعم بالصور

والرسوم والأفلام والألوان بالإضافة للنصوص المكتوبة والمؤثرات الصوتية والتعليقات المسموعة، وهو ما يجعل منها التقنية الأنسب والأقدر على عرض هذه المؤثرات مجتمعة وتوظيفها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتعتبر الكتب الإلكترونية إحدى أدوات التعلم الإلكتروني التي تعتمد على نشاط المتعلمين وتحكمهم في عملية التفاعل مع المحتوى وواجهات التفاعل عكس النظم التقليدية للتربية التي تدعم الخجل والخوف والاعتمادية في عملية التعلم، بالإضافة إلى أنه يدعم جودة وسعة المحتوى ويجعل المتعلم قادرا على الاستكشاف والتعمق في مادة التعلم حسب حاجاته وقدراته وسعته العقلية وخطوه الذاتي (Yavuz، ٢٠٠٨).

ويُعد تصميم عرض المحتوى Content Presentation Design في واجهة تفاعل المستخدم User Interface أحد المدخلات الأساسية للكتب الإلكترونية وصفحات الويب حيث تعتبر صفحة الكتاب الإلكتروني صفحة ويب سواء كانت على الويب أو من خلال كتب الكترونية على وسيط حيث يعد عرض المحتوى للكتب الإلكترونية ذات ارتباط وثيق بتركيب المحتوى، وتنظيمه في واجهة التفاعل بما يساعد المتعلم على سهولة إدراكه، ويُعرف تصميم عرض المحتوى بأنه نمط تقديم أجزاء المحتوى (العقد) في واجهة التفاعل (Tomash، 2002)، بينما يُعرف هورن (Horn، 1999، 15) تصميم عرض المحتوى بأنه علم وفن إنشاء وهيكل وتنظيم وترتيب المحتوى في واجهة التفاعل لاستخدامه من قبل المتعلمين بكفاءة وفاعلية، والهدف الأساسي من تصميم عرض المحتوى زيادة عملية تواصل وتفاعل المتعلم/المحتوى Learner Content Interaction، بما يساعده على اكتساب المعارف والمهارات.

وأشار ديك وآخرون (Dick، Carey، L، and Carey، 2005) إلى أن نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل عنصراً أساسياً وضرورياً في منظومة التعلم الإلكتروني لأداء المهام التعليمية وأحد مقومات نجاحها، وتحدد الأدوار التعليمية لنمط عرض المحتوى في: أنها وسيلة للتمثيل المعرفي Cognitive Representation، والتحكم في كثافة المثيرات المرئية Visual Stimuli Density، ونظم الإبحار وأدواته Tools/Systems Navigation في واجهة التفاعل، وتقديم بيئة تعلم تتسم بالوضوح والمنطقية في عرض المعلومات، ومفتاحاً لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها في حياته، وتشجع المتعلمين على استخدام المعالجة الإدراكية Cognitive Processing المناسبة أثناء عملية التعلم، وتساعد في جذب الانتباه والتوجيه نحو الشيء المطلوب تعلمه وتحديده بسرعة.

والبحث الحالي يقصد بنمط عرض المحتوى Content Presentation Styles في واجهة التفاعل بأنه شكل من أشكال الظهور والتحكم في المحتوى للكتاب

الإلكتروني وعلاقته بنمط الأبحار ، ويقصد بتصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل بأنه تحديد المواصفات والمعايير المرتبطة بتنظيم الظهور والتحكم في إدارة المحتوى التعليمي في واجهة التفاعل للكتاب الإلكتروني ، وله نمطان : نمط عرض المحتوى الكلي ونمط عرض المحتوى التدريجي (قاري بيتر وميليسا بيرسون ، ٢٠٠٧) . ويقصد بنمط العرض التدريجي في عرض المحتوى: أنه تنظيم وتركيب عناصر المحتوى التعليمي في صفحة الكتاب بحيث تحتوي الصفحة على إطار معلوماتي واحد مكتمل ومكتفي بذاته، والمتعلمون يمكنهم أن يتصفحوا ويتحكموا في عرض المحتوى من خلال الروابط الفائقة HyperLinks التي تزود بها كل صفحة وأزرار تفاعل أسفل الصفحة Buttons . Chen (٢٠٠٤)، بينما نمط العرض الكلي في عرض المحتوى: يقصد به تنظيم وتركيب عناصر المحتوى في صفحة الكتاب ممتدة بحيث لا تزيد عن ثلاث صفحات في الواجهة (Chuen-Tsai, Chien C, and Bing-Kuen L., 2004)، والمتعلمون يمكنهم أن يتصفحوا ويتحكموا في عرض المحتوى من خلال تحريك شريط التمرير أعلى أو أسفل، أو على الجانب الأيمن أو الأيسر أو من خلال أدوات صفحة الكتاب مع وجود روابط فائقة ونقاط مرجعية Bookmarks وأزرار تفاعل أسفل الصفحة (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، Yang, 2000؛ ٢١٧).

ونمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل ليست متساوية سواء في: مساحة عرض المحتوى، أو نمط وأدوات التحكم والتفاعل مع المحتوى، أو مستوى كثافة صفحة الكتاب ، وبالتالي تؤثر على القدرة القرائية للمتعلمين، وعلى عمليات الفهم والعمليات المعرفية الكبرى (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، ٤٠٦؛ Yang, 2000; Dick, Carey, L., and Carey, 2005). وتتفق كل من باترشيا ومايكل، واندريو (Andrew, 2009; Patricia & Michael, 2005) في أن المتعلمين يختلفون في تفضيل نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، لذا يوصى شيون وشين ويانج كيون (Chuen-Tsai, Chien C, and Bing-Kuen L., 2004) بضرورة مراعاة عددا من مبادئ تصميم واجهات التفاعل منها: المرونة في نمط التنقل بين الصفحات، والتصميم البصري لنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، وتقديم المساعدات المرئية Visual Hints.

ولقد تناولت عديد من نظريات التعليم والتعلم أنماط العرض الكلية والتدريجية ولم تصل بعد إلى اتفاق تام فيما بينها لحسم هذا الموضوع، ومن هذه النظريات: نظرية برونر في النمو المعرفي "Bruner's Theory Of Cognitive Development" التي تشير إلى أنه يجب تقديم الخصوصيات للمتعلم في بداية عملية التعلم ثم يليها التعرف على العموميات، ولقد افترضت هذه النظرية أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتعرض

المتعلم لأجزاء المادة العلمية البسيطة في بداية عملية التعلم، باستخدام طريقة عرض منظمة تستخدم كل أنواع المواد التعليمية ثم التعرض للمفاهيم الشاملة في مرحلة تالية، فيكون أفضل أنواع التعلم الذي يبدأ بالأجزاء البسيطة ويليه عرض الأجزاء الكلية المركبة. (زاهر أحمد، ١٩٩٦، ص ٤٦).

وفي هذه النظرية افترض برونر أنه لبناء المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للتعلم فهمها واستيعابها عن طريق نمط عرض المعرفة، ويميز برونر بين ثلاثة نمط لعرض المعرفة، هي:

◀ النمط العياني .

◀ النمط التصوري.

◀ النمط الرمزي.

ففي النمط التصوري يتم استخدام الصور في إكساب المفاهيم، فمن خصائص هذا النمط تزايد أهميته مع تزايد العمر، حيث الحاجة إلى تعلم المفاهيم والمبادئ التي لايسهل تقديم نماذج تطبيقية لها مثل الذرات، وعمليات تخليق البروتين والأجهزة الداخلية للجسم وغيرها، كما يمكن تدريس هذه المحتويات التعليمية بتقديم صور ونماذج ورسومات مرتبطة بالموضوع وربما نماذج مجسمة لمساعدة الطلاب علي تكوين صور ذهنية لما يراد تعلمه.

وقد دعمت عديد من البحوث نظرية النمو المعرفي لبرونر في اشارته لتقديم المحتوى المعرفي بشكل جزئي في البداية وعمل ربط بين هذه الأجزاء لتجميعها، ومنها دراسة كل من (Gerald & Kevin, 2008, pp. 75-79) (Richard E. Mayer, 2001, PP. 390-396)، (Taber & Susan, 2009, pp. 148-15)

ولقد دعمت "نظرية معالجة المعلومات البصرية" نظرية برونر في النمو المعرفي، حيث أشارت إلى أن العمليات الأساسية التي تجري داخل الفرد تتمثل في "مدخل" من خلال المعلومات المرئية (الصور) التي تتمثل كمداخلات للعين في شكل أجزاء، حيث يقوم الفرد "بمعالجة" هذه المدخلات وتنظيمها في نموذج مرئي كلي يشمل الأجزاء ودمجه بالخبرة السابقة للوصول إلى "مخرج" في ضوءه يقوم الفرد بالاستجابة. (زاهر أحمد ، ١٩٩٦، ص ٦٠ - ٦١).

كما دعمت "نظرية عرض العناصر لميريل" Merrill's Theory Of Component Display نظرية النمو المعرفي لبرونر، ونظرية معالجة المعلومات البصرية، حيث وضعت هذه النظرية كـ نموذج للفصل ما بين نوع المحتوى ومستوى الأداء وأضاف تصنيفاً مفصلاً أكثر حول أنواع أشكال العرض من خلال اتجاهين أساسيين هما "العرض الأولي، والعرض الثانوي"، ويشمل العرض الأولي التعرض لأجزاء المحتوى، والعرض الثانوي يشتمل علي التوضيح والربط بين هذه الأجزاء..

وتشير نظرية عرض العناصر إلي أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يحتوي علي أشكال العرض الأولية ثم الثانوية، وقد افترض ميريل في نظريته وجود ذاكرة ترابطية لدى المتعلم ، ووصفها بكونها ذاكرة ذات تركيبة شبكية تسلسلية.

وفي هذا الإطار أيضا دعمت نتائج بعض الدراسات النظريات السابقة، حيث أشارت نتائج ريتشارد (Richard, 2001, PP. 390-396)، إلي تفوق نمط العرض التدريجي في زيادة التحصيل وحل المشكلات من خلال دراسته والتي كان هدفها مقارنة أداء المتعلمين في اختبار حل المشكلات والقدرة علي التذكر عند استخدامهم طريقة العرض "الكلي ثم الجزئي" مع سيطرة المتعلم علي التابع، واستخدامهم طريقة العرض "الجزئي ثم الكلي" لشرح مبنى علي استخدام الوسائط المتعددة، وقد شارك في التجربة ٣٠ طالب جامعي من قسم علم النفس بجامعة كاليفورنيا، وقد جاءت النتائج لصالح المجموعة التي استخدمت طريقة العرض "من الجزء إلي الكل". بينما دراسة (تيسير محمد، ٢٠١٢) أشارت أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي $\geq (0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي للمفاهيم العلمية في مقرر الأحياء عند تقديم المحتوى من خلال برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائل القائمة علي الرسومات ثلاثية الأبعاد، يرجع إلي التأثير الأساسي لاختلاف نمط عرض الرسومات (من الكل للجزء مقابل من الجزء للكل) المستخدم في تصميم البرنامج وإنتاجه، بصرف النظر عن أسلوب التحكم في تعلم البرنامج، وتم توجيه الفرض لصالح العرض من الجزء إلي الكل، كذلك هدفت دراسة رجب الميهي (١٩٩٧) إلي التعرف علي فاعلية نمط عرض الرسم العلمي "كلياً ثم جزئياً مقابل جزئياً ثم كلياً" مقابل العرض المتزامن "كلياً وجزئياً في آن واحد" علي تنمية مهارات الرسم العلمي لدي الطلاب المعلمين، وقد أجريت الدراسة علي (٣٠) طالب وطالبة تم توزيعهم علي (٦) مجموعات تجريبية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلي أن نمط العرض له تأثير علي تنمية مهارة الرسم العلمي، حيث تفوقت مجموعة العرض جزئياً ثم كلياً عند مقارنتها بمجموعة العرض "كلياً وجزئياً في آن واحد".

وعلي الرغم من أن هناك دراسات - والتي سبقت الإشارة إليها - تؤيد تفوق نمط العرض من الجزء للكل، والتي تتفق مع كل من نظرية النمو المعرفي لبرونر، ونظرية معالجة المعلومات البصرية، ونظرية عرض العناصر لميريل.

إلا أن ذلك يختلف مع ما أشارت إليه "نظرية الجشطالت"، التي وضعت هذه النظرية ، كنموذج للتعليم بالاستبصار والذي يتبنى فكرة أن التعلم يتكون بالإدراك البصري للمحتوى التعليمي المقدم في صورة موحدة كاملة ولا يتبنى فكرة التعلم جزء جزء.

وأن الإدراك البصرى يكون ادراك لصيغ كاملة، لأن عقل الإنسان لا يميل إلى العناصر المتنافرة بل يكتشف في هذه العناصر نوعاً - من التنظيم كالتقارب والتشابه والاتصال بين عناصر المحتوى العلمى، كقواعد لكيفية تجميع أجزاء العناصر البصرية. (اسماعيل شوقي، ٢٠٠٠، ص ٤٣).

وتأسيساً على ما سبق من تأكيد نظرية الجشطالت على العرض الكلى للعناصر البصرية، فيستند البحث الحالى لأهمية العرض الكلى عند الجشطالت وذلك بوضع العرض الكلى فى بداية عرض المحتوى التعليمى، ثم يليه العرض التدريجي للتوضيح والربط بين أجزاء العرض الكلى.

وقد دعمت عديد من البحوث نظرية الجشطالت في أشارتها لتقديم المحتوى المعرفى بشكل كلى في البداية، ومنها دراسة كل من (Stuart, 2011, pp. 443-462)، (أشرف أحمد عبد العزيز، ٢٠٠٤).

وأيدت نظرية أوزابل للتعليم ذي المعنى Ozabl's theory of meaningful learning نظرية الجشطالت، حيث جاءت كنموذج لتنظيم المحتوى في شكل هرمي متدرج تكون فيها العموميات في القمة والخصوصيات في القاعدة، وقد اقترح أوزابل نموذج المنظم القبلى لتحقيق التعلم ذي المعنى، حيث أشار الى أنه يجب تقديم تصورات للمتعلم تشمل الربط بين أجزاء المادة المتعلمة في بداية التعلم، ثم عرض تفصيلي لأجزاء المادة المتعلمة، وأن التعلم بطريقة التلقى يساعد على ربط المادة الجديدة بالأبنية المعرفية القائمة. (زاهر أحمد، ١٩٩٦، ص ٥٢).

وقد عرف "أوزابل" المنظمات القبلية على أنها "ما يزود به الطلاب من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، تقدم في بداية الموقف التعليمى، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها بهدف تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع" (توفيق مرعى، محمد الحيلة: ٢٠٠٢، ص ١٧٢).

وفي هذا الإطار أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات إلى أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة التدريجية حيث تساعد على إدراك العلاقات بين أجزاء الرسم وعلاقة كل جزء بالكل، وهذا قد يساعد في زيادة التحصيل وزيادة الفهم الصحيح لدى المتعلمين، ومنها دراسة أشرف أحمد عبد العزيز (٢٠٠٤) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الطريقة الكلية من خلال دراسته والتي تهدف للكشف عن التأثير الأساسى لطريقة عرض الرسومات التوضيحية الثابتة "العرض الكلى والعرض البنائى أو الجزئى" في برامج الفيديو التعليمية في كل من التحصيل الفورى والمرجأ وقد أجريت الدراسة على (٨) مجموعات تناولت باقى متغيرات الدراسة، وقد أشارت هذه الدراسة فى نتائجها إلى وجود فروق في درجات التحصيل الفورى والمرجأ لموضوع إنتاج الصورة الفوتوغرافية يرجع إلى التأثير الأساسى لاختلاف طريقة عرض الرسومات التوضيحية "العرض الكلى مقابل العرض الجزئى" لصالح العرض الكلى، ودراسة ستيوارت (Stuart, K., 2011, pp. 443-462)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية النمط

المختلفة في عرض رسومات التوضيحية الثابتة والمتحركة لدراسة محرك السيارات من خلال برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل ، وقد أجريت الدراسة علي (٤) مجموعات ، حيث تعرضت المجموعة الأولى لعرض الشكل الكلي للمحرك كوحدة واحدة ثم تجزئة المحرك مع ثبات الشكل الكلي وتحريك الشكل الجزئي ، والمجموعة الثانية تعرضت للنمط الجزئي ثم الكلي مع حركة الأجزاء ، والمجموعة الثالثة تعرضت للنمط الكلي ثم الجزئي مع الحركة للاثنين ، والمجموعة الرابعة تعرضت للنمط الجزئي ثم الكلي مع ثبات الاثنين ، وقد أشارت هذه الدراسة لتفوق النمط الكلي في الثبات والحركة ، كذلك دراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩) والتي كان أحد أهدافها التعرف على تأثير كل من نمط عرض المحتوى من "الكل إلى الجزء" أو من "الجزء إلى الكل" ، على تحصيل المفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا الوسائل التعليمية عند تقديم المحتوى من خلال برامج الكمبيوتر التعليمية ، وقد أجريت الدراسة على (٦٠) طالب تم توزيعهم على (٤) مجموعات من طلاب الفرقة الأولى لشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق وجاءت النتائج لصالح نمط العرض من الكل إلى الجزء ، ودراسة محمد مصطفى صقر (٢٠١٠) والتي كان هدفها توفير المعالجة الملائمة لاستعداد المتعلم وذلك بمعرفة تأثير نمط عرض الرسومات المتحركة (العرض الكلي مقابل العرض الجزئي) على التحصيل الفوري والمرجأ ، وقد أجريت الدراسة على (٤٠) طالب تم تقسيمهم على (٤) مجموعات من طلاب الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم ، وقد أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق في درجات التحصيل الفوري والمرجأ لموضوع الكاميرا الرقمية يرجع إلى التأثير الأساسي لإختلاف طريقة عرض الرسومات التوضيحية "العرض الكلي ، العرض الجزئي" لصالح أفراد المجموعات التجريبية التي تعرضت لبرنامج الكمبيوتر بالعرض الكلي للرسومات التوضيحية.

وقد إختلفت النتائج السابقة مع دراسة خالد زغللول (٢٠٠٠) التي أشارت إلى تساوي النمطين في الفاعلية ، والتي كان أحد أهدافها التعرف على أثر كلا من تقديم نمط عرض عناصر الموضوع من "الجزء إلى الكل" أو من "الكل إلى الجزء" ، وقد أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات التحصيل لنمط العرض "من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء".

وتأسيسا على ما سبق من عرض الدراسات والبحوث و النظريات المدعمة لكل من العرض الجزئي والعرض الكلي لا تميل الدراسة الحالية لافتراض تفضيل أحد نمطي العرض على الآخر .

وفى هذا الصدد يرى كريتزبيرجر (Kreitzberg, 1999) أن نمط عرض المحتوى القائم على العرض التدريجي يخفض الحمل المعرفي الدخيل Extraneous Cognitive الذي يلعب دورا أساسيا في تقليل الحمل

المعرفي الكلي Cognitive load، حيث أنه يقلل من كثافة الشاشة بما يساعد على السرعة القرائية ولا يصيب المتعلم بالملل والإرهاق، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها فريق من شركة Sun Microsystems إلى أن المستخدمين لا يفضلون أن تكون الصفحة بها تكملة Scroll، وأن المستخدمين يريدون أن تكون المعلومات مختصرة وتؤدي الغرض الذي وضعت من أجله (عبد الله الموسى، وأحمد المبارك، ٢٠٠٥، ١٤٧).

أن التعلم القائم على عرض المحتوى بشكل تدريجي يمكن أن يؤثر سلبيا على التعلم من خلال عدد من العوامل السلبية والتي تتمثل في فقد واجهة التفاعل الأساسية للموقع المحدد والاتجاه في السير غير الخطى للمحتوى القائم على العرض التدريجي والتي يترتب عليها مزيد من الحمل المعرفي في سياق الوسائل الفائقة. وأشار هيري وكريستوف (Herre & Christof, 1998) أن نمط عرض المحتوى القائم على العرض التدريجي في واجهة التفاعل يؤدي إلى شعور بعدم اتساق المحتوى، حيث يواجه المتعلم بقطع جديدة من المحتوى معزولة عن واجهة التفاعل، وخاصة مع اختفاء الموضوع أو الفكرة الأساسية من على صفحة الكتاب الإلكتروني، لذا يرى أن تمديد العقد أسفل حدود صفحة الكتاب الإلكتروني للوصول إلى مستوى أعمق من المعلومات يقلل من أثر التجزئة الناتج عن عرض المحتوى بشكل تدريجي، لذا فهو يؤيد ضرورة الاعتماد على نمط العرض الكلي في تصميم عرض المحتوى بواجهة التفاعل.

والتعلم الإلكتروني - الذي يُعد الكتاب الإلكتروني أحد عناصره - له أهمية بالغة الأثر في العملية التعليمية وذلك إذا تم فيه مراعاة معايير التصميم الفنية والتربوية؛ والتي قامت بتوضيحها الكثير من البحوث والدراسات، وأوصت بها العديد من المؤتمرات العلمية والدراسات، حيث تتبين أهمية الكتاب الإلكتروني في دوره البارز في العملية التعليمية نظرا لإمكاناته الفائقة التي تيسر عملية التعلم لذا تم تطويعه في مختلف المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى التعليم الجامعي، فظهر ما يسمى بالكتاب الناطق Talking Book وما به من إمكانيات تفيد في تعليم القراءة والكتابة بشكل فعال للمتعلمين الصغار الذين يعانون من مشاكل في القراءة (Shamir & Shlafer, 1990, 2011).

فالكتاب الإلكتروني وسيلة قوية لتقديم النص الإلكتروني للقارئ حيث يقدم أدوات تصفح وبحث أقوى للمستخدم لاستغلال الخصائص المتوفرة مثل التتابع المنطقي للمحتوى والانتقال داخل الكتاب الإلكتروني (landoni, Wilson & Gibb, 2000, 305).

والتركيز على شكل ونوع النص يمكن أن يؤدي إلى نصوص إلكترونية ذات جودة عالية؛ لأن التصميم الجيد، والنص المقدم بصورة جيدة كلها عوامل تقوم

بدور مهم في تحسين التعلم؛ فالقارئ يفضل - مثلاً - قراءة نص قصير عن طويل (Malmat,Liesaputra&Gould,2000,182).

ويعتبر الكتاب الإلكتروني أحد مصادر التعلم الإلكتروني التي تقوم بإمداد المتعلم بمدخل للمعلومات والمحتوى المطلوب لاستكمال مهام التعلم عبر الشبكة، وإذا كان من الممكن أن تتخذ صفحات الكتاب الإلكتروني أشكالاً عديدة جذابة كنتيجة لنظم التأليف الإلكترونية المتطورة التي تمكننا من إنتاج الكتب الإلكترونية بكم متنوع من العناصر التفاعلية؛ لذا فهو يحتاج للتنظيم بطرق تجعله سهل التخزين والتصفح. وعندما يتم ربط العناصر البنائية التفاعلية مع التصميم التعليمي المناسب فإن الكتب المنتجة سوف تخدم أغراضاً تعليمية وتعلمية محددة وواضحة وبطريقة تمكن المتعلم من التواصل عبر الشبكة لتحقيق التعلم النشط الفعال (Oliver,R&Herrington,J.,2001,pp.3-4)، (Korat,O.&Shamir,A.,2007,pp.248-249).

وبدلاً من تقديم صفحات يقرأها المتعلم في بيئة تفاعلية فإنه يجب تزويد الطلاب بكتاب إلكتروني يحتوي على سلسلة من الروابط فائقة التشعب Hyperlinks ليتم بواسطتها دعم البناء المعرفي بدلاً من نقل المعرفة فقط، بمعنى تقديم الكتاب لمعرفة محورية تتبعها بعض أشكال التفاعل مع محتوى خارجي عن طريق الروابط كوسيلة لتعزيز اكتساب المعرفة (Anuradha,K.T.&Usha, H.S., (Oliver,R.&Herrington,J.,2001,pp.3-4) 2005 ,p.663)

وقد ركزت معظم البحوث على كيفية تطبيق التكنولوجيا في تصميم الكتاب الإلكتروني وليس على كيفية تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني بناءً على أطر تصميم صحيحة أو معايير مقننة للتصميم التعليمي المناسب (Narayanan,N.H.&Hegarty,M.,1998,p.298)، وقد أوضح ديلون "Dillon" أن البحوث التي أجريت على الكتاب الإلكتروني تنقصها المعايير الصحيحة والأطر التي تساعد المصممين في تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني متاح عبر الشبكة قابل للاستخدام يتوافر فيه الاستخدام الجيد والفعال لدعامات التعلم البنائية عبر بيئة التعليم الإلكتروني وذلك لمساعدة المتعلم أثناء تعلمه للموضوعات المعقدة كبيئة تعليمية فعالة. (Dillon,A.,1996)

وتتضمن عملية التعلم عبر الكتاب الإلكتروني أنماطاً مختلفة من الإبحار؛ تسمح للمتعلم أن يتعلم منها ويتفاعل معها بكفاءة عالية من خلال الروابط "Links" التي تسمح للمتعلم بالوصول إلى معلومات أكثر عمقا وتفصيلا بموضوع تعلمه (Liegle& Janicki,2006,887).

فالكتاب الإلكتروني وسيلة قوية لتقديم النص الإلكتروني للقارئ حيث يقدم أدوات تصفح وبحث أقوى للمستخدم لاستغلال الخصائص المتوفرة مثل التتابع

المنطقي للمحتوى والانتقال داخل الكتاب الإلكتروني (landoni ,Wilson & Gibb,2000,305).

والتركيز على شكل ونوع النص يمكن أن يؤدي إلى نصوص إلكترونية ذات جودة عالية؛ لأن التصميم الجيد، والنص المقدم بصورة جيدة كلها عوامل تقوم بدور مهم في تحسين التعلم؛ فالقارئ يفضل - مثلاً - قراءة نص قصير عن طويل (Malmat,Liesaputra&Gould,2000,182).

وتتضمن عملية التعلم عبر الكتاب الإلكتروني أنماطاً مختلفة من الإبحار؛ تسمح للمتعلم أن يتعلم منها ويتفاعل معها بكفاءة عالية من خلال الروابط Links التي تسمح للمتعلم بالوصول إلى معلومات أكثر عمقا وتفصيلا بموضوع تعلمه (Liegle & Janicki,2006,887).

ومن أنماط الإبحار التي يمكن توظيفها عبر الكتاب الإلكتروني، نمط الإبحار الخطي وهو نمط يلتزم فيه المتعلمون بالسير في خطوات مستقيمة متتابعة بدءاً من أول شاشة في الكتاب حتى النهاية مع تصفح بعض الروابط الموجودة داخل شاشات الكتاب (De-Jonge & Bus,2004,379).

كذلك فإن من هذه الأنماط، نمط الإبحار الشبكي وهو نمط أكثر تعقيداً، وبه روابط متعددة تذهب بالمتعلم إلى اتجاه في الكتاب خاصة إذا كان الكتاب ذا محتوى كبير الحجم، فالتصميم الشبكي يجعل المتعلم يبحر إلى أي موضوع أو عنصر بأقل عدد من العمليات، ويكون المحتوى مجزأً إلى أجزاء متعددة؛ كل جزء مترابط مع الأجزاء الأخرى فيما بينها بروابط، ويمكن للمتعلم أن يسير في أي اتجاه أثناء تعلمه لمحتوى العرض (Chen,Guimbretiere ,Dixon ,Lewis&Agrawala,2008,125).

ولتحقيق العائد المرجو من التعلم باستخدام الكتاب الإلكتروني لدى المتعلم ونجاحه في دراسة أي قالب تعليمي، فإن ذلك يستلزم معرفة خصائصه وقدراته واستعداداته وممارعاتها عند التخطيط والإنتاج لهذه القوالب (Girolld ,2001,39).

ومن أنماط الإبحار التي يمكن توظيفها عبر الكتاب الإلكتروني، نمط الإبحار الخطي وهو نمط يلتزم فيه المتعلمون بالسير في خطوات مستقيمة متتابعة بدءاً من أول شاشة في الكتاب حتى النهاية مع تصفح بعض الروابط الموجودة داخل شاشات الكتاب (De-Jonge & Bus,2004,379).

كذلك فإن من هذه الأنماط، نمط الإبحار الشبكي وهو نمط أكثر تعقيداً، وبه روابط متعددة تذهب بالمتعلم إلى اتجاه في الكتاب خاصة إذا كان الكتاب ذا محتوى كبير الحجم، فالتصميم الشبكي يجعل المتعلم يبحر إلى أي موضوع أو عنصر بأقل عدد من العمليات، ويكون المحتوى مجزأً إلى أجزاء متعددة؛ كل

جزء مترابط مع الأجزاء الأخرى فيما بينها بروابط، ويمكن للمتعلم أن يسير في أي اتجاه أثناء تعلمه لمحتوى العرض (Chen, Guimbretiere, Dixon, Lewis & Agrawala, 2008, 125).

ولتحقيق العائد المرجو من التعلم باستخدام الكتاب الإلكتروني لدى المتعلم ونجاحه في دراسة أي قالب تعليمي، فإن ذلك يستلزم معرفة خصائصه وقدراته واستعداداته ومراعاتها عند التخطيط والإنتاج لهذه القوالب (Girold, 2001 , 39).

وحول البحوث والدراسات التي تناولت أثر نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل على نواتج التعلم، فقد بحثت دراسة ستارك (Stark, 1990) تأثير نوعين من نمط عرض النوافذ للمعلومات الإضافية (النوافذ المنبثقة مقابل نوافذ الإحلال)، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات في إدراك المستخدمين للموضوعات حسب نمط عرض النوافذ لصالح المستخدمين لنمط إحلال النوافذ حيث كانت تعليقاتهم كثيرة. وقام أوليفر وأنّي وروسي (Oliver, T., Annie, P. http://aee2016.com/?magazine=79-1-12& Roussey, J., 1997) بدراسة أستهذفت التعرف على تأثيرات عروض الشاشة في تقديم النصوص (صفحة بصفحة مقابل الإزاحة بشريط التمرير) على تذكر المعلومات، وأسفرت النتائج عن تأثير نمط العروض بصفحة بصفحة عن نمط الإزاحة، حيث كان أداء المشاركين أفضل في تحديد مكان المعلومات ذات العلاقة، وتذكر الأفكار الرئيسية وأداء المراجعة، وبناء التمثيل العقلي عن المحتوى. وأجرى يانج (Yang, 2000) دراسة للتعرف على أثر نمطين (الإزاحة مقابل الإطارات) في واجهة التفاعل على وقت التعلم، ومعدلات الدقة في الأداء، وكانت الدراسة على ١٨ طالبا لديهم معرفة سابقة Prior Knowledge في المحتوى التعليمي المقدم، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين نمطي التقديم للمعلومات في واجهة التفاعل على أداء المتعلمين. في حين وجدت دراسة شين (Chen, 2004) اختلافات في اختبارات التحصيل المعرفي والاختبارات المصورة ترجع لاختلاف نمط عرض المعلومات في واجهة التفاعل، ومستوى الخبرة السابقة، حيث أسفرت النتائج عن وجود تأثير لنمط العرض القائم على الإطارات في الاختبارات المصورة عن النمطين الآخرين، كما وجدت أن الخبرة السابقة المرتفعة في المحتوى ذات تأثير سواء في اختبارات المصطلحات والاختبارات المصورة، بينما لم توجد دلالة إحصائية للتفاعل بين نمط العرض ومستوى الخبرة السابقة في الاختبارات. وتناولت دراسة شين (Chen, 2005) التعرف على أثر التفاعل بين نمط عرض المعلومات في واجهة التفاعل (الإزاحة - النوافذ المنبثقة - الإطارات) والمعرفة السابقة لدى الطلاب على التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لنمط العرض القائم على النوافذ

المنبثقة في واجهة التفاعل، حيث أنه سهل عملية تنظيم المعلومات والإبحار وزيادة التحكم والتفاعل مع المحتوى عن نمط العرض القائم على الإطارات أو الإزاحة.

ومن الدراسات ذات العلاقة بمتغير نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل الدراسات المرتبطة بكثافة الشاشة Screen Density وكثافة النص Text Density، حيث وجدت دراسة موريسون وروس واوديل (Morrison, Ross, S.&O'Dell, J., 1988) أن مستوى كثافة النص المنخفض كانت أسرع في القراءة ولكن مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعي (Ismail, 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع تقديم مستوى الكثافة للنص (المرتفع - المنخفض الكثافة) على التحصيل المعرفي ووقت التعلم وفهم القراءة، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين النمط المعرفي ومستوى الكثافة على المتغيرات التابعة للبحث. وبالنسبة لكثافة الشاشة والتي ترتبط بكم المعلومات التي يجب أن تحتويها الشاشة، قام موريسون وروس واوديل (Morrison, Ross, S.&O'Dell, J., 1989) بدراسة أثر أربع مستويات لكثافة الشاشة بالنسبة لتقسيم وعرض المعلومات (إطار واحد - إطارين - ثلاث إطارات - أربع إطارات) في الشاشة، وأظهرت النتائج أن التفضيلات كانت نحو الشاشة ذات الكثافة العالية، على الرغم من أن دراسة ستيفن (Steven, 1994) أشارت إلى تفضيل استخدام الشاشات منخفضة الكثافة. حيث تتشابه الإطر بشكل الصفحة في الكتاب الإلكتروني.

وحيث أن التفاعل مع المحتوى عبارة عن حوار متبادل بين متعلم وصفحة إلكترونية يمكنها التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم لتعطيهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعلم والمشاركة النشطة في بناء المعلومات محمد عطية (٢٠٠٣، ١٢) إتفقت دراسة كل من إيمان صلاح (٢٠١٣، ٣٥)، زينب أمين (٢٠٠٧)، محمد الحسيني (٢٠٠٥، ٤٤)، (petril, & Govern, 2004) على فاعلية الكتب الإلكترونية في التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهاري وتفضيلات المتعلمين للكتب الإلكترونية سواء من حيث نوعها أو محتواها.

كذلك اختلفت دراسة داليا كامل (٢٠١٣) التي تهدف إلى الكشف عن أثر اختلاف أداة الإبحار والتوجيه (الخرائط المعرفية مقابل قوائم الإطار) في الكتب الإلكترونية في التحصيل المعرفي الفوري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وبتطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين قبلية وبعديا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي.

ومن الدراسات ذات العلاقة بمتغير نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل الدراسات المرتبطة بكثافة الشاشة وكثافة النص والتي تربط بشكل كبير بنمط

عرض المحتوى التدريجي والكلي ، وجدت دراسة موريسون وروس واوديل (Morrison,Ross,S.&O'Dell,J.,1988) أن مستوى كثافة النص المنخفض كانت أسرع في القراءة ولكن مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعيل (Ismail,2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع تقديم مستوى الكثافة للنص (المرتفع - المنخفض الكثافة) على التحصيل المعرفي ووقت التعلم وفهم القراءة، كما أنه لم توجد فروق دلالة إحصائية للتفاعل بين النمط المعرفي ومستوى الكثافة على المتغيرات التابعة للبحث. وبالنسبة لكثافة الشاشة والتي ترتبط بكم المعلومات التي يجب أن تحتويها الشاشة، قام موريسون وروس واوديل (Morrison,Ross,S.&O'Dell,J.,1989) بدراسة أثر أربع مستويات لكثافة الشاشة بالنسبة لتقسيم وعرض المعلومات (إطار واحد - إطارين - ثلاث إطارات - أربع إطارات) في الشاشة، وأظهرت النتائج أن التفضيلات كانت نحو الشاشة ذات الكثافة العالية، على الرغم من أن دراسة ستيفن (Steven,1994) أشارت إلى تفضيل استخدام الشاشات منخفضة الكثافة.

يتضح من الدراسات والبحوث السابقة سواء المتعلقة بمتغير نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل أو الدراسات ذات العلاقة بهذا المتغير أو الدراسات التي تناولت الكتب الإلكترونية وجود اختلافات وتضارب في نتائجها وقد يكون ذلك راجعاً لاختلاف طبيعة المتعلمين وخصائصهم، أو طبيعة المحتوى، أو مدى توافر المعلومات السابقة، أو نواتج التعلم المستهدفة، أو نمط تصميم التفاعلات في الكتب الإلكترونية، أو تصميم أنماط الإبحار، لذا استشرع الباحث ضرورة بحث أثر نمط تصميم عرض المحتوى في واجهة التفاعل لارتباطها بالمتغيرات الخاصة بالعروض البصرية، وأثر ذلك على الفئة المستهدفة من المتعلمين وأن ما يناسبها قد يختلف عما يناسب غيرهم في مراحل تعليمية أو محتوى آخر.

بالإضافة إلى أن تحقيق العائد المرجو من المتعلم ونجاحه في دراسة أي قالب تعليمي يستلزم معرفة خصائصه وقدراته واستعداداته ومراعاتها عند التصميم والتطوير لهذه القوالب (جيرولد كمب، ٢٠٠١، ٣٩)

وعلى الجانب الآخر فإن دافعية الإنجاز تؤدي دوراً كبيراً في العملية التعليمية، فتشير (ثريا دودين، ٢٠٠٧، ٣٦) إلى أن أهمية الدافعية من الوجهة التربوية تتبدى من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطالب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، ومن هنا فإن الدافعية تُعد من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، ولها آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد

والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء، ويرتبط مفهوم الدافعية بمفهوم الذات على افتراض أن المتعلم يطور مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية عبر تفاعله في مواقف مختلفة، ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية.

كما أن الدافعية تؤدي الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان، إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي (شفيق علاونة، ٢٠٠٤، ٨):

« الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين.

« الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

« الدافعية تؤدي إلى أن يؤدي الإنسان أداء جيداً عندما يكون مدفوعاً نحوه، ومن الملاحظ أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء.

« الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً.

وتقف دافعية الإنجاز المرتفعة وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبروا أن المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف (عاطف شوشرة، ٢٠٠٧، ٩).

والأفراد الذين يوجد لديهم دافعية مرتفعة للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل؛ وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز

الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrock,2003,11).

لذا كان الاهتمام في البحث بمتغير نمط عرض المحتوى التعليمي (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم، والكشف عن النمط الأكثر تفضيلاً لدى المتعلم في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي أو وجداني حسب نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، حيث تعكس الطريقة التي يستخدمها المتعلم في اكتساب المعلومات واسترجاعها من خلال تفاعله مع الموقف لإحداث التوافق بين خصائص المتعلم وبين متغيرات الموقف التعليمي.

• مشكلة البحث:

إن قبول المتعلم واتجاهه واستخدامه للكتب الإلكترونية يتوقف على عاملين الأول: تصوره وإدراكه لسهولة استخدام واجهة التفاعل، والثاني: إدراكه للفائدة منها، وهذان العاملان يتأثران بعدد من المتغيرات: متغيرات خارجية أهمها نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، والظروف التي يتم تنفيذ النظام واستخدامه فيها، ومتغيرات مرتبطة بخصائص المتعلم (Bassam & Mesbah, 2007). كما أن قدرة المتعلم على التكيف مع المحتوى في التعلم القائم على الكتب الإلكترونية، وتحقيق أفضل الممارسات لإنجاز المهام التعليمية لا يعتمد فقط على المحتوى المقدم له، ولكن يعتمد على نمط عرضه في واجهة التفاعل نظراً لارتباط كل نمط من نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل بكم وكثافة المحتوى، وأدوات ووسائل الإبحار Navigation Tools بما يؤثر على كيفية تفاعله وتحكمه في بيئة التعلم (Daniela,F.,Nicola G.,Massimillano G.,and Giovanni G.,2010).

دراسة إيمان الغازوي (٢٠١٥، ٢٣٤) هدفت البحث إلى بيان أثر أنماط التفاعل بين النص والصورة داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل الفوري وكذلك في التحصيل المرجأ لتلاميذ المرحلة الابتدائية وقياس مدى اتجاهاتهم نحو استخدام الكتب الإلكترونية.

من ناحية أخرى، أاتفق ديك وكاري وكاري، مع مارتن (Dick,W .,Carey,L, 2005;Martin,2008) and Carey,J., على أن هناك عناصر غير تعليمية Non Instructional Elements تؤثر في فاعلية وكفاءة التعلم من أهمها نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل لارتباطها بسهولة الاستخدام، وأنماط الإبحار، ونمط تحكم المتعلم، وكثافة المحتوى في واجهة التفاعل. كما يُعد تصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل هو المفتاح لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها في حياته، كما يحقق تصميم نمط عرض

المحتوى اختصاراً في الوقت، وتوفيراً في الجهد، وتحسيناً في جودة التعلم، ويعمل على استمراريته، بالإضافة لما ينتجه من شعور بالرضا والارتياح وإثارة الدافعية لدى المتعلمين (Reiss, 2000). وهذا يعزز ضرورة تحديد المصمم التعليمي لنمط العرض الذي يناسب المحتوى التعليمي في الكتب الإلكترونية خصائص المتعلمين، مصدر التعلم، ونوع تفاعل المتعلم.

ومن خلال الدراسات السابقة والمرتبطة بنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، وجدت اختلافات في نتائجها، فقد أشارت نتائج دراسة شين (Yang, 2000) إلى عدم وجود تأثير لنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل على وقت التعلم والدقة في الأداء، بينما أوليفر وأنبي وروسي (Chen, 2004)، وOliver, T., Annie, P., & Roussey, J., (1997).

ووضحنا كل من (نبيل عزمي جاد، محمد مختار المردني، ٢٠١٠) الأهمية الكبيرة التي يوليها البحث العلمي في مجال الكتب الإلكترونية، والتي تنقسم إلى بحوث درست فاعلية استخدام الكتب الإلكترونية بوجه عام في بعض مخرجات التعلم ومنها التحصيل والاتجاهات وزيادة الدافعية لدى المتعلمين المستخدمين لهذه الكتب، وأيضاً بحوث درست توجهات المستخدمين نحو هذه الكتب وقدرتهم على الاستفادة من مميزات وقدراتها المتعددة، وأخيراً بحوث درست عناصر التصميم الخاصة بهذه الكتب. وهذه المجموعة الأخيرة من الدراسات هي ما يهمنا حيث أن البحث الحالي يبحث في أثر نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطالب المرحلة المتوسطة ووجد الباحث على حد اطلاعه قلة في الدراسات والبحوث العربية التي تناولت الكتاب الإلكتروني بشكل عام وعناصر تصميمه وبنيات الإبحار بداخلها بشكل خاص، وكذلك من خلال ملاحظته لواقع الكتاب الإلكتروني ورؤية بعض النماذج للكتاب الإلكتروني على الإنترنت؛ والتي تُعرض في صورة نص PDF أو HTML.

وتحاول الدراسة الحالية توضيح العلاقة بين نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني، حيث يتميز نمط عرض المحتوى في واجهات التفاعل بفاعلية الأداء التعليمي حيث يظهر لديهم قدرة على التعامل مع المعالجات المختلفة للمحتوي المقدم وقدرتهم على تحليل المحتوى الكلي والعناصر الدقيقة مما يجعل بنية الإبحار لديهم تنمي القدرة على رؤية أعمق للمواضيع المعروضة.

وعليه، تتلخص المشكلة في الأسباب التالية:

« النظرة القاصرة للكتاب الإلكتروني وحيث ينظر إليه على أنه ملف PDF أو صفحة HTML والذي من المفترض أن يحتوي على نصوص وصوت وصورة وصوت وفيديو ورسوم متحركة يمكن أن يصل إليها المتعلم أثناء الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني.

« الكتاب الإلكتروني أصبح في الوقت الحالي من الأدوات المهمة المستخدمة في بيئة التعلم الإلكتروني، ولذا كان من الضروري وضع قواعد ومعايير تربوية وتكنولوجية تساهم في تحقيق الهدف التعليمي منه.

« الحاجة الملحة للبحث عن بدائل تصميمية متنوعة لإنتاج أنماط جديدة من الكتاب الإلكتروني يتم فيها تجريب بنيات إبحار متنوعة بهدف تطوير نمط عرض المحتوى في صفحات الكتاب الإلكتروني.

ومن ثمّ يمكن تحديد المشكلة في السؤال التالي: ما أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة؟.

• تحديد مشكلة البحث :

وعلى ضوء ما تقدم فإن البحث الحالي يسعى لبحث أثر نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة، وتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي (تدرجي - كلي) وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم؟

• أسئلة البحث :

على ضوء ما تم طرحه في مشكلة الدراسة من سؤال رئيس، فإن الدراسة الحالية تسعى نحو الإجابة عن مجموعة الأسئلة الفرعية التالية:

« ما أثر اختلاف بنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

« ما أثر اختلاف نمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي (كلي - تدرجي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

« ما أثر التفاعل بين بنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) ونمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي (تدرجي - كلي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

• أهداف البحث :

في ضوء التساؤلات السابقة، تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

« الكشف عن أثر اختلاف بنية الإبحار في صفحة الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

« الكشف عن أثر اختلاف نمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي (كلي - تدريجي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم ؟

« الكشف عن أثر التفاعل بين بنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) ونمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي (تدريجي - كلي) على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم ؟

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه :

« يفيد نتائج هذا البحث في تزويد مصممي ومطوري برامج التعليم بالوسائط التعليمية وبرامج التعليم الإلكتروني بمجموعة من الإرشادات عند تصميم برامجهم ، وذلك فيما يتصل بتصميم واجهة التفاعل في البرامج طبقاً لنمط عرض المحتوى.

« يعتبر مصدراً لتزويد القائمين على تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية بمجموعة من الإرشادات المعيارية التي يمكن مراعاتها عند تصميم وإنتاج وحدات هذه الكتب وخاصة فيما يتعلق بنمط الإبحار.

« إثراء مجال تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية كخطوة نحو تطوير التعليم الإلكتروني وهو مجال يتطلب المزيد من الدراسات الخاصة بمعايير تقييم أدوات وبيئة التعلم.

« يساهم هذا البحث في توجيه الاهتمام على مستوى الممارسات والتطبيقات في ميدان التعليم إلى أهمية تصميم وتطوير المقررات التعليمية في شكل كتب إلكترونية تدفع المتعلمين نحو التعلم.

« البحث على أهمية تطوير المقررات التعليمية في شكل كتب إلكترونية في ظل تدهور حالة الكتاب المدرسي التقليدي والذي يعانيه من حيث تنظيم تتابع المحتوى وطرق عرضه وقلة جودة الوسائط التعليمية المستخدمة.

• منهج البحث :

استخدم الباحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي في تصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل بالكتاب الإلكتروني، والمنهج التجريبي في التعرف على أثر نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل لصفحة الكتاب الإلكتروني مع نمط الإبحار (الخطي - الشبكي) على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

• حدود البحث :

أقتصرت البحث الحالي على: تم إجراء البحث الحالي في إطار المحددات التالية:

« اقتصرت البحث على نمطي الإبحار (إبحار خطي - إبحار شبكي).

- « نمط تتابع عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني التفاعلي (التدريجي - مقابل الكلي).
- « تم تطبيق الدراسة في وحدة (الهضم والتنفس والإخراج) من مادة العلوم للصف الثاني المتوسط.
- « اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة.
- « تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦ هـ.

• مصطلحات البحث:

• الكتاب الإلكتروني التفاعلي:

عرف محمد عزت (٢٠١٢، ٢٨١) الكتاب الإلكتروني بأنه: وسيط معلوماتي رقمي يتم إنتاجه عن طريق إدماج النص للكتاب من جانب ، وتطبيقات البيئة الرقمية الحاسوبية على الجانب الآخر، وذلك لإنتاج الكتاب في شكل إلكتروني يكسبه المزيد من الإمكانيات والخيارات التي تتفوق بها البيئة الإلكترونية الافتراضية على البيئة الورقية، ويعرفه الباحث بأنها شكل صفحة الكتاب الإلكتروني بما تحتويه من مساحة تقديم المحتوى والمساحات الأخرى لمحتوى إلكتروني لمقرر العلوم للصف الثاني المتوسط مدعوماً بالوسائط المتعددة التفاعلية والمنثريات البصرية الواقعية والرمزية وتخزينه على وسائط التخزين الرقمية بحيث يمكن عرضه على شاشة الحاسوب.

• الإبحار الإلكتروني Navigation:

يعرفه هاني شفيق رمزي (٢٠١٤: ١٥٢) بأنه: بيئة تعلم منظمة قائمة على مجموعة من الارتباطات التي تُبنى على العقد التي تساعد في وصول المعلومة من خلال العرض الإلكتروني للمحتوى ؛ والذي يعتمد بدوره على نمط واحد أو عدة أنماط حسب طبيعة المحتوى الإلكتروني. ويعرفه الباحث بأنه: وسيلة يتم من خلالها عمل ربط بين عناصر الاتصال وأجزاء المحتوى ، ويفيد هذا الربط في معرفة المتعلمين موقعهم الحالي في الكتاب الإلكتروني ، ونمط تنقلهم إلى باقي الدروس ، والتي تأخذ نمطين وهما: النمط الخطي والنمط الشبكي.

• الطريقة الخطية:

وهي نمط يسير فيها الطلاب في خطوات متتابعة - أثناء تعلمهم باستخدام الكتاب الإلكتروني - بدءاً من شاشة البداية وحتى التدريبات الخاصة بالدرس.

• الطريقة الشبكية:

وهي طريقة يسير فيها الطلاب في شكل مجموعات من الخطوات المتشعبة، فكل شاشة من بداية الدرس حتى التدريبات ترتبط بمجموعة فرعية

من الروابط والوصلات ، فيسير الطلاب خلال تعلمهم باستخدام الكتاب الإلكتروني في أي اتجاه أثناء تعلمهم.

• **واجهة التفاعل:**

يُعرف محمد عبد الحميد، مصطفى جودت، محمد المرادنى، سالى وديع (٢٠٠٥: ٣٠ - ٣١) واجهة التفاعل بأنها "دليل المستخدم للتفاعل مع النظام، وتضم الرموز والوصلات الخاصة بالوصول إلى أدوات التعليم والتعلم، وأدوات التفاعل، وأدوات الاتصال، والمساعدة والخدمات وهى تلخص مكونات النظام". وعرفها أسامة سعيد، حماده مسعود، إبراهيم محمد (٢٠٠٩: ١٨٥) بأنها متغيرات تصميم شاشات التقديم من حيث أنواعها، ومكوناتها، ونقاط اتخاذ القرار، وكذلك تحديد مواقع النصوص والصور ولقطات الفيديو وغيرها من عناصر المحتوى.

ويقصد بواجهة التفاعل فى البحث الحالى بأنها شكل صفحة الكتاب الإلكتروني بما تحتويه من مساحة تقديم المحتوى والمساحات الأخرى الخاصة بأدوات التفاعل والتحكم والتي تحتوى على القوائم أو الروابط الفائقة سواء كانت النصية أو الرسومية، وأشرطة التمرير، والأيقونات، والرموز، والتي تمكن المتعلم من التحكم والتفاعل مع المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني.

• **نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل:**

يقصد به شكل من أشكال الظهور والتحكم فى المحتوى بواجهة التفاعل في الكتب الإلكترونية ، ويقصد الباحث بتصميم نمط تقديم المحتوى فى واجهة التفاعل بصفحات الكتاب الإلكتروني بأنه تحديد المواصفات والمعايير المرتبطة بتنظيم الظهور والتحكم فى إدارة المحتوى التعليمي فى واجهة التفاعل وله نمطان في هذا البحث :

• **نمط عرض المحتوى التدريجي :**

هو يقصد به تنظيم وتركيب عناصر المحتوى التعليمي فى صفحة الكتاب الإلكتروني - بحيث تحتوى الصفحة على إطار معلوماتي واحد - مكتمل ومكتفي بذاته، ويعرض المحتوى بشكل جزئيا وليس دفعة واحدة والمتعلمون يمكنهم أن يتصفحوا ويتحكموا فى عرض المحتوى من خلال الروابط الفائقة التي تزود بها كل شاشة وأزرار تفاعل أسفل الشاشة أو من خلال المتصفح (Chen,2004).

• **نمط عرض المحتوى الكلي:**

يقصد به تنظيم وتركيب عناصر المحتوى فى صفحة الكتاب الإلكتروني التفاعلي في إطار معلوماتي واحد مكتمل ومكتفي بذاته ويعرض المحتوى بشكل كلي على دفعة واحدة ويتحكموا فى عرض المحتوى من خلال تحريك شريط التمرير أعلى أو أسفل، أو على الجانب الأيمن أو الأيسر من الكتاب مع وجود روابط فائقة ونقاط مرجعية وأزرار تفاعل أسفل صفحة الكتاب الإلكتروني. (خميس، ٢٠٠٦ : ٢١٧؛ Yang,2000).

• **التحصيل المعرفي:**

تعرفه هدى مبارك (٢٠١٠، ٣٧) على أنه "المستوى الإدراكي المعرفي لأداء التلميذ ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ".

ويمكن تعريفه بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣، ٥٨).

• **الدافعية للإنجاز:**

مفهوم يعبر عن القوة الدافعة للقيام بعمل جديد، باعتماد معيار محدد للجودة والإتقان، فالطلاب الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يكونون أكثر استجابة من غيرهم في المهمات التي تتطلب التحدي، أما الذين يعينهم تجنب الفشل فهم يقبلون على المهام الأقل صعوبة والتي تحد من التعزيز الدائم (أمل أبو حجلة، ٢٠٠٧، ٣٢).

ويعرفه أبو رياش وآخرون (٢٠٠٦، ١٩٤) على أنه "استعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في مواقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للنجاح".

ويعرفها الباحث إجرائياً أنها "السعي أو الاجتهاد من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه النزعة تعتبر مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة أساسية تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع على مقياس دافعية الإنجاز. واقف محددة.

• **فروض البحث :**

للإجابة عن تساؤلات البحث تم صياغة الفروض التالية:

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (عرض تدريجي وإبحار خطي)

وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (عرض تدريجي وإبحار شبكي)

في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (عرض تدريجي وإبحار خطي)

وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (عرض تدريجي وإبحار شبكي)

في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (عرض كلي وإبحار خطي) وطلاب

المجموعة التجريبية الرابعة (عرض كلي وإبحار شبكي) في القياس البعدي

للاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (عرض كلي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (عرض كلي وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم.

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في تحصيل مادة العلوم يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) ونمطي الإبحار (خطي - شبكي).

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الدافعية للإنجاز يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) ونمطي الإبحار (خطي - شبكي).

• الإطار النظري للبحث:

• المحور الأول: نمط عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني وعلاقتها بنمط الإبحار:

هدف البحث إلى التعرف على أثر نمط عرض المحتوى بصفحة الكتاب الإلكتروني ونمط الإبحار على التحصيل والدافعية للإنجاز، لذا فإن الإطار النظري للبحث يتناول، أنماط الإبحار في الكتاب الإلكتروني، ومعايير تصميم نمط عرض المحتوى في صفحة الكتاب، ونمط التعلم المستخدمة في البحث الحالي وخصائصها وطرق قياسها:

• أولاً: أنماط الإبحار في الكتاب الإلكتروني:

يفرض على مصممي الكتاب الإلكتروني تقديم أنماط ووسائل سهلة لتنظيم بنية الإبحار، بحيث تمكن المتعلم من التفاعل مع مكوناته وتحديد مكان المعلومات والانتقال بين مساراته الفرعية، ويمكن استخدام في تصميم الكتاب الإلكتروني أو المقررات الإلكترونية أنماط إبحار متعددة منها: نمط الإبحار الخطي، وبنية الإبحار الشبكي، وبنية الإبحار الهرمي، والشكل (١) يوضح أهم أنماط الإبحار (عبد العزيز طلبه، ٢٠١٣):



شكل (١) أهم أنماط الإبحار (عبد العزيز طلبه، ٢٠١٣، ١)

ويعرف السعيد عبد الرزاق (٢٠١٤، ١) أنماط الإبحار بأنها "كافة الأدوات المصممة لمساعدة المتعلم في التعرف على الموقع وتمكينه من الوصول إلى المحتوى التعليمي المرتبط بالموقع وإرشاده إلى الكيفية التي يتم بها الإبحار في الموقع"،

كما عرفتها "برجييت" (المشار إليها في: محمد عيد، ٢٠٠٩، ٢٦٦٣) بأنها "كل أجزاء واجهة التفاعل المصممة لمساعدة المستخدم على اختيار المعلومات ذات العلاقة بهذا الجزء أو لمساعدته على اكتشاف طبيعة المعلومات المتوفرة به".

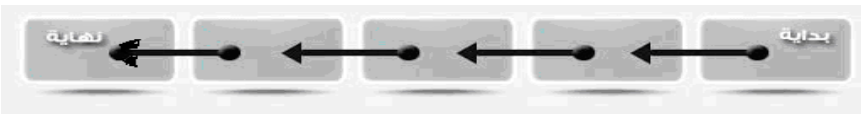
كذلك عرفها كولن (Collin 1995,176) على أنها "المعينات المستخدمة للتنقل بين إطارات البرمجية التعليمية، والتي تتضمن الأزرار (المفاتيح)، المواضع النشطة، القوائم المسند له، المساحة المستهدفة، النص الفائق".

ويتبين من التعريفات السابقة أن أنماط الإبحار هي: "كافة الأدوات والمعينات التي تمكن المتعلم من الوصول إلى أجزاء المحتوى لتمكنه من التعرف على موقعه الحالي، وترشده في النهاية إلى الكيفية التي يتم بها الإبحار في الكتاب الإلكتروني".

وأشارت بعض من الأدبيات والباحثين كما في: محمد المزيدي (١٤٣٢هـ، ٣٣)؛ ومحمد عيد (٢٠٠٩، ٢٦٦١)؛ وأميرة حجازي (٢٠١١، ٣٤)؛ وأسامة الهنداوي (٢٠٠٥، ٦٨ - ٧١)؛ وفاريل (Farrell 2000,53-54) إلى أنماط الإبحار، وقد لاحظ الباحث قلة تناول الدراسات والبحوث العلمية للإبحار وأنماطه، وأغفلت هذه الدراسات الإبحار في البرمجيات التعليمية بأشكالها المختلفة، وسيتم عرض أنماط الإبحار والتركيز على النمطين - مدار الدراسة - وهما الخطي والشبكي؛ كالآتي:

◀ نمط الإبحار الخطي Linear Navigation Style: يُقصد بنمط الإبحار الخطي بأنه "النمط الذي يلتزم المتعلمون فيه بالسير في خطوات متتابعة بدءاً من أول شاشة في التصميم حتى النهاية، مع تصفح الروابط الموجودة داخل كل شاشة، ويُعد أبسط أنماط الإبحار، وأقلها تعقيداً" (الهنداوي، ٢٠٠٥، ص ١٦)، وأكد المزيدي (١٤٣٢هـ، ٣٣) أن نمط الإبحار الخطي هو أبسط الأنماط المستخدمة في التصميم التعليمي، حيث يسير المتعلم بخطوات متتابعة من إطار إلى إطار آخر ومن شاشة إلى شاشة أخرى دون أن يقوم بالتفرع إلى مسارات أو شاشات أخرى، ويتم عرض المحتوى العلمي حسب ما يراه المصمم بشكل فقرات متسلسلة من السهل إلى الصعب، ولكي تتم عملية التعلم للطالب لمفهوم معين لا بد من المرور بكل الإجراءات التي يقررها التصميم وينفس الترتيب، وله شكلان:

✓ باتجاه واحد: حيث يسير المتعلم إلى الأمام فقط، ويوضح بالشكل (٢):



شكل (٢) نمط الإبحار الخطي باتجاه واحد (المزيدي، ١٤٣٢هـ، ٣٣)

✓ باتجاهين: يسير المتعلم إلى الأمام أو يرجع إلى الخلف فقط، ويوضح بالشكل (٣):



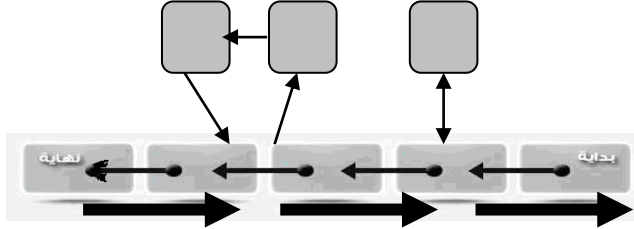
شكل (٣) نمط الأبحار الخطي باتجاهين (المزيد، ١٤٣٢هـ، ٣٣)

وذكر "هانافين" Hannafin (المشار إليه في: محمد المزيد، ١٤٣٢هـ، ٤١) أن من مميزات الأبحار الخطي سير المتعلم بشكل خطي وفق تحكم البرنامج يكون أكثر فاعلية عندما يكون المتعلم أقل سناً ونضجاً وفي المستويات الأدنى وأيضا يكون أكثر فاعلية في مجال إكساب المعلومات أكثر من المهارات وعندما يكون المتعلم أقل خبرة في التحكم أو ذو قدرة عقلية منخفضة.

ويطلق عليه أحيانا قالب الصفحات أو المتابعة الأمامية - الخلفية، وأشار كل من (Dias, P., Gomes, M., & Correia, A., 1999, 98) أن هذا النمط أكثرها شيوعاً منذ ظهور البرمجيات التعليمية، وتظهر وظيفة هذا النمط في كونه يمكن المتعلم من عرض واجهات التفاعل للخطوة التالية (التالي)، مما يعطي حافزاً للمتعلم كونه يتقدم في تعلمه من جهة، ويتيح له أيضاً الرجوع لواجهة التفاعل السابقة، وفي ضوء ذلك يتضح أن نمط المتابعة الأمامية - الخلفية يتمثل في كائنين يؤدي اختيار أحدهما إلى عرض واجهة التفاعل التالية، ويؤدي الآخر إلى عرض واجهة التفاعل السابقة.

ويُعد التصميم الخطي للكتاب الإلكتروني من أسهل أنواع ونمط التصميم، ومن أهم مميزات هذا التصميم الخطي القدرة على التحكم التام في جميع إجراءات عملية التعلم، والتخطيط لتصميم هذا النوع من الكتب الإلكترونية أقل تعقيداً من التصميمات الأخرى، تصميم مفيد وفعال عندما تكون مستويات الطلاب متجانسة، بينما لا يتناسب الطلاب ذوي المستويات المختلفة، فليس هناك فرصة للطلاب سريع التعلم أن يتخطى بعض المعلومات غير المهمة بالنسبة إليه أو إلى الطالب بطيء التعلم أن يراجع بعض المعلومات السابقة، ويمكن في هذا التصميم استخدام كل إمكانيات الوسائط المتعددة لتقديم المحتوى في صورة خطية، ويمكن للمتعلم التقدم للأمام أو الرجوع للخلف فقط، وتكون الروابط أو الوصلات في التصميم الخطي تربط عقدتين فقط بين المكونات، وكل رابطة في نهايتها تتم العودة إلى نفس الصفحة أو الشاشة، وتحتوي كل صفحة أو شاشة على كل ما يحتاج إليه المحتوى من عناصر الوسائط المتعددة، ولا يتم تثبيت هذه العناصر داخل كل الصفحات أو كل الشاشات (سوسن عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧١).

وهناك نمط الإبحار شبه الخطي Semi Linear Navigation Style وهو أشبه ما يكون بالنمط الخطي إلا أن هناك تفرعات في بعض أو كل الشاشات تذهب بالمتعلم إلى شاشات فرعية وبالتالي فإن المتعلم لا يسير في اتجاه خطى تماما بل يضطر إلى تصفح العقد والروابط الموجودة داخل الشاشة. ويوضح شكل (٤) هذا النمط من الإبحار:



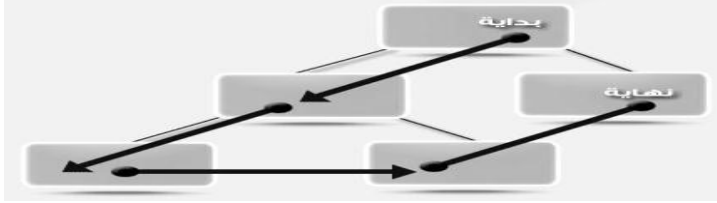
شكل (٤) نمط الإبحار شبه الخطي (عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧١)

ويرى حسن محمود وحمامة مسعود (١٤٢٨هـ، ٦) أن نمط الإبحار الخطي يلتزم فيه المتعلمون بالسير في خطوات مستقيمة متتالية بدءاً من أول شاشة البرمجية التعليمية حتى النهاية مع تصفح الروابط الموجودة داخل بعض شاشات البرمجية التعليمية لأجزاء المحتوى التي تحتاج للتدريب على الشبكة العنكبوتية. ويعني ذلك أن نمط الإبحار الخطي يعرض المحتوى بصورة متتابعة، وعليه، فمن خلال النمط الخطي فإن المتعلم يلتزم بالسير في مسارات مستقيمة متتابعة يبدأ فيها من أول شاشة في الكتاب الإلكتروني حتى النهاية، أو بنفس التتابع الذي يقرره الكتاب الإلكتروني، مع إمكانية تصفح الروابط الموجودة داخل بعض الشاشات فيه، وتفاعل المتعلم يقتصر على التقدم للأمام أو الرجوع للخلف أو الخروج من الكتاب الإلكتروني من خلال أزرار لاحق - سابق - خروج، حيث يتم الإبحار فيه بسهولة ويسر بدون تعقيد.

◀ نمط الإبحار الهرمي (الشجري) Hierarchical Navigation Style: وفيه يتم عرض الموضوع وترتيبه وفق نظام "أوزيل" من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المعقد، ويمكن للمتعلم في هذا النمط الاختيار من بين بدائل متعددة حيث يكون هناك موضوع رئيس يتفرع منه موضوعات فرعية، والموضوعات الفرعية تتفرع منها موضوعات أخرى تحت فرعيه وهكذا، ولا يكون هناك أي قيود على مدى أو عدد العناصر الرئيسية أو الفرعية التي يشتمل عليها هذا النمط، ويوضح شكل (٥) هذا النمط من الإبحار.

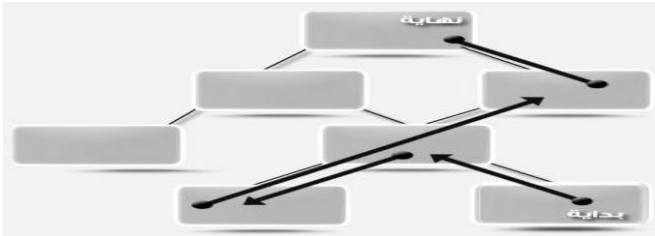
ويشير حسن محمود وحمامة مسعود (١٤٢٨هـ، ١٤) أن النمط الهرمي يشتمل على مجموعة من العناصر وكل منها يزود المتعلم بقائمة للاختيار منها، وتعد هذه العناصر مترابطة بقوائم أخرى باختيارات أخرى، وترتبط عناصره مع المستويات الأكثر تفصيلاً، ويستطيع المتعلم اختيار أحد العناصر المكونة

للمحتوى التعليمي، ومن ثم يتفرع منه عناصر أكثر تفصيلاً حتى يصل المتعلم إلى العنصر المطلوب، ومن خلال الضغط بالفأرة على النقاط الساخنة يستطيع المتعلم التحرك بهذا النمط من الأفكار الرئيسية إلى الأفكار الفرعية، وينتقل المتعلم بشكل تسلسلي متتابع منظم، حيث صُنفت المعلومات بشكل مرتب متسلسل على شكل هرمي لكي يستطيع المتعلم الانتقال بين بنية المعلومات بشكل منطقي للوصول إلى المعلومات المطلوبة.



شكل (٥) نمط الابداح الهرمي (الشجري) (سوسن عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧٢)

- ويتميز هذا التصميم بما يلي (سوسن عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧٩):
- « يتفرع بشكل شجري بما يتلاءم مع التنظيم المنطقي للعديد من المواد الدراسية.
 - « هذه التفرعات الشجرية تتوافر في عدد لا نهائي من التفرعات والعقد والروابط.
 - « يمكن للمتعلم الابداح في أي عدد من هذه التعريفات الهرمية وبشكل غير منظم.
 - « نمط الإبداع الشبكي Network Navigation Style: يرى محمد المزيّد (١٤٣٢هـ، ٣٥) أنه يقصد به "تصميم إبحاري مركب في شكل شبكة من الخطوات المتصلة ببعضها، وتكون الموضوعات في هذا النوع من العروض مجزأة إلى أجزاء متعددة بينها روابط ووصلات، ويمكن للمستخدم أن يسير في أي اتجاه أثناء تعلمه واكتشافه لمحتوى العرض"، والشكل (٦) يوضح نمط الإبداع الشبكي:



شكل (٦) نمط الابداح الشبكي (سوسن عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧٤)

يعتبر هذا التصميم أكثر تعقيداً من النمط الهرمي، ويحتوي على روابط متعددة يتشعب بالمتعلم بحيث يتبحر إلى أي موضوع أو عنصر بأقل عدد

من العمليات، حيث يكون المحتوى مجزأ إلى أجزاء متعددة في كل جزء مترابط مع الأجزاء الأخرى فيما بينها بروابط ووصلات، ويمكن أن يتخذ المتعلم أي مسار أو اتجاه أثناء تعلمه للمحتوى العروض، وبعد التصميم التفرعي من أعقد نمط التصميم، ومن أهم مميزاته كما يرى جمال الشرقاوي وحسنا الطياخ (٢٠١٣:٣٥١) ما يلي:

« يستخدم كل امكانيات الوسائط المتعددة لتقديم المحتوى في صورة شبكية مترابطة متفرعة.

« هو تصميم يجمع بين العديد من التصميمات الأخرى في داخله.

« يمكن ربط المحتوى الإلكتروني المصمم بهذه الطريق بالإنترنت بطريقة سهلة ومبسطة.

« يحتوي على نظام الأبحار الشبكي.

« يحتوي على نظام البحث الذكي.

« يحتوي على نظام المعلومات وهو النظام الذي يتيح للطالب وضع علامات الإلكترونية عند كل موضوع أثناء التصفح والتجول والأبحار.

« يمكن من خلاله عمل مفكرة الإلكترونية لكل طالب.

« تظهر فيه قائمة المحتويات في أي صفحة وفي أي لحظة.

« تحتوي جميع الصفحات على جميع أيقونات الوسائط المتعددة بالإضافة لأيقونة المحتويات.

« يتمكن الطلاب من التحرك والأبحار والتجول من أي نقطة لأخرى داخل المحتوى دون قيود.

« يتميز بتوفير أعلى مستويات للتفاعلية.

« سهولة البحث والتصفح.

« يحتوي على نظام قوائم رسوماتي.

« يتم تنظيم عناصر عملية التعلم فيه بطريقة شبكية.

« يحتوي على نظام الروابط أو الوصلات الفائقة.

« مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

« نمط الأبحار من خلال القائمة Menu Navigation Style: يُعطى

هذا النمط للمستخدم الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في دراسته

أولاً ثم بعد الانتهاء من عرض هذا العنصر الفرعي يعود المتعلم

إلى القائمة الرئيسية عند الرغبة في عرض موضوع آخر. ففي هذا النمط

يمكن للمتعلم الاختيار في أول مستوى من القائمة، ثم يسير

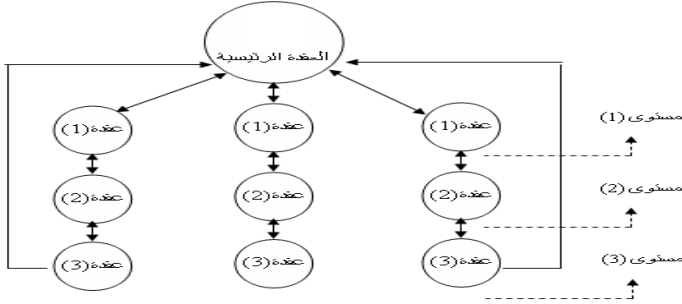
بعد ذلك في مسار محدد نتيجة لهذا الاختيار، وعندما ينتهي من عرض

ما يتعلق بهذا الاختيار يمكنه الرجوع مرة أخرى إلى القائمة الرئيسية

أو الرجوع في أثناء عرض أي عقدة ولكن لا يستطيع المتعلم الذهاب إلى عقدة

أخرى في نفس المستوى دون الرجوع إلى العقدة الرئيسية ثم الدخول في مسار

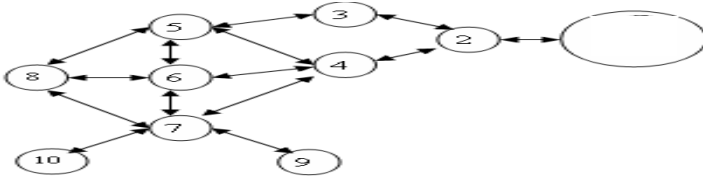
آخر. ويحقق هذا النمط العمق المعرفي Cognitive Depth. ويوضح شكل(٧) هذا النمط من الإبحار:



شكل(٧) نمط الإبحار من خلال القائمة (سوسن عبد الجواد، ٢٠٠٧، ٧٧)

ويمكن تعريف القائمة على أنها مجموعة من العناصر المرتبة وفقاً لطريقة معينة، والتي تمكننا من اختيار أحد تلك العناصر بواسطة لوحة المفاتيح أو الفأرة لعرض المحتوى التعليمي المرتبط بالعنصر المختار، وهناك أربعة أنواع من القوائم تختلف فيما بينها بطريقة عرضها أو تقديمها على واجهة التفاعل، وهي: القائمة المنبثقة، القائمة المنسدلة لأسفل، القائمة الهابطة لأسفل، القائمة المرتبة (محمد عيد، ٢٠٠٩، ٢٦٦٤).

◀ نمط الإبحار الهجين Hybrid Navigation Style: ويذكر جمال الشرقاوي وحسن الطباخ (٢٠١٣، ٣٥٤) أن هذا النمط على الدمج بين أكثر من نمط من أنماط الإبحار السابقة، حيث يمكن أن يسير المتعلم بشكل خطى في جزء معين من البرمجية وفي جزء آخر يأخذ الشكل الشبكي أو الهرمي، وفي جزء ثالث قد يعتمد في الانتقال على نمط القوائم، ويتم اختيار أي نمط من هذه الأنماط وفقاً لطبيعة الموضوع والهدف المطلوب، والفئة المستهدفة، كل ذلك يتحكم في شكل الشبكة أو نمط الإبحار وغالباً ما يستخدم هذا النمط في تصميم أنظمة شبكات المعلومات مثل شبكة الإنترنت، ويوضح شكل(٨) هذا النمط من الإبحار:



شكل (٨) نمط الإبحار الهجين (جمال الشرقاوي وحسن الطباخ، ٢٠١٣، ٣٥٤)

ويرى الباحث أن تعدد استخدام أنماط الإبحار في الكتاب الإلكتروني يفيد المتعلم، فمن خلال اطلاع الباحث لم يطلع على نتائج دراسات وبحوث استخدمت نمط واحد من أنماط الإبحار بحيث يكون قد حقق متطلبات عرض جميع أجزاء

المحتوى، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن وجهة نظر الباحث فإن تعدد أنماط الإبحار يراعي مبدأ متطلبات عرض كل جزء من أجزاء المحتوى سعياً لتحقيق الأهداف التعليمية في الكتاب الإلكتروني، وأن استخدام نمط الإبحار الخطي والهرمي يعتبر أكثر سهولة وأقل تعقيداً للمتعلم أثناء التبحر في الكتاب الإلكتروني.

• ثانياً : بنية وأدوات الإبحار في الكتاب الإلكتروني :

تحدد بنية الإبحار بناءً على بنية الكتاب الإلكتروني ذاته، ويتحقق الإبحار فيه من خلال مجموعة من الأدوات التي تمكن المتعلم من التجول (الإبحار) داخل المحتوى بغض النظر عن بنية المحتوى نفسه، وهذه الأدوات هي بمثابة أنماط الإبحار، ومصطلح بنية الإبحار وأنماطه ليسا مترادفين. يمكن تحديد مكونات بنية الإبحار الرئيسية كالآتي (محمد المزيّد، ٢٠١٤، ٣٢)؛ ومحمد خلاف، (٢٠٠٨، ٥٧-٦٠):

« عقدة الإبحار Navigation Node (قاعدة البيانات): وهي كائن Objective ذو وحدة متكاملة قائم بذاته يحتوي على المعلومة. وهذا الكائن إما أن يمثل عنصر واحد من عناصر اللعبة كالصورة أو النص أو الفيديو.. أو يمثل كائن يحتوي كائنات أخرى، مثل الصفحة التي تحتوي نص و صورة وغيرها.

« رابط الإبحار Navigation Link: هي الوصلة التي تربط عقدة بعقدة أخرى.

« أداة الإبحار Navigation Tool: هي الأداة التي تساعد المتعلم على الانتقال من عقدة إلى عقدة أخرى.

إن أنماط الإبحار في الكتاب الإلكتروني لا يمكن فهمها إلا بعد معرفة البنية التي يقوم عليها الإبحار، فهي تقوم على عقدة الإبحار، ورابط الإبحار، وأداة الإبحار، وأشار محمد عطية خميس (٢٠٠٣: ص ٢٢٢-٢٢٥) أن هناك "وسائل أو استراتيجيات أو أدوات أو نمط أو طرائق عديدة للإبحار تشمل الروابط الفائقة، والفهارس، والجداول، وخطوط الزمن، والصور، والكلمات البحثية، والتشبيهات البصرية، والقوائم"، وقد قام الباحث بتوضيح أنماط الإبحار، وسيتم استعراض أدوات الإبحار Navigation Tools على النحو الآتي (أسامة الهنداوي، ٢٠٠٥، ٧١-٧٥؛ ومحمد خلاف، ٢٠٠٨، ٦١-٦٤؛ ومحمد المزيّد، ٢٠١٤، ٣٧-٣٩؛ Farrell, 2000, 53-54):

« أزرار التحكم Control Buttons: وهي الأزرار التي توجد داخل شاشة العرض ربما تكون أسفل أو في جانب من جوانب الشاشة. تمكن مجموعة الأزرار هذه المتعلم من التنقل والتجول داخل التصميم، وذلك وفق وظيفة كل زر مثل زر السابق والتالي. وهذه الأزرار تعد من الأدوات سهلة التصميم والاستخدام، ويكثر استخدامها في الألعاب التي تعتمد على نمط الإبحار الخطي والهرمي.

« أداة النقاط النشطة (الساخنة) Hot Spots Tool: هي مساحة نشطة في شاشة العرض قد توضع على صورة أو نص وبذلك يصبح مسماها النص الساخن أو الصور الساخنة أو النشطة، وتكون عبارة عن رابط Link يمكن من خلالها الانتقال إلى مكان آخر من العرض أو الكتاب الإلكتروني. ويتم تمييز هذه النقطة النشطة من خلال بعض التلميحات مثل اختلاف لونها أو تغيير شكل المؤشر عند الذهاب نحوها. وتتميز النقاط النشطة بأنها لا تؤثر على تصميم الشاشة أو إخفاء أي عناصر على الشاشة حيث أنها عبارة عن إطار منعدم اللون يضعه المصمم على العنصر الذي يرغب في جعله نشطا وفعال دون التأثير على شكله ولكنه يؤثر على وظيفته وفاعليته فيجعله ديناميكيا نشطا.

« أداة خرائط المفاهيم Concepts Mapping Tool: وهى خريطة تضم جميع المفاهيم الموجودة في التصميم التعليمي بدءا من المفاهيم العامة أو الرئيسية ووصولاً إلى المفاهيم الخاصة أو الفرعية، وهى تعتبر بمثابة شاشة لمس يمكن للمستخدم من خلال النقر بالفأرة على أحد المفاهيم والإبحار لدراسته، واكتشاف المحتوى التعليمي المرتبط به ثم العودة إلى الخريطة لاختيار مفاهيم أخرى لدراستها.

« أداة القوائم Menu Tool: تشبه إلى حد كبير خرائط المفاهيم حيث يتم تنظيم الأفكار الأساسية للموضوع يليها الأفكار الفرعية، ولكن دون الخوض في تفاصيل هذه الأفكار، وغالبا ما تكون القوائم أبسط من خريطة المفاهيم، وهذه القوائم يتم استدعائها وقت الحاجة والدخول من خلالها لدراسة أحد أجزاء الكتاب الإلكتروني، وبذلك فهي طريقه سهلة وبسيطة وشائعة الاستخدام، كما أنها تسهل العودة إلى المكان الذي كان عليه المتعلم قبل الانتقال، وتوجهه عندما يشعر أنه قد ضل الطريق. وتوجد ثلاث أنواع لهذه القوائم:

✓ قوائم الإطار Fram menus: وفيها يخصص الجزء الأيمن أو الأيسر من الشاشة لقائمة الخيارات، والتي قد تضم نصوص أو صور، وميزتها أن المتعلم يرى دائما خيارات القائمة وبنية المحتوى أمامه مما يجعله يعرف موقعه من اللعبة، كما تساعد على رسم صور ذهنية إدراكية لشكل المحتوى وعناصره الأساسية والعلاقة بين هذه العناصر. وبذلك فهي سهلة الاستخدام، ولكن يعيبها أنها تقلل من المساحة المستخدمة للعرض على الشاشة.

✓ قوائم الشاشة الكاملة Full Screen Menus: حيث تشتمل الشاشة على قائمه بخيارات التحكم يختار منها المتعلم ما يريده، وتوضع هذه القوائم في بداية اللعبة، كما يوضع مفتاح لها في أجزاء اللعبة للعودة إلى القائمة.

✓ القوائم الخفية Hidden menus: وهى عبارة عن قوائم مساعدة توجد في شريط خاص بها يسمى شريط القوائم، ويوجد أسفل أو أعلى نافذة

العرض، وعند الضغط على أي من هذه القوائم تظهر مجموعه من الخيارات في مستطيل صغير. وقد تأخذ القوائم الخفية أشكال عديدة، أهمها القوائم المنسدلة Pull-down menus. والتي تعد أسهل الأنواع في الاستخدام، حيث أن المستخدم تعود على التعامل معها.

« أداة فهرس الكلمات المفتاحية Keyword Index Tool: وهو عبارة عن فهرس للكلمات المهمة أو المفاهيم والمهارات الرئيسية داخل الكتاب الإلكتروني، ويسمح للمستخدم بالبحث داخل الفهرس والنقر على إحدى الكلمات أو المصطلحات ومن ثم الإبحار من خلاله إلى ما يرتبط بالمصطلح من شاشات تحتوي على المعلومات الخاصة به، ويلاحظ أن الموضوعات التي يضمها الفهرس يمكن أن ترتب ترتيباً معيناً مثل الترتيب الأبجدي.

« أداة دليل التعقب Tracker Guide Tool: هو عبارة عن دليل يعرض خريطة بتحركات المستخدم، ويسمح له بالعودة إلى الصفحات والشاشات التي تم استعراضها، ويتميز دليل التعقب كأداة من أدوات الإبحار بإمكانية تقديم اقتراحات خاصة بالاكشافات المستقبلية بناءً على أي موضوع تم الكشف عنه في الروابط السابقة بواسطة المستخدم.

« أداة محرك البحث Search Engine Tool: يمكن الإبحار داخل برامج الوسائط الفائقة باستخدام محرك البحث، وهو عبارة عن آلة أو أداة بحث تتيح مستطيلاً معيناً للبحث يسمى مستطيل Search، وهو يشبه محركات البحث الموجودة على شبكة الإنترنت مثل محرك بحث Yahoo أو Google، ويمكن من خلال آلة البحث كتابة أحد الكلمات المفتاحية أو المصطلحات المرتبطة بمحتوى اللعبة، ومن ثم استعراض المحتوى التعليمي المرتبط بها.

« أداة جداول المحتوى Tables of contents: هي جداول مرتبة ومنظّمة بطريقة منطقية حيث يعرض فيها عناصر المحتوى، ويتم الإبحار من خلال اختيار العناصر من هذه الجداول والوصول إليها مباشرة، ولا يكون نظام الإبحار فيها خطياً.

ولابد أن تتوفر في أدوات الإبحار المستخدمة في الكتاب الإلكتروني خصائص تمكن المتعلم بدرجة كبيرة من الاستفادة منه، ومن هذه الخصائص كما يذكر محمد المزيد (٣٩، ٥١٤٣٢ - ٤٠) ما يلي:

« القدرة على التعلم: حيث تكون الأدوات سهلة الفهم، وقياس الفترة الزمنية الذي يستغرقه المتعلم في التعلم، ووظيفة كل أدوات الإبحار المستخدمة في الكتاب الإلكتروني، والكيفية التي سيتمكن القارئ الاحتفاظ بالمعرفة أثناء تفاعلاته المتتالية في الكتاب الإلكتروني، وهذه الخاصية تعتبر مهمة حيث يكمن عدم توفرها بمثابة الحمل المعرفي أي مقدار للتفكير الذي سيبدله المتعلم في تعلم استخدام أدوات الإبحار.

« الاستخدامية: حيث لابد أن يكون المتعلم على علم كامل بأدوات الإبحار وفيما تستخدم، وقدرته على فهم آليات الأداة، وقدرته على الانتقال

إلى النقطة المرغوبة في الكتاب الإلكتروني، والاستفادة مع الملاءمة للمتعلم من أدوات الإبحار المعروضة له.

« الثبات: وتعد عنصر رئيس في تصميم الأدوات المستخدمة في الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني، فهي تتيح الأدوات بنفس المستوى من التحكم عند استخدام الكتاب الإلكتروني للمستخدم، وتؤدي وظيفة محددة حتى النهاية.

« الأدوات المألوفة: وتعني أن تكون مألوفة للمتعلمين من أجل استخدامها بيسر للإبحار داخل التعليم الإلكتروني، كتغيير شكل ولون سهم الفأرة على الشاشة التفاعلية عند مرورها فوق أداة الإبحار.

« المرونة: فهي توفر للمستخدم مجموعة متنوعة من العروض، وتوفر مجموعة من أنواع البحث داخل الكتاب الإلكتروني بحيث توفر الطرق للمستخدم للوصول إلى المعلومات المطلوبة في شتى المواقف التعليمية. وحدد دابوجا وبوص (Dabbagh&Bus,A.(2004) الوظائف الأساسية لأدوات الإبحار في:

« استخدام التلميح باللون للمسارات حيث لابد أن يسير المتعلم فيها للوصول إلى المعلومات المطلوبة ودراستها لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

« والتعرف بأمكان العناصر التي يتطلب دراستها على شاشة الكتاب الإلكتروني، فيمكن من خلال الإبحار الوصول إلى أي معلومة متوفرة داخل المحتوى أو استدعاء المساعد مثلا، وهي تتوفر من خلال تصميم مفاتيح تصل للمتعلم، وتساعد له كي يتعرف على أماكن وجود المعلومة.

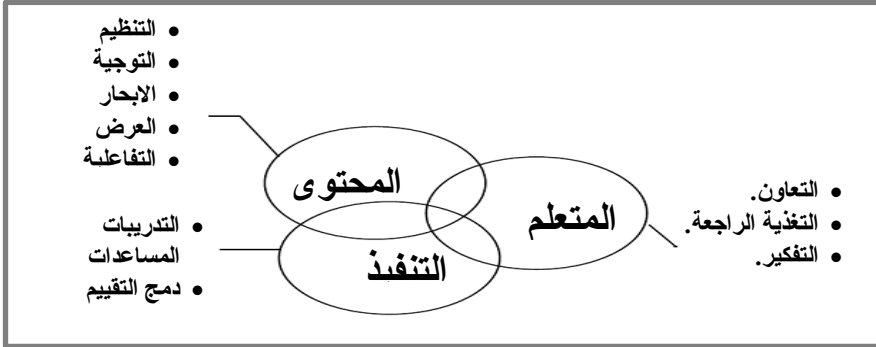
« يعمل الإبحار على تبسيط عملية التعلم من خلال استخدام أيقونات لتقديم الأساسيات والدعم الفوري لعملية التعلم، وقد يؤثر على فاعلية استخدام النمط الخطي والهرمي النمط المعرفي، ومستوى القدرة العقلية، ومستوى السعة العقلية، والمعرفة القبلية لدى المتعلم، ونمط معالجة المعلومات لديه. وعليه، يرى الباحث أن من الضروري أن يكون المتعلم ماهرا لاستخدام أدوات الإبحار والقفز والتنقل بين أجزاء الكتاب الإلكتروني، ولابد أن يستطيع تحديد موقعه وإلى أين سيذهب، وأن يكون قادرا على معرفة العودة إلى مكانه السابق، وهذا يتطلب تدريبا على أدوات وأنماط الإبحار من أجل تحقيق الهدف من الكتاب الإلكتروني، وحتى يصبح المتعلم قادرا على الإبحار في الكتاب بفاعلية وتمكن يساعده على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وقد اعتمد الباحث نمطين في الإبحار بالكتاب الإلكتروني هما (الخطي والشبكي)، ويرى الباحث أن هذين النمطين مناسبين من أجل الإبحار في الكتاب الإلكتروني وأكثر شيوعا خاصة الخطي، وأقلهما تعقيدا.

• ثالثا : تصميم وتطوير المحتوى التعليمي في صفحة الكتاب الإلكتروني :

يُعد المحتوى أحد المدخلات الأساسية للكتاب الإلكتروني، وقد يكون معلومة أو مهارة، أو أمرا يثير الجوانب الوجدانية أو الانفعالية لدى المتعلمين (حسن

زيتون، ٢٠٠١، ١٨)، وتصميمه في واجهة التفاعل عاملاً فاعلاً في التعلم الإلكتروني (Reiss, 2000; Sward, K., Janis, P., & William, G., 2002; Bassam & Mesbah, 2007) لذا ظهرت الحاجة للتصميم والتطوير التعليمي الفعال لنمط عرضه في واجهة التفاعل، وخاصة في بيئات التعلم القائم على تكنولوجيا الوسائل الفائقة التي لها خواص مختلفة عن التعلم القائم على التفاعل وجهاً لوجه (Waits & Lewis, 2003)، حيث أتاح استخدام الوسائل الفائقة إمكانيات واسعة ترتبط بطبيعة عملية التعلم فهي تمثل مداخل لبيئات التعلم النشطة الممركزة حول المتعلم، كما أنها تدعم وتشجع التصفح والاستكشاف بما يساعد في تدعيم سلوكيات التعلم عند المتعلمين، بالإضافة إلى أن طبيعة تنظيم المحتوى في الوسائل الفائقة يماثل مباشرة طريقة عمل الذاكرة الإنسانية (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، ٢٨٤)، وأشار روفي (Rovai, 2004) إلى أنه لكي يكون التعلم الإلكتروني فعال ونشط أثناء عملية التعلم، فإنه ينبغي مراعاة العوامل المؤثرة عند تصميمه وتطويره ومنها: نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، والتفاعلات بين المتعلم/المحتوى، والمتعلم/المتعلم، والمتعلم/واجهة التفاعل، والأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، وتقييم أداء المتعلم. وحدد أوليفر وآخرون (Oliver R., Jan H., & Arshad, O., 2010) ثلاثة عناصر أساسية فعالة تؤثر بشكل متبادل في تصميم وتطوير التعلم القائم على الويب، وهى المتعلم Learner، المحتوى Content، التنفيذ Implementation، ولكل عنصر متغيرات مؤثرة فيه شكل (٩).



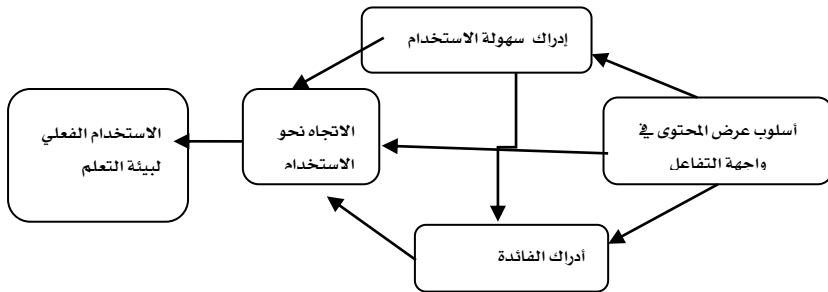
شكل (٩) تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني (Oliver, et al., 2010)

ونظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى بحث أثر نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على أساس أنه أحد المتغيرات المرتبطة بعنصر المحتوى، وبنية الإبحار على التحصيل والدافعية للإنجاز على أساس أنه أحد المتغيرات المرتبطة بالمتعلم، لذا سوف يتم التركيز على عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني وخاصة متغير نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل وعلاقته ببنية الإبحار داخل الكتاب، وفيما يلي توضيح ذلك.

• عرض المحتوى فى واجهة التفاعل : Content Presentation in Interface

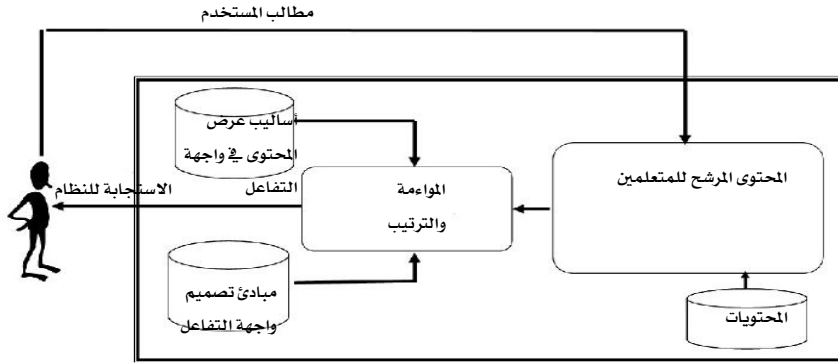
تُعرف أفنان دروزة (٢٠٠٠، ٨٧) المحتوى بأنه المعلومات والمعارف التى تتضمنها خبرات ونشاطات المنهج وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية منشودة، وهذه المعلومات والمعارف تقدم للطالب فى صورة مكتوبة أو مصورة أو رموز من خلال مادة سمعية أو سمعية بصرية، ويتفق كل من (حسن زيتون، ٢٠٠١؛ محمد على، ٢٠٠٠؛ أفنان دروزة، ٢٠٠٠) على أن المحتوى يصنف لثلاثة أنواع رئيسية هى: المحتوى المعلوماتي (المعرفي) ويشمل الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين، والنظريات، والمحتوى المهارى ويشمل المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية، والمحتوى الوجداني ويتضمن الميول والتقدير أو التذوق، والاتجاهات، والقيم.

ويرتبط عنصر تصميم المحتوى بنمط عرضه، وتركيبه، وتنظيمه فى واجهة التفاعل بما يساعد المتعلم على سهولة إدراكه وهيكلته، حيث أشار توماش (Tomash, 2002) وهورن (Horn, 1999, 15) أن تصميم المحتوى يُعرف على أنه فن وعلم إنشاء وهيكله وتنظيم وترتيب المحتوى فى واجهة التفاعل لاستخدامه من قبل المتعلمين بكفاءة وفاعلية، والهدف الأساسي من تصميم عرض المحتوى زيادة عملية تواصل وتفاعل المتعلم/المحتوى Learner Content Interaction، بما يساعده على اكتساب المعارف والمهارات. ويؤكد بسام ومصباح (Bassam & Mesbah, 2007) ويتفق سيورد ووليم (Sward, K., Janis, P., & William, G., 2002) مع ريسس (Reiss, 2000) أن نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل يؤثر فى سهولة وسرعة الإدراك وكذلك سهولة الاستخدام بما ينعكس على اتجاهات المتعلم والاستخدام الفعلي لبيئة التعلم، شكل (١٠).



شكل (١٠) علاقة نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل (Sward, et al., 2002)

وقدم دانيال وآخرون (Daniela, F., Nicola G., Massimillano G., and Giovanni G., 2010) إطاراً تنظيمياً للعلاقة بين نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل واستجابة المتعلمين للنظام التعليمى شكل (١١)، وأشاروا أن تكيف المتعلمين مع المحتوى، وتحقيقهم أفضل الممارسات لا يعتمد فقط على المحتوى المقدم لهم، ولكن يعتمد على نمط عرضه فى واجهة التفاعل، ومدى مراعاته لمبادئ التصميم.



شكل (١١) العلاقة بين المحتوى ونمط عرضه واستجابة المتعلم

يتضح مما سبق الأهمية التربوية والتعليمية لنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل داخل الكتاب الإلكتروني، حيث يُعد نمط عرض المحتوى أحد مقومات نجاح العملية التعليمية، إن لم يكن أهمها، فعن طريق تصميم عرض المحتوى في الكتاب الإلكتروني يمكن تحقيق الفوائد التالية: إمكانية تطبيق نظريات التعليم والتعلم في مجال تحسين العملية التعليمية، ويمكن المصمم التعليمي من إعداد بيئة تعلم جيدة تتسم بالوضوح والمنطقية في عرض المحتوى، حيث تُعد عملية تنظيم المعلومات في ذاكرة المتعلم عن طريق نمط عرض المحتوى التعليمي وسيلة جيدة لفهم المحتوى، واستيعاب ما فيه من معلومات واستخدامها وقت الحاجة، وخاصة أن عملية التنظيم تتم من خلال الربط بين المحتوى ونمط عرضه وتنظيمه وتركيبه في واجهة التفاعل (Daniela,F., Sward,K.,Janis,P.,& NicolaG.,MassimillanoG.,andGiovanniG.,2010; William ,G.,2002; كما يُعد تصميم تقديم المحتوى في واجهة التفاعل هو مفتاح لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها في حياته، كما يحقق اختصاراً لوقت التعلم، وتوفيراً في الجهد، وتحسيناً في جودة التعلم، ويعمل على استمراريته، بالإضافة لما ينتجه من شعور بالرضا والارتياح لدى المتعلمين، كما أن تصميم عرض المحتوى عملية مثيرة لدافعية المتعلم ومعرّزه لتعليمه (Reiss,2000).

• رابعا: عناصر الكتاب الإلكتروني:

يذكر محمود عبد الكريم وهاشم الشرنوبلي (٢٠٠٨، ٥٣٣-٥٣٢) أن عناصر الكتاب الإلكتروني تتحدد في مجموعة المكونات الآتية:
 «النصوص وعناصر الوسائط المتعددة: تعتمد الكتب الإلكترونية في معظمها على النصوص، لأنها الجوهر الأساسي والهدف المقصود من إعداد وتصميم الكتب الإلكترونية، وتشتمل الكتب الإلكترونية على الصور والرسومات الثابتة والمتحركة، والفيديو، والمؤثرات الصوتية، والصوت (الكلام المنطوق).

« مساحات التفاعل وتدوين ملاحظات الطالب؛ وهي مساحات وقوالب ومربعات تتسم بها بعض الكتب الإلكترونية لتتيح للمتعلم تدوين ملاحظاته، أو إعداد ملخصات أثناء المذاكرة والتعلم.

« صفحات الكتاب (مساحة العرض)؛ وتكون غالباً مصممة على شكل صفحة كتاب عادي، ويعد ذلك تلميحا أو تهيئة للمتعلم بأنه في موقف دراسي.

« واجهة التفاعل؛ وتشتمل على الأدوات والطرق والمسارات المتاحة للمتعلم للتفاعل والاستخدام للكتاب الإلكتروني.

« الخطوط والتلميحات؛ وهي أدوات اختيارية للمتعلم لتمكنه من المزيد من التفاعل مع الكتاب وتنفيذ عادات الاستذكار التي يرغبها.

« الروابط والوصلات؛ حيث تتسم بعض الكتب الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت بوجود عديد من الوصلات والروابط التي تنقل المتعلم وتحيله إلى واقع أو إلى مراجع أخرى ذات صلة بالكتاب الذي يدرسه.

وقد توصلت دراسة سعد الغامدي (١٤٣٦هـ) إلى أنه يمكن توظيف بعض من أنماط المثيرات البصرية عبر الكتاب الإلكتروني، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية لاستخدام المثيرات البصرية الرمزية والواقعية في الكتاب الإلكتروني، كما أكدت نتائج دراسة نبيل عزمي ومحمد المرداني (٢٠١٠) أنه يمكن توظيف دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

• خامساً: خصائص الكتاب الإلكتروني:

وبالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت خصائص الكتب الإلكترونية مثل دراسة كل: هاجي (Hage, 2005)؛ وشين ويو وشانج (Chen, Yu & Chang, 2007)؛ وعصام شبل (٢٠٠٨، ١٩)؛ وعبير موسى (٢٠٠٩، ٣٦)؛ وأحمد أمين (٢٠١٢، ٣٤) يمكن تحديد خصائص الكتاب الإلكتروني فيما يلي:

« الإتاحة: تتاح الكتب الإلكترونية في أكثر من صورة، كما يتاح بها العديد من العناصر والمثيرات البصرية.

« السعة والشمولية: الكتاب الإلكتروني يمكن أن يشتمل على كم كبير من المعلومات المتصلة بروابط أخرى ومراجع إلكترونية ذات صلة مما يثري الموضوع الذي يقدمه الكتاب ويتناوله بالعرض للدارسين والمتعلمين.

« التفاعلية: قدرة المتعلم استخدام نقاط الوصول Hyperlinks، حيث يتم توصيل المستخدم بمعلومات إضافية على شبكة الإنترنت أو توضيحات لكلمات معينة أو صور ورسوم إضافية.

« تعدد المثيرات وتنوعها وتكاملها: لأن الكتاب الإلكتروني يمكن أن يشتمل على عدد من المثيرات السمعية والبصرية مثل الصوت والصور والفيديوهات والرسومات الثابتة والمتحركة.

« قابلية البحث: حيث يمكن البحث داخل النص الكامل للكتب الإلكترونية.

- « الفردية: الكتاب الإلكتروني قائم في نمط تصميمه وتقديمه وإتاحته للاستخدام على التعلم الفردي، والمطالعة الفردية لكل متعلم على حده.
- « المرونة: يتمكن المتعلم عند استخدام الكتاب الإلكتروني من تغيير نمط العرض وتدوين الملاحظات ووضع الإشارات والعلامات والتلميحات بالرموز والخطوط والألوان كما يفعل مع الكتاب التقليدي وأكثر.
- « الإلكترونية: تعتبر الإلكترونية هي الخاصية الرئيسية للكتاب الإلكتروني؛ إذ إنه يعتمد على التكنولوجيا والرقمنة في إعداداته وتصميمه وتقديمه من خلال الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ومستلزماتها وقنوات وطرق المعلومات السريعة كالإنترنت وشبكات المعلومات العالمية والمحلية.
- « السهولة في التنقل: يمكن للمتعلم أن ينتقل بصورة ميسرة وسهلة وسريعة من البحث والتنقل والوصول إلى المعلومات داخل الكتاب الإلكتروني بصورة أفضل من الكتاب التقليدي.
- « توافر مصادر المعلومات: من خلال توافر عديد من المكتبات والموسوعات والمراجع الإلكترونية ذات الصلة بالكتاب الإلكتروني على نفس الجهاز؛ أو على مواقع الإنترنت التي تقدم كتباً إلكترونية.
- « الإثارة العالية للمتعلمين: وذلك نظراً للإمكانات الهائلة التي يتمتع بها الكتاب الإلكتروني من حيث فرص التفاعل، وثراء المعلومات، وحرية التنقل بين صفحاته، والوصول إلى موضوعات أخرى متصلة بموضوع الكتاب الإلكتروني الذي يدرسه المتعلم، مما يجذب المتعلم نحوه، ويثير انتباه ويستثمر طاقاته المعرفية بصورة أفضل.

• سادساً: نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل داخل صفحة الكتاب الإلكتروني.

تصميم المحتوى داخل صفحة الكتاب الإلكتروني لتقديم رسالة تعليمية إلى المتعلمين من خلال تقديم محتواه كرسالة تعليمية، حيث تتأثر هذه الرسالة وطريقة استقبالها بنمط عرضها في واجهة التفاعل وما تحتويه من رسائل تعليمية متعددة، لذا فمن الضروري في هذا السياق التساؤل حول الأبعاد الجديدة التي يمكن لتقنية المعلومات أن تقدمها لعرض المحتوى، وتفعيل طريقة استخدام الويب كقاعدة معرفية ومعلوماتية وكنظام للاتصال التعليمي (Chen, 2004)، حيث أتاح الكتاب الإلكتروني نمط متعددة لعرض المحتوى تتناسب مع الطرق المختلفة لإدراك الأفراد للمعلومات وتناولها ومعالجتها؛ لذا فإن إدراك الاختلافات في نمط عرض المحتوى يمكن أن يقدم رؤية قيمة عن هذه الفروق، ويقدم للمصمم التعليمي الفرصة ليقوموا بتصميم خبرات تعليمية مؤثرة وجذابة أكثر لجميع الفئات من المتعلمين (Daniela, F., Nicola G., Massimiliano G., and Giovanni G., 2010)، وبالتالي فالحاجة لتحديد أنسب نمط عرض عقد المحتوى Content Nodes في واجهة التفاعل وتطويرها باعتبارها أحد العناصر الأساسية في تصميم واجهات التفاعل داخل صفحات الكتاب الإلكتروني حتى تصبح خبرة التعلم أكثر جاذبية وراحة وأكثر نجاحاً (محمد عطية خميس، ٢٠٠٧، ٢١٩).

وتوجد عناصر تؤثر على تصميم المحتوى في واجهة التفاعل هي: عناصر المحتوى (نصوص، رسومات وصور ثابتة ومتحركة، أصوات)، ونمط التأليف، ونمط عرض المحتوى (Collins, 1993). واتفق كل من (محمد عطية خميس، ٢٠٠٧، ٨١؛ Chen, 2002; Tomash, 2002; Sward, K., Janis, P., & William, G., 2002) أن تصميم المحتوى وبنية الأبحار في الكتاب الإلكتروني تتكون من المحتوى التعليمي ويُعرف في التعلم القائم على الوسائل الفائقة بالعقد Nodes، والروابط الفائقة Hyper links وهي الوصلات التي تربط بين عقد المحتوى في علاقة مشتركة ذات معنى، وأدوات الأبحار والتوجيه Navigation and Orientation Tools، وحسب متغير البحث في نمط عرض المحتوى داخل صفحة الكتاب الإلكتروني سوف يقتصر الباحث على نمط عرض المحتوى (التدريجي - الكلي).

نمط عرض المحتوى التدريجي: يعرض هذا البحث فيما يلي لنمط العرض من الكل للجزء ونمط العرض من الجزء لكل للرسومات ثلاثية الأبعاد أو ما يعرف بالطريقة الكلية والطريقة التدريجية في عرض الرسومات ثلاثية الأبعاد، فالطريقة الكلية تعبر عن عرض الشكل الكلي يليه عرض الجزء بينما الطريقة التدريجية تعبر عن عرض الجزء يليه عرض الكل.

يري بعض الباحثين أن التعلم بالطريقة التدريجية أكثر فاعلية في التعلم، حيث يري ريتشارد (Richard., 2001, PP.390-396) تفوق نمط العرض التدريجي في زيادة التحصيل وحل المشكلات من خلال دراسته والتي كان هدفها مقارنة أداء المتعلمين في اختبار حل المشكلات والقدرة على التذكر عند استخدامهم طريقة العرض "الكلي ثم التدريجي" مع سيطرة المتعلم على التتابع، واستخدامهم طريقة العرض "التدريجي ثم الكلي" لشرح مبني على استخدام الوسائط المتعددة، وقد شارك في التجربة ٣٠ طالب جامعي من قسم علم النفس بجامعة كاليفورنيا، وقد جاءت النتائج لصالح المجموعة التي استخدمت طريقة العرض "من الجزء إلى الكل"، ودراسة رجب السيد الميهي (١٩٩٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية نمط عرض الرسم العلمي "كلياً ثم جزئياً مقابل جزئياً ثم كلياً" مقابل العرض المتزامن "كلياً وجزئياً في آن واحد" على تنمية مهارات الرسم العلمي لدى الطلاب المعلمين، وقد أجريت الدراسة على ٣٠ طالب وطالبة تم توزيعهم على (٦) مجموعات تجريبية، وقد أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلى أن نمط العرض له تأثير على تنمية مهارة الرسم العلمي، حيث تفوقت مجموعة العرض جزئياً ثم كلياً عند مقارنتها بمجموعة العرض "كلياً وجزئياً في آن واحد".

بينما يري باحثين آخرين أن الطريقة الكلية أفضل حيث تساعد على إدراك العلاقات بين أجزاء الرسم وعلاقة كل جزء بالكل، وهذا قد يساعد في زيادة

التحصيل وزيادة الفهم الصحيح لدي المتعلمين، وفي هذا الإطار أشار أشرف أحمد عبد العزيز (٢٠٠٤) لتفوق الطريقة الكلية من خلال دراسته والتي هدفت للكشف عن التأثير الأساسي لطريقة عرض الرسومات التوضيحية الثابتة "العرض الكلي والعرض البنائي أو التدريجي" في برامج الفيديو التعليمية في كل من التحصيل الفوري والمرجأ وقد أجريت الدراسة علي (٨) مجموعات تناولت باقي متغيرات الدراسة، وقد أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلي وجود فروق في درجات التحصيل الفوري والمرجأ لموضوع إنتاج الصورة الفوتوغرافية يرجع إلي التأثير الأساسي لاختلاف طريقة عرض الرسومات التوضيحية "العرض الكلي مقابل العرض التدريجي" لصالح العرض الكلي"، ودراسة ستيوارت (Stuart, K., 2011, pp. 443-462) والتي هدفت إلي التعرف علي فاعلية النمط المختلفة في عرض الرسومات التوضيحية الثابتة والمتحركة لدراسة محرك السيارات من خلال برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل، وقد أجريت الدراسة علي (٤) مجموعات، حيث تعرضت المجموعة الأولى لعرض الشكل الكلي للمحرك كوحدة واحدة ثم تجزئة المحرك مع ثبات الشكل الكلي وتحريك الشكل التدريجي، والمجموعة الثانية تعرضت للنمط التدريجي ثم الكلي مع حركة الأجزاء، والمجموعة الثالثة تعرضت للنمط الكلي ثم التدريجي مع الحركة للثنتين، والمجموعة الرابعة تعرضت للنمط التدريجي ثم الكلي مع ثبات الاثنين، وقد أشارت هذه الدراسة لتفوق النمط الكلي في الثبات والحركة، كذلك دراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩) والتي كان أحد أهدافها التعرف علي تأثير كل من نمط عرض المحتوى من "الكل إلي الجزء" أو من "الجزء إلي الكل" علي تحصيل المفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا الوسائل التعليمية عند تقديم المحتوى من خلال برامج الكمبيوتر التعليمية، وقد أجريت الدراسة علي (٦٠) طالب تم توزيعهم علي (٤) مجموعات من طلاب الفرقة الأولى لشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق وجاءت النتائج لصالح نمط العرض من الكل إلي الجزء، ودراسة محمد مصطفى صقر (٢٠١٠) والتي كان هدفها توفير المعالجة الملائمة لاستعداد المتعلم وذلك بمعرفة تأثير نمط عرض الرسومات المتحركة (العرض الكلي مقابل العرض التدريجي) علي التحصيل الفوري والمرجأ، وقد أجريت الدراسة علي (٤٠) طالبا تم تقسيمهم علي (٤) مجموعات من طلاب الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم، وقد أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلي وجود فروق في درجات التحصيل الفوري والمرجأ لموضوع الكاميرا الرقمية يرجع إلي التأثير الأساسي لاختلاف طريقة عرض الرسومات التوضيحية "العرض الكلي، العرض التدريجي" لصالح أفراد المجموعات التجريبية التي تعرضت لبرنامج الكمبيوتر بالعرض الكلي للرسومات التوضيحية.

وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة خالد زغلول (٢٠٠٠) إلي تساوي النمطين في الفاعلية، والتي كان أحد أهدافها التعرف علي أثر كلا من تقديم نمط عرض عناصر الموضوع من "الجزء إلي الكل" أو من "الكل إلي الجزء"، وقد أشارت

هذه الدراسة في نتائجها إلي عدم وجود فروق في متوسطات درجات التحصيل لنمط العرض "من الجزء إلي الكل أو من "الكل إلي الجزء".

• أنماط العرض في ضوء نظريات التعليم والتعلم:

« نمط عرض المحتوى التدريجي: هناك عدد من النظريات التي أيدت العرض التدريجي للمحتوي التعليمي؛ ومنها ما يلي:

✓ نظرية برونر في النمو المعرفي Bruner's Theory Of Cognitive (Development): وضع جيروم برونر Jerome Bruner عالم النفس الأمريكي، نظرية النمو المعرفي كنموذج لإعادة تنظيم المحتوى المعرفي من خلال إدراك العلاقات بين عناصر الموضوع، فالتعلم عند برونر هو التعلم الذي يحدث عند تقديم جزء مبسط من المحتوى التعليمي للطلاب، ثم يقوم المتعلم بتنظيمه أو اكتشاف العلاقات بين المعلومات. (Takaya&Keiichi,2008,pp.1-19).

وتشير هذه النظرية إلي أنه يجب تقديم الخصوصيات للمتعلم في بداية عملية التعلم ثم يليها التعرف علي العموميات، ولقد افترضت هذه النظرية أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتعرض المتعلم لأجزاء المادة العلمية البسيطة في بداية عملية التعلم، باستخدام طريقة عرض منظمة تستخدم كل أنواع المواد التعليمية ثم التعرض للمفاهيم الشاملة في مرحلة تالية، فيكون أفضل أنواع التعلم الذي يبدأ بالأجزاء البسيطة ويليه عرض الأجزاء الكلية المركبة. (زاهراً حمد، ١٩٩٦، ص٤٦).

وقد دعمت عديد من البحوث نظرية النمو المعرفي لبرونر في اشارته لتقديم المحتوى المعرفي بشكل جزئي في البداية وعمل ربط بين هذه الأجزاء لتجميعها، ومنها دراسة كل من (Gerald & Kevin, 2008, pp.75-79)، (Richard E.Mayer,2001,PP.390-396)، (Taber&Susan,2009,pp.148-15)

وفي هذه النظرية افترض برونر أنه لبناء المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم فهمها واستيعابها عن طريق نمط عرض المعرفة، ويميز برونر بين ثلاثة نمط لعرض المعرفة:

« النمط العياني .

« النمط التصويري.

« النمط الرمزي.

وتأسيسا علي ما سبق فإن هذا البحث يأخذ بنظرية النمو المعرفي في تفسير العرض التدريجي للأسباب التالية:

« تأكيد برونر علي أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتعرض المتعلم لأجزاء المادة العلمية البسيطة في بداية عملية التعلم، باستخدام طريقة عرض منظمة لهذه الأجزاء.

- ◀ إشارة برونر إلى أن تقديم الخصوصيات للمتعلم يكون في بداية عملية التعلم ثم يليها التعرف علي العموميات.
- ◀ عرض المحتوي المعرفي وفق هذه النظرية بنمط العرض التصويري .
- ◀ تأكيد برونر علي تزايد أهمية النمط التصويري مع تزايد العمر.
- ◀ أن نمط التعلم وفق هذه النظرية يعمل علي زيادة قدرة المتعلم علي استيعاب ما تعلمه.

وبذلك تعد نظرية برونر أحد النظريات الاساسية التي تدعم العرض التدريجي للمحتوي العلمي.

✓ نظرية معالجة المعلومات البصرية: لقد دعمت نظرية معالجة المعلومات البصرية نظرية برونر في النمو المعرفي، حيث اهتمت بمقدار الصور البصرية التي يستطيع الفرد استيعابها، ومقدار الصور البصرية التي يستطيع التعامل معها في نفس الوقت، ومتي تستطيع المعلومات البصرية مساعدة الفرد علي التمييز بينها حتي يستطيع القيام باستجابات صحيحة ودقيقة، كما تركز علي قدرة الفرد علي استخدام الصور المرئية في إصلاح الأخطاء، وإمكانية مواجهة المواقف وحل المشكلات.

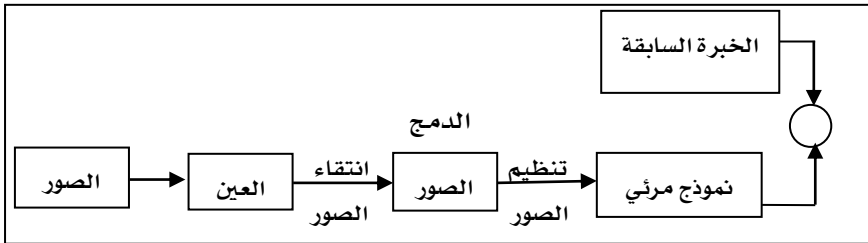
ولقد أشارت نظرية معالجة المعلومات البصرية إلي أن المتعلم يمتلك نظاما خاصا لمعالجة الصور المرئية، حيث اعتمدت هذه النظرية علي أن الخبرات المرئية يتم معالجتها في قنوات معالجة منفصلة من خلال ثلاث مراحل كالتالي:

◀ المرحلة الأولى: انتقاء الصور الملائمة للمعالجة في الذاكرة المؤقتة المرئية.

◀ المرحلة الثانية: تنظيم الصور المنتقاء في نموذج ذهني مرئي.

◀ المرحلة الثالثة: الدمج بين التمثيلات المرئية والخبرة السابقة.

ويوضح الشكل (١٢) نموذج لمراحل معالجة المعلومات البصرية كما يلي:



شكل (١٢): نموذج نظرية معالجة المعلومات البصرية

وتشير هذه النظرية إلي أن العمليات الأساسية التي تجري داخل الفرد تتمثل في "مدخل" من خلال المعلومات المرئية (الصور) التي تتمثل كمدخلات للعين في شكل أجزاء، حيث يقوم الفرد "بمعالجة" هذه المدخلات وتنظيمها في نموذج مرئي كلي يشمل الأجزاء ودمجه بالخبرة السابقة للوصول إلي "مخرج" في ضوءه يقوم الفرد بالاستجابة. (زاهراً أحمد، ١٩٩٦، ص ص ٦٠ - ٦١)

وتأسيسا علي ما سبق فإن هذا البحث يأخذ بنظرية معالجة المعلومات البصرية في تفسيرها للعرض التدريجي للمعلومات البصرية للأسباب التالية:
 « اهتمام النظرية بمقدار الصور البصرية التي يستطيع الفرد استيعابها.
 « ارتكاز النظرية علي قدرة الفرد علي استخدام الصور المرئية في إصلاح الأخطاء.

« الإشارة إلي أن المتعلم يمتلك نظاما خاصا لمعالجة الصور المرئية،
 « والإشارة إلي دخول المعلومات البصرية للعين في أجزاء ويقوم الفرد بتنظيمها في نموذج مرئي يشمل هذه الأجزاء .

وبذلك تعد نظرية معالجة المعلومات البصرية أحد النظريات الأساسية التي تدعم العرض التدريجي.

✓ نظرية عرض العناصر لميريل Merrill 's Theory Of Component Display :
 ولقد دعمت نظرية عرض العناصر لميريل نظرية النمو المعرفي لبرونر، ونظرية معالجة المعلومات البصرية، حيث قام ديفيد ميريل بوضع هذه النظرية كنموذج للفصل ما بين نوع المحتوى ومستوى الأداء وأضاف تصنيفا مفصلا أكثر حول أنواع أشكال العرض من خلال اتجاهين أساسيين هما "العرض الأولي، والعرض الثانوي"، ويشمل العرض الأولي التعرض لأجزاء المحتوى، والعرض الثانوي يشتمل علي التوضيح والربط بين هذه الأجزاء.

وتشير نظرية العناصر إلي أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يحتوي علي أشكال العرض الأولية ثم الثانوية، وقد افترض ميريل في نظريته وجود ذاكرة ترابطية لدي المتعلم، ووصفها بكونها ذاكرة ذات تركيبة شبكية تسلسلية .

ومن أهم المجالات التطبيقية لهذه النظرية أنها تحدد كيفية التصميم التعليمي لأي مجال معرفي، وكذلك الأسس اللازمة لتصميم الدروس في الكمبيوتر، وهي الأساس لمظهر الجودة التعليمية، كأداة تحكم في الجودة لتصميم المواد التعليمية (David,1998,pp.103-109).

ويرى كريتزبيرجر (Kreitzberg,1999) أن هذا النمط في عرض المحتوى يحمي المتعلم من الكثافة المرتفعة في واجهة التفاعل، حيث أن تقسيم الموضوع كبير السعة إلى أجزاء صغيرة يخفف الحمل المعرفي الزائد. وأشار جرابنجر واوسمان (Grabinger&Osman,1996) إلي أن وظائف الإبحار أما خارج حدود واجهة تفاعل المستخدم أو قرب الحدود منها وأوصى بأن التصميم الجيد ينبغي فيه حفظ التحكم في الإبحار في منطقة منفصلة، وأشار إلي أن المتعلمين لا يفضلون أن تكون الصفحة بها تكملة، وأن المستخدمين يريدون أن تكون المعلومات مختصرة وتؤدي الغرض الذي وضعت من أجله، ولذا يرى أن نمط

عرض المحتوى التدريجي يجعل المحتوى قصيراً، وبسيطاً في التركيب في واجهة التفاعل بصفحة الكتاب الإلكتروني مما يزيد من سرعة إدراكه وفهمه.

وقد أشارت نتائج دراسة أوليفر وآخرون (Oliver, T., Annie, P., & Roussey, J., 1997)، التي أستخدمت التعرف على تأثيرات عروض الشاشة في تقديم النصوص (صفحة بصفحة مقابل الإزاحة بشريط التمرير) على تذكر المعلومات، أسفرت نتائج البحث عن تأثير نمط العروض صفحة بصفحة عن نمط الإزاحة، حيث كان أداء المشاركين أفضل في تحديد مكان المعلومات ذات العلاقة، وتذكر الأفكار الرئيسية وأداء المراجعة، وبناء التمثيل العقلي عن المحتوى. كما أشارت نتائج دراسة دافيد (David, 2012) أن واجهات التفاعل القائمة على الإطارات في التعلم القائم على الويب وهو يشبه بشكل كبير طريقة عرض المحتوى التدريجي حيث ساعدت في تنمية المعارف الأولية (الحقائق والمفاهيم) وتحسين الفهم بشكل إيجابي، ووجدت دراسة شين (Chen, 2004) تأثيراً لنمط تقديم المحتوى القائم على الإطارات (التدريجي) في الاختبارات المصورة، ومن الدراسات ذات العلاقة بمتغير نمط عرض المحتوى القائم على الإطارات الدراسات المرتبطة بكثافة الشاشة Screen Density، حيث وجدت دراسة موريسون وآخرون (Morrison, G., Ross, S. & O'Dell, J., 1988) أن مستوى الكثافة المنخفض كان أسرع في القراءة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستيفن (Steven, 1994) التي أشارت إلى تفضيل استخدام الشاشات منخفضة الكثافة.

وأشار هيري وكريستوف (Herre & Christof, 1998) إلى أن نمط عرض المحتوى التدريجي في واجهة التفاعل يمكن أن يؤدي إلى شعور بعدم اتساق المحتوى نتيجة تجزئة المحتوى في إطارات، ويصبح المتعلم مواجه بقطع جديدة من المحتوى معزولة عن واجهة التفاعل، وخاصة مع اختفاء قائمة الموضوعات من على واجهة التفاعل، لذا يرى أن تمديد عقد المحتوى في واجهة التفاعل يقلل من تجزئة الأفكار، ووصول المتعلم إلى مستوى أعمق من المعلومات. وأجرى يانج (Yang, 2000) دراسة للتعرف على أثر نوعين من نمط عرض المعلومات في تصميم واجهة التفاعل (الإزاحة (كلي) / الإطارات (تدريجي) على وقت التعلم، ومعدلات الدقة في الأداء، وكانت الدراسة على (١٨) طالباً لديهم معرفة سابقة بـ Prior Knowledge في المحتوى التعليمي المقدم، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين نمطي التقديم للمعلومات في واجهة التفاعل على أداء المتعلمين، وأشار إلى أن النتيجة التي توصل إليها البحث يمكن تتأثر ببعض العوامل منها نوع المهمة التعليمية، حيث أقتصرت البحث على دراسة تأثير نمطي العرض والاختلافات في تحديد الكلمات الرئيسية عن طريق فحص المحتوى، ولكن قد تكون العمليات المعرفية مثل التفكير والإدراك وحل المشكلات

والتي تتطلب من المتعلمين ليس فقط العثور على المعلومات، وبالتالي فإن نوع المهام التعليمية يمكن أن يؤثر على النمط، وكذلك أنواع المواد التعليمية، حيث يؤثر نوع المواد التعليمية المستخدمة في عرض المحتوى سواء نص أو صور ورسومات أو لقطات فيديو وكميتها في عرض المحتوى، بالإضافة إلى خصائص المتعلمين وتفضيلاتهم واتجاهاتهم، وعدد الإطارات في واجهة التفاعل.

« نمط عرض المحتوى الكلي : يقوم هذا النمط على عرض أكثر من صفحة في واجهة التفاعل، ويتم تنظيم وتركيب المحتوى التعليمي في صفحات ممتدة بحيث لا تزيد عن ثلاث صفحات في واجهة التفاعل داخل الكتاب الإلكتروني (Chuen-Tsai S., Chien C., and Bing-Kuen L., 2004)، والمتعلمون يمكنهم أن يتصفحوا ويتحكموا في عرض المحتوى من خلال النقر على شريط التمرير أعلى أو أسفل، أو على الجانب الأيمن أو الأيسر أو من خلال الروابط الفائقة والنقاط المرجعية وأزرار التفاعل في أسفل واجهة التفاعل صفحة الكتاب الإلكتروني (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦: Chen, 2004).

وأعتبر نبيل جاد، محمد المرادني (٢٠١٠) نمط عرض محتوى الكتاب الإلكتروني (في صفحتين متقابلتين) بمثابة نمط عرض كلي يعرض المثيرات المرئية دفعة واحدة بشكل إجمالي يعطى انطباع أو إحساس بالجوانب البصرية للكتاب الحقيقي من حيث صفاته المادية وسمكه وشكل صفحاته والتصميم العام لها، فالجوانب المرئية الشبيهة بتصميم الكتاب التقليدي هي مفتاح تصميم وبناء الكتاب الإلكتروني والذي يمكن من خلالها التركيز على شكل الكتاب بهدف تقديم المعلومات بشكل مألوف وبصورة جذابة وفعالة، وفي نفس الوقت دعم نشاط المتعلم في بيئة الكترونية مريحة.

والفكرة الأساسية في تصميم نمط العرض في صفحتين يتمثل في تقديم كتاب يشبه إلى حد كبير الكتاب الورقي مع استبدال خصائصه المادية مثل الحجم والجودة بخصائص بصرية، حيث يتم عرض الصفحتين على الشاشة بشكل مطابق لشكلها الأصلي، وهذا التصميم يساعد المتعلم على الاستفادة من الصورة الذهنية للصفحات المتقابلة في الكتب التقليدية والتي تكونت لديهم في الذاكرة، وتقديم نموذج للمعلومات الإلكترونية محاكي للاستخدام التقليدي للكتب والارتباط المعرفي مع الأشكال التقليدية لها (Landoni, M. & Gibb, F., 2000a, pp. 190-191)، كما يعطى نمط العرض (صفحتين متقابلتين) للكتاب الإلكتروني سعة أكبر لاستيعاب كتب كبيرة في عدد أقل من الشاشات (سواء شاشة الكمبيوتر أو متصفحات الإنترنت)، فعرض كتاب مكون من مائة صفحة سوف يشغل خمسون شاشة عرض متتالية في نظام عرض الصفحتين، بينما في نظام عرض الصفحة الواحدة فسوف يشغل مائة شاشة عرض، وهذا قد يؤثر في عملية الاستيعاب حيث يمكن تكبير الصفحة

المعروضة داخل نظام عرض الصفحة الواحدة داخل شاشة الكمبيوتر إلى الحد الذي يمكن المتعلم من ملاحظة الأدوات والمميزات التفاعلية المتواجدة في داخل الصفحات لدى المتعلم مما قد يؤثر على سهولة البحث عن المعلومات وتنظيمها وتحليلها وكتابتها، بالإضافة إلى إمكانية تقليب الصفحة باستخدام الفأرة مما قد يزيد أو يقلل من جاذبية استخدام هذا الكتاب الإلكتروني.

وعندما يختار المتعلم صفحة من الكتاب لكي يتصفحها فقد يكون بحاجة إلى مقارنتها بالصفحة التي تليها مباشرة وذلك للاستطراد والنظرة المقارنة بين الصفحات، لذا فقد يفضل عرض المثيرات المرئية من خلال صفحتين متقابلتين دفعة واحدة وبشكل إجمالي مما قد يساهم في تحقيق نتائج أفضل من وجهة نظره (Card, S.K., 2004)، ويتخذ نمط العرض باعتباره أحد الدعامات البنائية بعدا بصريا يميزه عن غيره من دعامات التعلم الأخرى فنمط العرض (صفحتين متقابلتين) يستخدم في إبراز المقارنات المختلفة وتوضيح المفاهيم المختلفة وإبراز النماذج الإيجابية والسلبية معا وربط الخطوات المتسلسلة للمهارات العملية أو المفاهيم المتسلسلة بصورة أشمل، وتوضيح جوانبها المعرفية بحيث يمكن إيضاحها بمهارة ويسر كما أنه يجذب انتباه المشاهد ولذا يجب الحرص في استخدامه إلا إذا تم التأكد من أهميته كدعامة ربط تقوم بدورها البنائي والوظيفي للمتعلم (Dennis, A.R. & Taylor, N.J., 2006, pp. 812-814)، (Santini, M., 2008).

وفي هذا الصدد قام موريسون وآخرون (Morrison, G., Ross, S. & O'Dell, J., 1989)، بدراسة أثر أربع مستويات لكثافة الشاشة بالنسبة لتقسيم وعرض المعلومات (إطار واحد - إطارين - ثلاث إطارات - أربع إطارات) في الشاشة، وأظهرت النتائج أن التفضيلات كانت نحو الشاشة ذات الكثافة العالية، ومن الدراسات ذات العلاقة بمتغير نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل الدراسات المرتبطة بكثافة الشاشة ScreenDensity، حيث وجدت دراسة موريسون وآخرون (Morrison, et al., 1988) أن مستوى كثافة النص المنخفض كانت أسرع في القراءة ولكن مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعيل (Ismail, 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع عرض مستوى الكثافة للنص (المرتفع - المنخفض) على التحصيل المعرفي ووقت التعلم وفهم القراءة، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين النمط المعرفي ومستوى الكثافة على المتغيرات التابعة للبحث.

• نظريات العرض الكلي:

هناك بعض النظريات التربوية التي أيدت العرض الكلي ومنها ما يلي:
✓ نظرية أوزابل للتعلم ذي المعنى (Ozabl's theory of meaningful learning):
وضع أوزابل نظرية التعلم ذو المعنى كنموذج لتنظيم المحتوى في شكل هرمي متدرج تكون فيها العموميات في القمة والخصوصيات في القاعدة، وقد اقترح

أوزابل نموذج المنظم القبلي لتحقيق التعلم ذي المعنى، حيث أشار إلى أنه يجب تقديم تصورات للمتعلم تشمل الربط بين أجزاء المادة المتعلمة في بداية التعلم، ثم عرض تفصيلي لأجزاء المادة المتعلمة، وأن التعلم بطريقة التلقي يساعد علي ربط المادة الجديدة بالبنية المعرفية القائمة.(زاهراًحمد، ١٩٩٦، ص٥٢)

وقد عرف "أوزابل" المنظمات القبلية علي أنها "ما يزود به الطلاب من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، تقدم في بداية الموقف التعليمي، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها بهدف تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع"(توفيق مرعي، محمد الحيلة: ٢٠٠٢، ص١٧٢).

في ضوء هذا التعريف، يتحدد دور المنظمات القبلية في هذا البحث كعرض كلي يقدم في بداية التعلم يليه العرض التدريجي. ✓ نظرية الجشطالت: وضع "ماكس فريتمر" نظرية الجشطالت وانضم إليه "كوهلر، كوفكا" في تأسيس هذه النظرية، كنموذج للتعلم بالاستبصار والذي يتبني فكرة أن التعلم يتكون بالإدراك البصري للمحتوي التعليمي المقدم في صورة موحدة كاملة ولا يتبني فكرة التعلم جزء جزء.

وقد علل علماء الجشطالت أن الإدراك البصري يكون إدراك لصيغ كاملة، لأن عقل الإنسان لا يميل إلى العناصر المتناثرة بل يكتشف في هذه العناصر نوعاً من التنظيم كالتقارب والتشابه والاتصال بين عناصر المحتوى العلمي، كقواعد كيفية تجميع أجزاء العناصر البصرية.(إسماعيل شوقي، ٢٠٠٠، ص٤٣)

ونظراً لتأكيد نظرية الجشطالت علي العرض الكلي للعناصر البصرية، فإن هذا البحث قد اهتم بوضع العرض الكلي في بداية عرض المحتوى التعليمي، ثم يليه العرض التدريجي للتوضيح والربط بين أجزاء العرض الكلي.

وقد دعمت عديد من البحوث نظرية الجشطالت في إشارتها لتقديم المحتوى المعرفي بشكل كلي في البداية، ومنها دراسة كل من (Stuart.,2011,pp.443-462). (أشرف أحمد عبد العزيز، ٢٠٠٤)

• مقارنة بين أنماط العرض :

نظراً لأن هذا البحث يحاول الوصول إلي أفضل نمط لعرض الرسومات التعليمية ثلاثية الأبعاد للمساعدة في زيادة تحصيل الطلاب وتصويب ما لديهم من تصورات خطأ عن هذه الرسومات، لذلك يوضح الجدول (١) المقارنة بين أنماط العرض .

وتأسيساً علي ما سبق من عرض النظريات المدعمة لكل من العرض التدريجي والعرض الكلي وفي ضوء معايير تصميم كلا منهما لا تميل الدراسة الحالية لافتراض تفضيل أحد نمطي التتابع على الآخر .

جدول (١): مقارنة بين أنماط العرض

وجه المقارنة	نمط العرض التدريجي	نمط العرض الكلي
معايير التصميم	١ - التركيز: الجزء هو الذي يحقق التركيز. ٢ - الاتزان غير الكامل: جزء من الصورة هو الذي يحقق التماثل. ٣ - التنظيم التدريجي: وضع العناصر المكونة للصورة في مسار من الجزء إلى الكل	١ - التوافق: كل الأجزاء تحقق التوافق. ٢ - الاتزان الكامل: تماثل نصفي الصورة يحقق الاتزان. ٣ - التنظيم الكلي: ويقصد به ترتيب وضع العناصر المكونة للصورة في مسار من الكل إلى الجزء.
النظريات المفسرة	١ - نظرية النمو العربي لبرونر: التعلم يحدث عند تقديم الجزء بشكل مبسط للطلاب، ثم تكوين العلاقات بين أجزاء الموضوع ككل . فهي بذلك تعطي الأهمية للأجزاء التي يتكون منها الكل. ٢ - نظرية عرض العناصر لميريل: نموذج لعرض أجزاء المحتوى التعليمي من خلال اتجاهين أساسيين هما " العرض الأولي ، والعرض الثانوي " ، ويشمل العرض الأولي التعرض لأجزاء المحتوى ، والعرض الثانوي يشتمل علي التوضيح والربط بين هذه الأجزاء	١ - نظرية أوزايل للتعلم ذي المعنى: يجب تقديم تصورات للتعلم تشمل الربط بين أجزاء المادة المتعلمة في بداية التعلم ثم عرض تفصيلي لأجزاء المادة المتعلمة. ٢ - نظرية الجشطالت: التعلم عند الجشطالت يتكون بالإدراك البصري للمحتوي التعليمي المقدم في صورة كلية ، وإعطاء الأهمية للكل قبل الإهتمام بالأجزاء.

مما سبق يتضح أن اختلاف إدراك المتعلم واستخدامه الفعلي وتفضيله واتجاهاته نحو التعلم عن طريق الكتاب الإلكتروني يرتبط باختلاف نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) في واجهة التفاعل نظرا لاختلاف كل نمط في مستوى كثافة الشاشة، ومساحة عرض المحتوى، ونمط التحكم في واجهة التفاعل، والإنقرائية، وتجزئة المحتوى، ومعدل التيه، كما أتضح من العرض السابق لنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل وجود اختلافات وتضارب في نتائج الدراسات والأدبيات، وقد يكون ذلك راجعا لاختلاف طبيعة المتعلمين وخصائصهم، أو طبيعة المحتوى، أو مدى توافر المعلومات السابقة Prior Knowledge، أو نواتج التعلم المستهدفة، أو نمط تصميم التفاعلات في الكتاب الإلكتروني وعلاقتها بتصميم أنماط الإبحار، لذا استشر الباحث ضرورة بحث أثر نمط تصميم عرض المحتوى في واجهة التفاعل بصفحة الكتاب الإلكتروني لارتباطها بالمتغيرات الخاصة بالعروض البصرية، وأثر ذلك على الفئة المستهدفة من المتعلمين وأن ما يناسبها قد يختلف عما يناسب غيرهم في مراحل تعليمية أخرى أو محتوى آخر.

• سابعاً : العلاقة بين نظريات التعلم المختلفة ونمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي:

ويستخدم نمط العرض المرئي لتركيز انتباه المتعلم على العناصر المرغوب تعليمها، وهناك مدخلان للبحث في الأدوار التعليمية لنمط عرض صفحات الكتاب الإلكتروني (Park, O.C., 1994, pp.21-22) سواء كانت صفحة واحدة أو صفحتين، وهما المدخل السلوكي "The Behavioristic Approach"؛ والذي يركز على تصميم وبناء العناصر المكونة لبيئة التعلم ومنها نمط العرض وذلك للحصول على استجابات محددة الهدف منها تطوير عملية التعلم من خلال العرض النشط والمتغير سواء كان صفحة واحدة أو صفحتين،

والذي يعد في هذه الحالة أداة للتجكم في ظروف المثير المعروض لتعزيز وتنظيم حدوث الاستجابة المناسبة، ثم المدخل السيكولوجي المعرفي Cognitive Psychological Approach؛ والذي يركز على عملية تمثيل المعلومات ومعالجتها والتي تتوقف في هذه الحالة على طرق عرض المحتوى التعليمي ومنها متغير نمط العرض وذلك لكونه أداة فعالة لتيسير العمليات المعرفية من خلال العروض المقدمة سواء من خلال صفحة واحدة أو صفحتين داخل الكتاب الإلكتروني والتي قد تساعد في الاحساس بالمشيرات البصرية داخل هذه الصفحات وتشفيرها في الذاكرة، ولأن الأفراد المتعلمين يتعاملون مع نمط العرض بشكل مختلف بناء على عوامل متعددة مثل الخبرة والمعرفة السابقة والسلوك المدخلي وقابلية التعلم، لذلك فإن نمط العرض الذي لا يميز أو يوظف المثيرات بشكل جيد قد يثبط التعلم ويزيد من الحمل المعرفي للمتعلم مما يجعله يفقد الانتباه للتفاصيل داخل صفحة (أو صفحتي) (تدرجي - كلي) في الكتاب الإلكتروني.

والفكرة الأساسية في تصميم نمط العرض في صفحتين يتمثل في تقديم كتاب يشبه إلى حد كبير الكتاب الورقي مع استبدال خصائصه المادية مثل الحجم والجودة بخصائص بصرية، حيث يتم عرض الصفحتين على الشاشة بشكل مطابق لشكلها الأصلي، وهذا التصميم يساعد المتعلم على الاستفادة من الصورة الذهنية للصفحات المتقابلة في الكتب التقليدية والتي تكونت لديهم في الذاكرة، وتقديم نموذج للمعلومات الإلكترونية محاكي للاستخدام التقليدي للكتب والارتباط المعرفي مع الأشكال التقليدية له (Landoni, M. & Gibb, F., 2000, pp. 190-191)، كما يعطى نمط العرض (صفحتين متقابلتين) (العرض الكلي) للكتاب الإلكتروني سعة أكبر لاستيعاب كتب كبيرة في عدد أقل من الشاشات (سواء شاشة الكمبيوتر أو متصفحات الإنترنت)، فعرض كتاب مكون من مائة صفحة سوف يشغل خمسون شاشة عرض متتالية في نظام عرض الصفحتين، بينما في نظام عرض الصفحة الواحدة فسوف يشغل مائة شاشة عرض، وهذا قد يؤثر في عملية الاستيعاب حيث يمكن تكبير الصفحة المعروضة داخل نظام عرض الصفحة الواحدة داخل شاشة الكمبيوتر إلى الحد الذي يمكن المتعلم من ملاحظة الأدوات والمميزات التفاعلية المتواجدة في داخل الصفحات لدى المتعلم مما قد يؤثر على سهولة البحث عن المعلومات وتنظيمها وتحليلها وكتابتها، بالإضافة إلى إمكانية تقليب الصفحة باستخدام الفأرة مما قد يزيد أو يقلل من جاذبية استخدام هذا الكتاب الإلكتروني.

وعندما يختار المتعلم صفحة من الكتاب لكي يتصفحها فقد يكون بحاجة إلى مقارنتها بالصفحة التي تليها مباشرة وذلك للاستطراد والنظرة المقارنة بين الصفحات، لذا فقد يفضل عرض المثيرات المرئية من خلال صفحتين

متقابلتين دفعة واحدة وبشكل إجمالي مما قد يساهم في تحقيق نتائج أفضل من وجهة نظره (Card, S.K., 2004)، ويتخذ نمط العرض باعتباره أحد الدعامات البنائية بعدا بصريا يميزه عن غيره من دعامات التعلم الأخرى فنمط العرض (صفحتين متقابلتين) يستخدم في إبراز المقارنات المختلفة وتوضيح المفاهيم المختلفة وإبراز النماذج الإيجابية والسلبية معا وربط الخطوات المتسلسلة للمهارات العملية أو المفاهيم المتسلسلة بصورة أشمل، وتوضيح جوانبها المعرفية بحيث يمكن إيضاحها بمهارة ويسر كما أنه يجذب انتباه المشاهد ولذا يجب الحرص في استخدامه إلا إذا تم التأكد من أهميته كدعامة ربط تقوم بدورها البنائي والوظيفي للمتعلم (Dennis, A.R. & Taylor, N.J., 2006, pp.812-814) (Santini, M., 2008).

وتفترض نظرية الحمل المعرفي أن المتعلم يمتلك ذاكرة مؤقتة محدودة السعة قادرة على استقبال ومعالجة عناصر محدودة من المعلومات، ويمتلك ذاكرة دائمة ذات سعة غير محدودة يخزن فيها المعلومات بعد معالجتها، وأن عملية التعلم الإيجابية تتطلب من الذاكرة المؤقتة المشاركة في فهم المحتوى لترميزه في الذاكرة الدائمة، وفي حالة تزايد مصادر المعلومات بالذاكرة المؤقتة فإن ذلك يؤدي إلى حمل معرفي زائد على المتعلم مما يعيق عملية التعلم (Sweller & Chandler, 1994)، وتميز النظرية بين ثلاثة أنواع من الحمل المعرفي هما: الحمل المعرفي الجوهرى (الأساسي) Intrinsic Cognitive Load ويتأثر بطبيعة مهام التعلم، والحمل المعرفي الدخيل Extraneous Cognitive Load ويتأثر بالنمط التي تقدم بها المهام التعليمية للمتعلم، والحمل المعرفي المرتبط Germane Cognitive Load وهو وثيق الصلة بالموضوع ويرتبط بمساعدة المتعلم في بناء مخطط البنية المعرفية المعقدة بشكل متتابع (خميس، ٢٠١١، ٢١١).

والثلاثة أنواع من الحمل المعرفي ينبغي أن تكون تحت تحكم وسيطرة المصمم التعليمي (Jongpil & Michael, 2009)، لذا فالمبدأ الرئيسي أنه ينبغي تقليل الحمل المعرفي الدخيل وزيادة الحمل المعرفي المرتبط بحدود قدرة سعة المتعلم العقلية وعملياته، وتصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل ترتبط بالحمل المعرفي الدخيل (Van-Merriënboor, 2005, 6)، حيث يتأثر حمل الذاكرة العاملة بنمط عرض المحتوى لارتباطه بكم وكثافة المحتوى في واجهة التفاعل التي لا بد من تشغيلها داخل الذاكرة العاملة، حيث أن نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل سواء القائمة على العرض (التدرجي - الكلي)، تختلف سواء في مساحة عرض المحتوى، وكذلك نمط التحكم والإبحار، ومستوى كثافة الشاشة لذا فإن نمط العرض التدريجي يعرض المحتوى بكثافة منخفضة في واجهة التفاعل بما يمكن المتعلم من إدراكه ومعالجته بسرعة عن نمط العرض الكلي الذي يمثل حملا معرفيا زائدا على المتعلم في إدراك العلاقات والربط بين جزئيات المحتوى عن نمط العرض التدريجي.

• ثامنا : معايير تصميم نمط عرض المحتوى فى الكتاب الإلكتروني التفاعلي :

المعايير هى الأساس فى أى تصميم تكنولوجي، لذا لابد يعتمد تصميم نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل على كثير من المعايير منها ما يرتبط بخصائص المتعلم ونمط تعلمه، ومنها ما يرتبط بتصميم واجهات التفاعل وتصميم نمط التحكم والإبحار وأنماط المساعدة والتوجيه (خميس، ١٠٠، ٢٠٠٧). وأشار مارشال وجاميس (Marshall&James, 1999) إلى عددا من معايير تصميم نمط عرض المحتوى بواجهة التفاعل (الكتاب الإلكتروني) منها: معايير ترتبط بالتصفح Browsing، ومعايير ترتبط بدمج الوسائل Media Integration، ومعايير ترتبط باستخدام التشبيهات البصرية Using of Metaphors، ومعايير ترتبط بالوصول للمعلومات Information Access، ومعايير ترتبط بالتلميحات Cues، وتوصل (أكرم فتحي، ٢٠١١) إلى عدد من المعايير لتصميم واجهة التفاعل وصنفها تحت ست محاور هى : معايير مرتبطة بالبساطة وسهولة الاستخدام، ومعايير مرتبطة بالوحدة والثبات، ومعايير مرتبطة بالتنظيم والوضوح، ومعايير مرتبطة بالتأكيد والتمييز، ومعايير مرتبطة بالاتزان والتوافق، ومعايير فنية فى واجهة التفاعل.

وبين صن (Sun, 2010) أن ما يتطلب من المصممين والمعلمين النظرة الشاملة لتصميم واجهات التفاعل لضمان درجة تناسق الأجزاء المختلفة لواجهة التفاعل وسلامة نمط عرض المحتوى ، لذا يرى مراعاة عدة مبادئ فى تصميم نمط عرض المحتوى فى واجهات التفاعل بصفحة الكتاب الإلكتروني منها: التفاعلية، التكامل، الاتساق، التوافق، والبساطة، السلامة. وقدم (ربيع رمود، ٢٠٠٨) عدد من المعايير العامة لتصميم واجهة التفاعل لبرامج التعلم الإلكتروني القائمة على الويب منها: معيار البساطة ومناسبة توزيع العناصر، معيار ثبات عناصر واجهة التفاعل، معيار تصميم عناصر المحتوى، ومعيار عناصر الإبحار والتجول، ومعيار عناصر القابلية للاستخدام، ويندرج تحت كل معيار عددا من المؤشرات. وأشار مايكل (Michael, 2002) لبعض معايير تصميم نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل منها: الثبات بين جميع عناصر واجهة التفاعل سواء فى القوائم وشاشات المساعدة، اللون، التخطيط، الخطوط، نمط عرض المحتوى وتتابعه، والتصميم العام لواجهة التفاعل وهو يرتبط بالوحدة والتكامل، والبساطة فى تصميم واجهة التفاعل باختيار أبسط الألوان، الخطوط، ونمط عرض المحتوى، وصنف معايير تصميم نمط عرض المحتوى بواجهة التفاعل تحت أربعة معايير أساسية هي: اللون، العناصر التيبوغرافية، التخطيط المكاني، كثافة واجهة التفاعل.

وصنف جونجيبيل، ومايكل (Jongpil&Michael, 2009) مبادئ ومعايير تصميم نمط عرض المحتوى فى واجهة التفاعل إلى أربعة أصناف هى: تقديم الوسائل المتعددة، الحمل المعرفي، وسهولة الاستخدام، والإبحار.

• المحور الثاني : الدافعية الإنجاز:

تؤثر دافعية الانجاز في تحديد مستوى الفرد التعليمي حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك الطلاب نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، فهو يدفع الطلاب إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، ولكي يتعلموا بطريقة أسرع، وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم.

وان توافر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفزه للنظر إلى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها احد، حيث يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا إضافيا للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة(صالح أبو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٧، ٤٦٧).

وتمثل الدافعية بأنها مجموعة من العوامل الداخلية تشير لسلوك الفرد، ويستطيع التحكم به وتوجيهه ولكن لا يمكن أن نلاحظه ملاحظة مباشرة، وإنما يتم استنتاجه من سلوك أو يفترض وجوده حتى يمكن تفسيره، وتتميز الدافعية عن بعض العوامل الأخرى التي تؤثر كذلك في السلوك مثل: الخبرات السابقة للشخص، وقدراته الجسمية، والمواقف البيئية التي يجد نفسه فيه، ولو أن هذه العوامل تؤثر في الدافعية؛ ويتم تحليلها، أو تقسيمها إلى عنصرين اثنين هما: الأول: يشير إلى العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل ويتأثر ذلك بالبيئة الخارجية، والثاني: هو أن الدافع قد ينتهي بالوصول إلى هدف أو الحصول على إثابة، ولكن الدافع ذاته داخلي (Xie,K.,Durrington,V.,Yen,L,2011,18-19).

يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظراً لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحقق من أهداف، ومما يسعى إليه من نمط حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني(عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ١٦).

• أولاً : تعريف دافعية الإنجاز:

إن أحد مصادر الدافعية للتعلم هو الإنجاز باعتباره دافعاً، فإن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي، فالمتعلم الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى(قاسم النعواشي، ٢٠٠٧، ١٤١).

وتعددت التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز، حيث تعرفه هاله العمودي (٢٠١٢، ٢٢٧) بأنه "استعداد طالبة بالمرحلة الثانوية لتحمل المسؤولية والرغبة

المستمرة في النجاح، وإنجاز أعمال صعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء".

ويعرفه السيد السنباطي، عمر على، أحلام العقباوي (٢٠١٠، ٣٤٤) بأنه "قدرة الطالب على مقاومة ضغوط الدراسة واستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي إلى النجاح ومناصفة الآخرين، ومحاولة التفوق عليهم".

ويعرفه السيد مطحنة (٢٠١٠، ١٧) بأنه "الرغبة المستمرة في التفوق والامتياز أو القيام بأعمال ذات مستوى راق خاصة شخصية مميزة للأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز".

ويعرف محمود يونس (٢٠٠٩، ١٤٩) الدافع للإنجاز بأنه "رغبة الفرد وميله للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

ويعرفها الباحث إجرائياً أنها "السعي أو الاجتهاد من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه النزعة تعتبر مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة أساسية تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع على مقياس دافعية الإنجاز".

• ثانياً : العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يوجد عدد من العوامل التي تؤثر على الدافعية للإنجاز وهي (سليمان جمعة، ٢٠٠٦، ٧٥؛ يحيى عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ١٢):

« طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم: هناك نوعان لدافعية الإنجاز، قد تكون لإحراز النجاح أو تجنباً للفشل، ويمكن تلخيص خصائص أصحاب الرغبة العالية في النجاح وهي: الاهتمام بالتميز والتفوق في حد ذاته باعتباره مكافأة داخلية. عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية. الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيراً من النجاح "ربما خوف من الفشل" الميل إلى العمل مع جماعات من الخبراء وليس من الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار. تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام. الاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء وليس على أحكام الآخرين "التقويم الذاتي". النزوع إلى المهام ذات الأهداف الواضحة خاصة الأهداف متوسطة وطويلة المدى.

« البيئة المباشرة للطلاب: البيئة المنزلية التي تشجع الإنجاز والاستقلال وتقدر النجاح تؤدي إلى زيادة دافعية النجاح بصرف النظر عن المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

« خبرات النجاح والفشل: تؤثر خبرات النجاح والفشل في مختلف المتعلمين، فالمتعلمين من ذوي الرغبة العالية في النجاح يسعون للمهام التي تتضمن قدراً كافياً من التحدي وفي مستوى متوسط من الصعوبة، أما ذوو الرغبة في تجنب الفشل فيجب أن يقدم إليهم المهام السهلة نسبياً.

« درجة جاذبية العمل: تلعب الجاذبية النسبية للعمل دوراً مهماً في زيادة أو خفض دافعية الإنجاز، وهو ما قد يتحقق في تصميم برامج الوسائط المتعددة.

« الدافع للوصول إلى النجاح: إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه شخصان نفس المهمة، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل، والمتوقع إن النزعة لتجنب الفشل عند الشخص الثاني أقوى من النزعة لتحقيق النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديد أهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، و يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

« احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحقيق النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحقيق النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

« القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح - في حد ذاته - حافزاً، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، مثلاً عند الإجابة عن فقرات اختبار ما، فإن الفرد الذي يجيب عن (٤٥) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب عن (٣٥) فقرة فقط.

ويتفق محمد مقداد (٢٠١٠، ٣٤) و كروجر (Kruger, s.2006.16) أن هناك عوامل لزيادة دافعية الإنجاز تتحدد في النقاط الآتية:

« الطالب: حيث يجب أن يكون متحملاً لمسئولية التعلم وقادراً على الاستمرار في أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة.

« المعلم: والذي يجب أن يتمتع بعدد من الصفات التي تساهم في زيادة دافعية المتعلم مثل التميز في التدريس والاعتماد على التعليم الإلكتروني والتشجيع على الاستقصاء وروح الاستفسار والتساؤل كما يتقبل ذاتيه المتعلم ويشجعها، إضافة إلى دعمه الدائم للفضول الطبيعي لدى المتعلم.

« البيئات التعليمية: حيث يجب أن يتوفر في كل بيئة خاصة التعبير عن هوية المتعلمين، وسماتهم الشخصية من خلال أعمالهم الإنتاجية وأنشطتهم التعليمية والتي يمكن أن تميزهم عن غيرهم.

« المعالجات التعليمية: حيث يفضل اختيار المداخل والإستراتيجيات والنمط التعليمية الداعمة لمركزية المتعلم ودوره الإيجابي في التعلم، ومنها التعليم البنائي والذي يؤكد على أن بناء المعرفة يتم بوساطة المتعلم بدلا من نقل المعرفة بوساطة المعلم.

• ثالثا : مكونات الدافع للإنجاز:

لدافعية الإنجاز مكونات عديدة، منها (ليلى حسين وحياة رمضان، ٢٠٠٧، ١٤١؛ نوال خليل، ٢٠٠٨، ٩١؛ الشلبي، ١٤١، ٢٠١٠؛ آمال أحمد، ٢٠١١، ٩) :

- « الشعور بالمسئولية.
- « السعا نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
- « المثابرة.
- « التوجه الزمني.
- « الاستمتاع بالتعلم.
- « الانتباه.
- « التركيز.
- « الحاجة للتقدير.
- « حب الاستطلاع.
- « الخوف من الفشل.

• رابعا : دور دافعية الإنجاز فى حياة الطلاب:

لقد حددت نرمين أحمد (٢٠٠٨، ٤٠-٤١) دور دافعية الإنجاز في حياة الطلاب كالتالي:

إن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الطلاب على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

يمتاز الطلاب ذو الدافعية العالية للإنجاز بقدراتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية فى مواجهتهم للمشكلات، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها.

إن الدافعية للإنجاز العالية تحفز الطلاب على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة من المتعلمين تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، وهم مسرورون ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك، فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

إن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن المتعلمين يبذلون كل طاقتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفى هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تحديا شخصيا لهم،

وأن حلها يوصلهم إلى حاله من التوازن المعرفي، ويلبى حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

إن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبه خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للطلاب، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

إن الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند الطالب تدفعه إلى الانتباه في الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة إثارة الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا، وبعض المؤسسات الاجتماعية أخرى، فالدافعية للإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الطلاب الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على استقلالية الطالب في البيت، أما من يتميزون بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم.

هناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة والتي تتضمن تحديا، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهام الصعبة جدا "ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها".

• خامسا : خصائص الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

بعد تعرض الطلاب للتعلم على الويب تزداد لدي الطلاب الخصائص التالية (نرمين أحمد، ٢٠٠٨، ٤٥):

« درجة النجاح "Degree Of Success" : إذ يجب على مرتفعي الإنجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد نجحت أو لا، ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز مثل: البحوث العلمية، والأعمال التجارية، والصناعية، والبحوث، والمجالات الأخرى التي يمكن قياس نجاح جهود الفرد فيها أو تقدير أي جانب من جوانب أدائه بوضوح.

« الثقة بالنفس "Self-Confidence": وتعنى الثقة فى قدراته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها، فإذا سأل الطلاب فى بداية حياتهم الجامعية، مثلاً ما إذا كانوا يعتقدون أنهم سينجحون فى النهاية بدرجة فوق المتوسط، أو تحت المتوسط، فنجد أن مرتفعي الإنجاز يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أدائهم سيكون أفضل من المتوسط، وهناك جانب آخر من جوانب الثقة بالنفس لدى مرتفعي دافعية الإنجاز يتمثل فى أنه يميل إلى أن يرتاب ويشك فى آراء الخبراء، وأنه بدلاً من ذلك يكون رأيه الخاص فى كثير من الشئون حتى ولو لم يكن لديه معرفة عميقة وخبرة بها.

كما يتميز الأشخاص ذوى دافعية الإنجاز المرتفعة بمستوى عالي من الطموح المرتفع، والسلوك الذى تنخفض فيه المغامرة، والقابلية للتحرك للأمام، والمثابرة، والرغبة فى إعادة التفكير فى العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، والاتجاه نحو المستقبل، والبحث عن التقدير، والرغبة فى الأداء الأفضل، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف العاطفة.

كما أن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التنافس مع الذات والتنافس مع الآخرين، والسعي نحو الإتقان والتميز، والإنجاز الفريد المتميز، والاستغراق فى العمل الطويل.

• سادساً : أنماط دافع الإنجاز:

يتشكل دافع الإنجاز من أنواع متباينة من السلوك، لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة به ونظراً لكل هذه الأنواع والأنماط المتباينة وعلاقاتها وتفاعلاتها، فقد يتكون دافع الإنجاز من الأبعاد التسعة التالية (أمل أبو حجلة، ٢٠٠٧، ٣١؛ نائلة عوض، ٢٠٠٤، ٤٧ - ٤٨):

- « الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration): مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم فى الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.
- « التوجه للنجاح (Success) : مدى زيادة ميل الطالب للوصول نحو الهدف، أو إنه قيام الطالب بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل.
- « التوجه للعمل : ويعبر عن شعور الطالب بدافع قوي وبحماس نحو ما يسند إليه من أعمال.
- « الحاجة للتحصيل (Need For Achievement) : شعور الطالب بميل قوي لإحراز النجاح فى إنجاز كل ما يقوم به من أعمال فى الحياة.
- « الحافز المعرفي (Cognitive Drive) : الحاجة إلى المعرفة والفهم، والاستيعاب وحل المشكلات وينشأ من عمليات التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة

التعليمية الموكلة إليه مما يجعله مدركا لمتطلبات هذه المهمة ومحاولا السيطرة عليها.

◀ إعلاء الأنا (Ego Enhancement): هو مثابرة الطالب على مهمة ما ليس من أجل المعرفة وإنما بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية وتأكيد وجودها وسط الجماعة مما يترتب عليه نشأة الإحساس وتقدير الذات.

◀ الحاجة إلى الانتماء (Need Affiliation): محاولة الطالب السيطرة على المهام المطلوبة منه تعلمها في المواقف التعليمية، والتي تتطلب موافقة أولياء الأمور من أباء ومعلمين ممن يؤثرون في تكوين ذاته لتحقيق المكانة الاجتماعية التي يريدها أو أنها الرغبة أو الميل في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بشكل عام والأفراد والجماعات المهمة في حياة الطالب على وجه خاص

◀ النزعة الوصلية - الانتهازية (Opportunism Tendency): حالة نفسية غير مريحة تتسم بتدني الدافعية والاتكال على الآخرين وترتكز على الأنا وحب الذات.

◀ الاستقرار العاطفي (Sentimental Stability): حالة شعورية تنجم عن رضي الطالب عن ذاته ومحيطه الأسري والاجتماعي ويتمثل بجوانب الحب والمودة والانسجام مع بيئته وأقرانه.

• سابعاً : قياس دافعية الإنجاز:

يتم قياس دافعية الإنجاز من خلال نوعين من المقاييس هما (ليلى معوض، ٢٠٠٩، ٣٠٦):

◀ المقاييس الإسقاطية Projective Scales: ومن أشهرها اختبار تفهم الموضوع (Tat) الذي يتطلب من الأفراد أن يستجيبوا لـ (٣٠) صوة تحمل كل منها أكثر من تفسير، ثم تحلل إجاباتهم، ويستخرج منها مستوى دافعية الإنجاز عن الفحص.

◀ المقاييس الموضوعية Objectives Scale: وهي المقاييس ذات العلاقة بموضوع محدد، وهو ما يأخذ به البحث الحالي، حيث يعتمد على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

• إجراءات البحث :

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى التعرف أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة لذلك فإن إجراءات البحث سوف تركز على الإجراءات التالية :

• أولاً: تحديد معايير تصميم نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني:

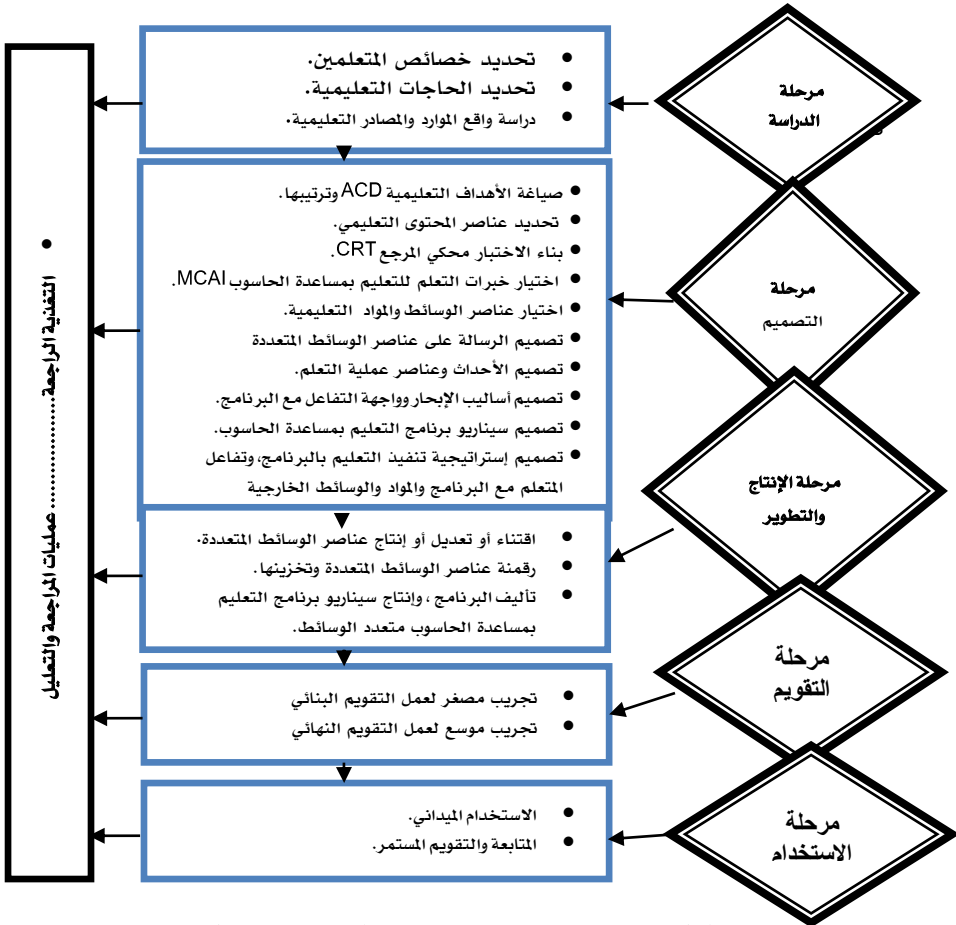
تم إعداد قائمة بمعايير تصميم نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني بإتباع الخطوات التالية:

- « تحديد أسس تصميم التعلم في عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني، ومن هذه الأسس ما أشار إليه كل من: (محمد عطية خميس، ٢٠٠٠؛ محمد عطية خميس، ٢٠٠٧؛ عبد اللطيف الجزار، ٢٠١٠؛ أكرم فتحي، ٢٠١١؛ Oliver R., Jan H., & Arshad O., 2010؛ Kimberly S., Janis P., and William G., 2002) :
- ✓ الأسس السيكلوجية: وهى الأسس التي تهتم بكيفية حدوث التعلم، وتم الاستناد إلى المدخل البنائي المعرفي في تصميم بيئة التعلم حيث يكون المتعلم إيجابيا نشطا، يبنى تعلمه بنفسه من خلال التفاعل والمشاركة في خبرات تعلم ذات معنى.
- ✓ الأسس التعليمية: وهى الأسس التي تهتم بتنفيذ عملية التعلم وتحقيق نوع التعلم المطلوب، وقد استند إلى التنظيم غير الخطى وتحكم المتعلم Learner Control من خلال تفاعل المتعلم . وواجهة تفاعل Leaner - Interface Interaction، لتطوير فهم المفاهيم والمبادئ من خلال تزويد المتعلم بمصادر تعلم متعددة تعمل بمثابة موجّهات وإرشادات تساعد على تكوين واكتشاف المعلومات بنفسه.
- ✓ الأسس التكنولوجية: وتشتمل على كل الترتيبات والإجراءات التكنولوجية الخاصة بنظم توصيل التعلم Learning Delivery Systems إلى المتعلمين، حيث تم توفير الإمكانيات اللازمة من الكتب الإلكترونية الأربعة ووضعها داخل المعلن وتوفير التجهيزات وأجهزة الكمبيوتر داخل معمل المدرسة.
- ✓ الأسس الثقافية: يتم في ضوءها توجيه اهتمام ودافعية الطلاب نحو التعلم بالكتب الإلكترونية، وما يحققه من فوائد تنعكس على تنمية معارفه، وقد اهتم البحث الحالي باستثارة دافعية الطلاب وتشجيعهم على التعلم والاستفادة من الإرشادات والتوجيهات التي توفرها الكتب الإلكترونية بمتغيرات عرضها.
- ✓ والأسس التصميمية: يتم في ضوءها بناء نموذج التصميم التعليمي للكتاب الإلكتروني، وقد استند الباحث إلى نموذج التصميم والتطوير التعليمي وذلك وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار (2002) في إجراء العمليات التي تتضمنها كل مرحلة من مراحل النموذج.
- « التعرف على خصائص نمط عرض المحتوى في بناء صفحات الكتاب الإلكتروني.
- « الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير تصميم المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني.
- « الاطلاع على بعض الكتب الإلكترونية التي يتوافر بها نمط تقديم المحتوى مختلفة.
- « الاطلاع على بعض الكتب الإلكترونية التي يتوافر بها أنماط إبحار مختلفة.

- ثانياً: التصميم التعليمي لمنظ عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبناء الإبحار الخطي الشبكي داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة (المعالجات التجريبية):

يعد التصميم التعليمي الجيد هو حجر الأساس لأي بيئة تعليمية، حيث يراعي السمات الخاصة بالوسيط الذي يقوم بعرض وتقديم المحتوى التعليمي، وبالتالي فمبادئ التصميم تشكل نقطة التحول عموماً وخاصة في تصميم الكتاب الإلكتروني.

ومن هذا المنظور اطلع الباحث على بعض نماذج التصميم التعليمي لاختيار ما هو مناسب منها لعملية تصميم وإنتاج وتطوير الكتاب الإلكتروني؛ بهدف تيسير عمليات التصميم والإنتاج والتقويم، مع تنظيمها، وبناء الكتاب الإلكتروني، وذلك وفقاً لنموذج الجزائر، والذي يلخصه الشكل (١٣):



شكل (١٣) نموذج الجزائر للتصميم التعليمي (الجزء، ٢٠٠٢، ٣٩)

ويرجع اعتماد الدراسة الحالية على هذا النموذج إلى كونه من أكثر نماذج التصميم التعليمي انتشاراً في البحوث التجريبية مما يوفر له مصداقية عالية، وكونه شاملاً في تحديد المراحل الرئيسة والفرعية لعملية التصميم.

• مرحلة التحليل:

« تحديد الأهداف العامة لمحتوى "مادة العلوم": إن الهدف العام من تصميم وإنتاج محتوى الكتاب الإلكتروني في البحث الحالي هو تمكين طلاب الصف الثاني المتوسط من تحصيل المحتوى العلمي لوحدة الهضم والتنفس والإخراج) من مادة العلوم المقررة عليهم بالفصل الدراسي الأول.

« تحديد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني: راعى الباحث عند اختيار وتحديد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني التعليمية مجموعة من الاعتبارات أهمها: أن يبرز المحتوى متغيرات الدراسة من خلال نسخ الكتاب الإلكتروني التعليمي (التدريجي - الكلي)، (الخطي - الشبكي). وأن يكون مناسباً للتقديم من خلال الكتاب الإلكتروني التعليمي. وأن يكون من المقررات التي يجد الدارسين صعوبة في فهمها وأدائها وتحتاج إلى بيئات إلكترونية تفاعلية للتدريب عليها.

وقد تحدد المحتوى العلمي في محتوى وحدة (الهضم والتنفس والإخراج) بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات تمت صياغتها في صورة إلكترونية.

« تحليل خصائص المتعلمين: تم في الإطار النظري للدراسة تحديد الخصائص العمرية المميزة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ والذين يقعون في بداية مرحلة المراهقة، وقد جاءت متوسطات أعمار عينة الدراسة لتتراوح ما بين (١٤) إلى (١٥) سنة بمتوسط عمري قدره (١٤) سنة و(٤) شهور.

• مرحلة التصميم:

وتتعلق هذه المرحلة بإعداد الوصف الهيكلي للكتاب الإلكتروني والذي من خلاله يتم وصف الأسس والمعايير الفنية والتربوية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد هذا الكتاب الإلكتروني بصورة تكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

« صياغة الأهداف الإجرائية: تمت صياغة الأهداف الإجرائية للجانب المعرفي لمحتوى الكتاب الإلكتروني (نفس الأهداف التعليمية المعروضة في ملحق) وذلك في ضوء صياغة الموضوعات الأساسية في صيغة إجرائية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية، ومنها: أن يُقيم الطالب دور كل جزء من أجزاء الجهاز التنفسي وأن يذكر الطالب الشكل العام للقصبة الهوائية. وأن يجرأ الطالب مكونات الشعبتان الهوائيتان والرئتان وفقاً لحجمها.

« إعداد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني: تم إعداد المحتوى التعليمي في مجموعة كبيرة من الوسائط المتعددة التي تتناسب مع طبيعة كل مفردة تعليمية، وبحيث تقدم المحتوى المطلوب بيسر وفاعلية، ومن ذلك توفير مجموعة من الصور سواء صور ثابتة أو صور متحركة مناسبة لعمليات الهضم والتنفس والإخراج.

« تصميم بيئة الكتاب الإلكتروني: وتتضمن هذه المرحلة كل ما يتعلق بتحديد طبيعة وشكل وبناء عناصر الكتاب الإلكتروني، وهي كالتالي:

• واجهات التفاعل الرئيسية:

واجهة التفاعل هي كل ما يراه المستخدم من عناصر وكل ما يتفاعل معه من أدوات موجودة على الشاشة كالأزرار والقوائم والروابط الفائقة. وبالتالي يجب أن تكون ذات تصميم جيد تراعي فيه المواصفات الفنية والتربوية حتى لا تفقد أهميتها التعليمية؛ وذلك كي تساعد المستخدم على سهولة الاستخدام والوصول للمعلومات المتضمنة للكتاب الإلكتروني بشكل يجذب انتباهه ويوجهه نحو النقاط الرئيسة بداخله بسلاسة ويسر، وقد تم استخدام برنامج "Adobe Photoshop CS3" في تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني، وتم استخدام برنامج "Flash" لتنفيذ التصميم ليتلاءم مع البرمجة والحركة والتفاعلات الخاصة بكل جزء من أجزاء الكتاب.

• صفحات عرض المحتوى الداخلي:

تم إنتاج صفحات عرض المحتوى الداخلي للكتاب الإلكتروني (التدريجي - الكلي) بحيث يراعي نظامين للإبحار، هما: الإبحار الخطي والإبحار الشبكي، وذلك لإتاحة الحرية لأي متعلم لاستخدام الكتاب بما يتلاءم مع قدراته واستعداداته وإمكاناته، وبحيث يحتوي على نفس الأدوات الموجودة على الشاشة بواجهة التفاعل الرئيسة للكتاب كالأيقونات والقوائم والروابط الفائقة لتوجيه المتعلم وإرشاده بطريقة مناسبة إلى كيفية التعامل مع الكتاب الإلكتروني لتصفح وعرض المحتوى.

• قوائم التعليمات:

تم وضع أيقونة للمساعدة تشرح للمتعلم كيفية التعامل مع الكتاب ومع ما يتضمنه من وظائف وإمكانات تتمثل في الأيقونات الموجودة بشريط القوائم العلوي والسفلي أعلى وأسفل الكتاب لكي يتمكن المتعلم من التحوّل داخل الكتاب بحرية وسلاسة دون أية عاقبة، وعند التعرض لأي وظيفة غير مفهومة فيمكنه الرجوع مرة أخرى لتلقي هذه المساعدة.

• تصميم الصورة الأولية لسيناريو مواد المعالجة التجريبية:

تهدف مواد المعالجة التجريبية إلى قياس أثر التفاعل بين نمط الإبحار والنمط المعرفي، لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، واستناداً على ذلك فإنه من متطلبات الدراسة الحالية تصميم كتاب إلكتروني محتواه

عبارة عن وحدة من "مادة العلوم" وفي ضوء التعريفات المتعددة للسيناريو، وفي ضوء تحليل الأهداف الإجرائية والمحتوى التعليمي لهذا المقرر في ضوء مستويات المتغيرات التجريبية المستقلة موضع الدراسة، فقد قام الباحث بتصميم مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في نمطين للإبحار، ونمطين لنمط العرض ويمثلهما السيناريو (ملحق).

• تصميم السيناريو الأساسي لمواد المعالجة التجريبية:

تم تصميم السيناريو الأساسي المشترك بحيث يحدد به شكل كل إطار لكل صفحة من صفحات الكتاب من حيث التصميم العام لها، والتفريعات المرتبطة بكل إطار؛ بحيث يوضح هذا السيناريو كيفية تصميم الكتاب الإلكتروني بكل مكوناته وعناصره، وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية على ضوء الأسس والمواصفات التربوية والفنية التي تم تحديدها وبمراعاة كافة متغيرات الضبط التجريبي، تم وضع المحتوى التعليمي المعد مسبقاً في شكل صفحات إلكترونية بما يتماشى مع الأهداف التعليمية الموضوعية وفق تحليل المهام مرقمة ترقيميا تصاعدياً.

وقام الباحث بعرض السيناريو بصورته على المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإجازتهما، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات على الصورة الأولية للسيناريوهات في ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون، فقد تمت صياغة السيناريو في صورته النهائية تمهيداً لإنتاج مواد المعالجة التجريبية (الكتاب الإلكتروني) بصورته الأربعة.

• مرحلة الإنتاج:

من متطلبات البحث الحالي إنتاج أربع صور من الكتب الإلكترونية، بحيث يراعى عند إنتاجها أن يكون الاختلاف الوحيد بينها في نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) ونمط الإبحار (خطي - شبكي)، لذلك قام الباحث بإنتاج أربع كتاب إلكترونية (مواد المعالجة التجريبية) وفقاً للمراحل التالية:

« بناء واجهة التفاعل الرئيسية للكتاب الإلكتروني: قام الباحث ببناء واجهة التفاعل الرئيسية للكتاب الإلكتروني بما تتضمنه من عناصر وأيقونات لواجهة التفاعل باستخدام برنامج (Macromedia Flash CS3) وذلك بكتابة أكواد البرمجة وتنسيقها لبناء شكل واجهة التفاعل الرئيسية للكتاب الإلكتروني.

« بناء صفحات عرض المحتوى الداخلي للكتاب الإلكتروني: تم إدخال النصوص باستخدام برنامج الوسيط "وهو برنامج يتيح إمكانية وضع نص عربي وإدراجه داخل برنامج الفلاش"، كما تم إدراج الصور الثابتة في المعالجات الأولى والثانية والثالثة والرابعة كصور، وقد تم اختيارها ومعالجتها عن طريق برنامج "Adobe Photoshop CS3" وتم تحديد مقاس كل صورة بنفس البرنامج ليتم إدراجها داخل الكتاب في مكانها المخصص.

وتم عمل ملفات الفيديو ببرنامج "3D-Max" لجميع المكونات عن طريق تحويل جميع الملفات من امتدادات "AVI" إلى "FLV" وذلك لتناسب مع إمكانيات الفلاش لتكون ملفات خفيفة وسريعة في التحميل والعرض.

« إنتاج الكتاب بصورته المبدئية: قام الباحث ببناء الكتاب في صورة مادية ملموسة قابلة للتشغيل في نسختين بما يعكس تأثير متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة في: المتغير المستقل الأول: عرض المحتوى (التدريجي - الكلي) في مقابل نمط الإبحار (الخطي - الشبكي).

• مرحلة التطوير والإجازة:

« التجريب الأولي لأربع كتب إلكترونية: بالانتهاء من عملية الإنتاج النهائي لصور الكتاب الإلكتروني، اكتملت عملية الإنتاج في صورتها المبدئية، وللتأكد من صلاحية الكتب للاستخدام تم عرضها على (٣) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم فيما يلي: شمول نسخ الكتاب الإلكتروني لمتغيرات البحث والتعبير عنها، ومناسبة نمط عرض الكتاب الإلكتروني للمحتوى التعليمي، وملاءمة تصميم الكتب من حيث حجم الخطوط وأيقونات التجول والتعليمات، تناسق الألوان وملاءمة لون الخلفية لعرض الصور والمحتويات المختلفة.

وقد اتفق السادة المحكمون بنسبة كبيرة على أن النسخ الأربع مناسبة وصالحة للتطبيق، وكانت هناك بعض المقترحات الخاصة ببعض أحجام الخطوط المستخدمة، وتم تنفيذها بالنسبة لجميع المعالجات التجريبية.

« تقرير الكفاءة والصلاحية: بعد تنفيذ الملاحظات التي ذكرها السادة المحكمون، تم التأكد من كفاءة العرض والتصفح، ولذا تم وضع نسختي الكتاب في صورتها النهائية تمهيدا لاستخدام الطلاب لها.

• مرحلة التقويم:

بعد إقرار مدى صلاحية الكتاب الإلكتروني بنسخة الأربع، تم تجريب الكتب على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط، بلغ قوامها (٨) طلاب اختيروا بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأصلية التي أعدت من أجلها الكتب الإلكترونية بحيث تتفق معها في الخصائص والصفات وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وممن ليست لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمي للوحدة الدراسية المختارة، وكان من أهداف هذه المرحلة ما يلي:

« معرفة مدى مناسبة الكتاب الإلكتروني بنسخة الأربع من وجهة نظر المتعلم من حيث مدى سهولة التعامل مع الكتاب بشكل عام، ووضوح تعليمات استخدام الكتاب، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للنص، ومدى مناسبة شكل وحجم الخط المستخدم، وسهولة انقراطيته، ومدى جودة الصور ووضوحها، وسهولة التجوال بين صفحاته، وإمكانية تكبير الصفحات، والتركيز على أي جزء مهم فيها.

« للتأكد من فاعلية الكتاب وقدرته على توضيح المحتوى بطريقة تفاعلية وسلسلة للمتعلم.

« أخذ قرار بمدى جاهزية مواد الدراسة التجريبية للتطبيق على العينة المستهدفة.

وفي ضوء ما اتفق عليه طلاب التجربة الاستطلاعية قام الباحث بإجراء التعديلات الضرورية في نسخ الكتاب الإلكتروني، وإعدادها في صورتها النهائية تمهيدا لتجربتها ميدانياً على عينة الدراسة الأساسية.

• ثالثاً: إعداد أدوات البحث:

والتي تمثلت فيما يلي : وفقاً لاعتماد الدراسة الحالية على أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) وبنية الإبحار (الخطي - الشبكي) داخل صفحة الكتاب الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة فقد تضمنت أدوات الدراسة ما يلي:

« الاختبار التحصيلي في مادة العلوم، ومر هذا الاختبار بمرحلتين أساسيتين، وهما:

• المرحلة الأولى: تحليل محتوى الوحدة الدراسية المختارة:

وقع اختيار الباحث على وحدة (الهضم والتنفس والإخراج) من مادة العلوم بالفصل الدراسي الأول للصف الثاني المتوسط، وقد تم تحليل محتوى هذه الوحدة على النحو التالي:

« تحديد عدد الأهداف المعرفية للوحدة:

جدول (٢) الأهداف المعرفية لدروس الفصل السادس (الهضم والتنفس والإخراج)

الدرس	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
عدد الأهداف	٢٣	١٣	٤	٤٠
الوزن النسبي	%٥٧.٥	%٣٢.٥	%١٠	%١٠٠

« تحديد عدد الصفحات المفردة للوحدة:

جدول (٣) الصفحات الخاصة بدروس الفصل السادس (الهضم والتنفس والإخراج)

الدرس	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
عدد الصفحات	١٤	٩	٦	٢٩
الوزن النسبي	%٤٨.٣٠	%٣١.٠٣	%٢٠.٦٧	%١٠٠

« تحديد عدد الحصص الدراسية المقررة للوحدة:

جدول (٤) الحصص المقررة لكل درس من دروس الفصل السادس (الهضم والتنفس والإخراج)

الدرس	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
عدد الحصص	٥	٣	١	٩
الوزن النسبي	%٥٥.٦	%٣٣.٣	%١١.١	%١٠٠

« تحديد نسبة توزيع الأهداف المعرفية على دروس الوحدة:

جدول (٥) نسبة توزيع المستويات المعرفية على أهداف دروس الفصل السادس (الهضم والتنفس والإخراج)

الدرس	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	المجموع
عدد الأهداف	٨	١١	١٢	٩	٤٠
الوزن النسبي	%٢٠.٠	%٢٧.٥	%٣٠.٠	%٢٢.٥	%١٠٠

بناءً على جدول المواصفات للوحدة: على ضوء الخطوات الأربع السابقة، تم تحديد مستويات الأداء المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل) للوحدة الدراسية المختارة، وبناءً على جدول المواصفات الخاصة بها؛ والذي يتم بناءً عليه بناء الاختبار التحصيلي الخاص بهذه الوحدة، والجدول (٦) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٦) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي للفصل السادس (الهضم والتنفس والإخراج)

م	الدرس	مستويات الأداء				المجموع	النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل		
		عدد الأسئلة					
١ -	الجهاز الهضمي والتغذية	٥	٦	٧	٥	٢٣	٥٧.٥%
٢ -	جهازا التنفس والإخراج	٣	٤	٥	١	١٣	٣٢.٥%
٣ -	الإثراء	-	١	-	٣	٤	١٠%
	المجموع	٨	١١	١٢	٩	٤٠	١٠٠

• المرحلة الثانية: بناء الاختبار التحصيلي:

تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار إلى: استخدامه كاختبار قبلي لقياس ما لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة الدراسة) من معلومات سابقة حول وحدة "لهضم والتنفس والإخراج"، والتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة على الأداء عليه قبل تطبيق المتغير المستقل بمستوياته، استخدامه كاختبار بعدي لقياس أثر المتغير المستقل على تحصيل الطلاب بعد تطبيق التجربة، وذلك عبر المقارنة بين أداء المجموعات التجريبية الأربعة.

اختيار نوع أسئلة الاختبار وصياغتها: بناءً على الأهداف التربوية التي تم اشتقاقها من الوحدة الدراسية المختارة، تم اختيار نوع المفردات المناسبة لصياغة الأسئلة حسب نوع مستوى الهدف (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل)، وقد تم تحديد أسئلة الاختبار بحيث تشتمل على (٤٠) سؤالاً من الأسئلة الموضوعية ذات الاختيار من متعدد نظراً لتمييزها بالآتي: أنها تستخدم لقياس الأهداف التدريسية في المستويات المعرفية المختارة، سهولة تصحيح هذه النوعية من الأسئلة مع موضوعيتها، تتطلب وقتاً قصيراً للإجابة عليها، عدد الإجابات لكل مفردة هو أربعة إجابات، وقد تم اختيار هذا العدد لتقليل أثر التخمين.

كتابة تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى وقد روعي فيها الوضوح والسهولة من خلال الآتي: التأكيد على الطالب بكتابة الاسم بشكل واضح أعلى الصفحة في المكان المخصص، تحديد عدد أسئلة الاختبار، تحديد زمن الاختبار، تحديد الدرجة المستحقة لكل سؤال،

التنبيه على الطالب بضرورة الإجابة على كافة أسئلة الاختبار، اختيار إجابة واحدة من البدائل الأربعة بوضع دائرة حول حرف البديل المختار.

« ضبط الاختبار : تم التحقق في تلك الخطوة من مدى توفر دلالات الصدق والثبات للاختبار، فضلاً عن التحقق من مدى مناسبة الاختبار لمستوى الطلاب من حيث الصعوبة أو السهولة وقدرته التمييزية، ولذا تم تطبيق الاختبار عبر التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط (ن = ٣٠) من غير عينة الدراسة الأساسية، وقد تم ضبط الاختبار وفق الإجراءات التالية:

✓ حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار: تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار، وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{س}}{\text{ن}}$$

حيث: (س) عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة. ، (ن) العدد الكلي للطلاب في الجماعة المرجعية (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٠، ١٧٢).

✓ حساب معاملات التمييز: يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، وتتمثل فاعليته في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدرة نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، ويُحسب بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث س : عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين (علام، ٢٠٠٠، ١٧٤)

✓ صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

• الطريقة الأولى: صدق الحكمين:

حيث تم عرض الاختبار بتحليل المحتوى (ملحق) على مجموعة من الحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وكذلك القياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس؛ بلغ عددهم (١١) محكماً (ملحق)، بهدف الحكم على الاختبار من حيث:

« مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.

« صحة المادة العلمية للسؤال.

«مدى مناسبة كل سؤال لمستوى المجال المعرفي الذي يقيسه.

وقد اتفق السادة المحكمون على صلاحية الاختبار بشكله الحالي في قياس مستوى التحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في وحدة "التنفس والهضم والإخراج"، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات الاختبار بين ٨٢٪ إلى ١٠٠٪، مما يُعد مؤشراً على تحقيق الاختبار التحصيلي لمؤشرات الصدق الظاهري (Trustees Validity)، والجدول (٧) يبين نتائج هذا الإجراء.

• الطريقة الثانية: الصدق البنائي:

حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)، ثم تم حساب الصدق البنائي للاختبار؛ والذي يشير كما يذكر رجاء أبو علام (٢٠١٠، ٢٦٩) إلى نجاح الاختبار في القياس الموضوعي لمفهوم محدد، ويتم حسابه من خلال حساب العلاقة الارتباطية المتبادلة بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٧) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٧) معاملات الصدق البنائي للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠.٤٦	٠.٠١	٢١	٠.٥٤	٠.٠١
٢	٠.٣٥	٠.٠٥	٢٢	٠.٣٩	٠.٠٥
٣	٠.٤٦	٠.٠١	٢٣	٠.٤٦	٠.٠١
٤	٠.٥٨	٠.٠١	٢٤	٠.٣٦	٠.٠٥
٥	٠.٤٨	٠.٠١	٢٥	٠.٥٢	٠.٠١
٦	٠.٤٦	٠.٠١	٢٦	٠.٥٣	٠.٠١
٧	٠.٦٥	٠.٠١	٢٧	٠.٧٠	٠.٠١
٨	٠.٥٤	٠.٠١	٢٨	٠.٣٦	٠.٠٥
٩	٠.٤٨	٠.٠١	٢٩	٠.٦٥	٠.٠١
١٠	٠.٣٥	٠.٠٥	٣٠	٠.٤٥	٠.٠١
١١	٠.٦٦	٠.٠١	٣١	٠.٥١	٠.٠١
١٢	٠.٥٠	٠.٠١	٣٢	٠.٥٢	٠.٠١
١٣	٠.٦٥	٠.٠١	٣٣	٠.٣٨	٠.٠١
١٤	٠.٥٤	٠.٠١	٣٤	٠.٥٦	٠.٠١
١٥	٠.٦٦	٠.٠١	٣٥	٠.٥٢	٠.٠١
١٦	٠.٣٩	٠.٠٥	٣٦	٠.٤٦	٠.٠١
١٧	٠.٣٥	٠.٠٥	٣٧	٠.٤٨	٠.٠١
١٨	٠.٦٦	٠.٠١	٣٨	٠.٦٦	٠.٠١
١٩	٠.٦٨	٠.٠١	٣٩	٠.٦٩	٠.٠١
٢٠	٠.٧١	٠.٠١	٤٠	٠.٦٢	٠.٠١

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٣٦، وعند مستوى (٠.٠١) = ٠.٤٦.

يظهر من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة، وقد تراوحت مستويات دلالتها بين مستوى (٠.٠٥) في بعضها، بينما كانت أغلب معاملات الصدق لأسئلة الاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذه النتائج تشير إلى توفر مؤشرات الصدق البنائي في الاختبار التحصيلي المستخدم في الدراسة الحالية.

✓ معامل ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ لاستخراج معامل ألفا - كرونباخ، وهو من معاملات الثبات المُعتد بها وذات الدلالة القوية في الإشارة إلى ثبات الأداة (رجاء أبو علام، ٢٠١٠) فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٨):

جدول (٨) معاملات ثبات الاختبار باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ "

المعامل ألفا	البعد
٠.٧٩	البعد الأول (مستوى التذكر)
٠.٧٦	البعد الثاني (مستوى الفهم)
٠.٧٢	البعد الثالث (مستوى التطبيق)
٠.٧٧	البعد الرابع (مستوى التحليل)
٠.٧٦	الدرجة الكلية للاختبار

ويُظهر الجدول (٨) أن معاملات الثبات للاختبار سواء في الدرجة الكلية أم في الأبعاد الفرعية كانت مرتفعة - إذ تجاوزت القيمة (٠.٧٠) - حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠.٧٦)؛ مما يشير إلى توفر معايير الثبات للاختبار بالشكل الذي يسمح بالثقة في تطبيقه خلال الدراسة الحالية.

◀ ترتيب أسئلة الاختبار وبناء الصورة النهائية له: قام الباحث بعد صياغة مفردات الاختبار بترتيب المفردات حسب تقدير صعوبتها، وقد تم الترتيب بدءاً من الأسئلة السهلة ثم التدرج نحو الأصعب حتى النهاية، وبذلك تم وضع الصورة النهائية للاختبار (ملحق).

• مقياس الدافعية للإنجاز:

تم استخدام اختبار دافعية الإنجاز الذي تم إعداده من قبل جامعة الملك سعود (٢٠١٤)، وتم إعداده في شكل مقياس يستخدم للتدرج الخماسي وتكون فيها الدرجة من (٥.١)، الدرجة العليا المحتملة للمفحوص على الاختبار (٨٠).

◀ هدف مقياس الدافعية للإنجاز: هدف هذا المقياس إلى التعرف على الموقع القائم على اختلاف نمط الإبحار في زيادة دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء من خلال الاستجابات التي يبديها الطلاب على عبارات المقياس.

◀ تحديد مستوى دافعية الإنجاز: تم تحديد مستوى الدافع للإنجاز، وهي الحدود التي على أساسها تم تصنيف المستويات المختلفة لدافع الإنجاز في ضوء طبيعة الأداة المستخدمة في الدراسة (صفاء محمد، ٢٠١٣)، (عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠)، وتم تقسيم مستوى الدافع للإنجاز إلى ثلاث فئات وفق المعيار التالي:

✓ مستوى منخفض: إذا كانت درجة الدافع للإنجاز من (٠ - ٣٢) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون منخفضاً.

✓ مستوى متوسط: إذا كانت درجة الدافع للإنجاز من (٣٣ - ٤٨) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون متوسطا.

✓ مستوى مرتفع: إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من تساوي (٤٩ - ٨٠) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون مرتفعا.

« صدق مقياس الدافعية للإنجاز: للتحقق من صدق هذا المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجالات طرق التدريس، وعلم النفس وتقنيات التعليم إذ طلب منهم إبداء الرأي، وتدوين ملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس، وملاءمتها لطلاب الصف الثاني متوسط وبعدها عن الغموض والتعقيد، وقدرة الفقرة على قياس الهدف الذي وضعت من أجله، ودقة الصياغة اللغوية وبساطتها، وعدم الإطالة فيها، ووضوح المعنى، وسلامة البناء، وقد اتفق السادة المحكمون على دقة هذا المقياس لقياس الهدف الذي وضع من أجله.

« ثبات مقياس الدافعية للإنجاز: تم حساب معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز، فقد تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وعددها (١٠) طلاب، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى، وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين كمؤشر على معامل ثبات المقياس وبلغت قيمته (٠.٨٧)، وهى قيمة مقبولة لأغراض الدراسة (ملحق).

• رابعا: اختيار عينة البحث:

تحدد مجتمع الدراسة الحالية في طلاب الصف الثاني المتوسط بإدارة تعليم الباحة؛ حيث اشتمل هذه المجتمع على (٦٠٣) طالبا موزعين على (٩) مدارس متوسطة بقطاع المنطق، وذلك وفق ما هو وارد من إحصاءات على موقع وزارة التربية والتعليم "نور" (www.noor.moe.sa).

أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها من (١٠) طالبا من مدرستين، بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/٢٠١٥ تم تحديد المدرستين ذات الكثافة العالية يمثلون عينة الدراسة الأساسية طبقا لنمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي)، ونمط الإبحار (شبيكي - خطي)، ووفقا للتصميم التجريبي للدراسة، تم توزيع هذه العينة على (٤) مجموعات تجريبية بواقع (٢٥) طالبا في كل مجموعة.

• خامسا: التصميم التجريبي للبحث:

نظرا لأن البحث يشتمل على متغيرين مستقلين، الأول نمط عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني وله مستويان، والمتغير الثاني تصنيفي وهو بنية الإبحار داخل صفحة الكتاب الإلكتروني وله مستويان، لذا استخدم التصميم التجريبي المعروف بالتصميم العامل (٢×٢)، جدول (٩) يوضح التصميم التجريبي للبحث الحالي.

جدول (٩) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التجريبية		القياس البعدي
		نمط الإبحار	نمط عرض المحتوى	
التجريبية الأولى	الاختبار التحصيلي في مادة العلوم + مقياس الدافعية للإنجاز	خطي	تدريجي	الاختبار التحصيلي في مادة العلوم + مقياس الدافعية للإنجاز
التجريبية الثانية		شبي	تدريجي	
التجريبية الثالثة		خطي	كلي	
التجريبية الرابعة		شبي	كلي	

حيث يتضمن التصميم المجموعات التجريبية التالية:

- « المجموعة التجريبية الأولى: طلاب تعلموا بنمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني بنمط تدريجي، مع بنية إبحار الكتاب الإلكتروني التفاعلي بنمط إبحار خطي، وعددهم (٢٥) طالباً.
- « المجموعة التجريبية الثانية: طلاب تعلموا بنمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني بنمط تدريجي، مع بنية إبحار الكتاب الإلكتروني التفاعلي بنمط إبحار شبي، وعددهم (٢٥) طالباً.
- « المجموعة التجريبية الثالثة: طلاب تعلموا بنمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني بنمط كلي، مع بنية إبحار الكتاب الإلكتروني التفاعلي بنمط إبحار خطي، وعددهم (٢٥) طالباً.
- « المجموعة التجريبية الرابعة: طلاب تعلموا بنمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني بنمط كلي، مع بنية إبحار الكتاب الإلكتروني التفاعلي بنمط إبحار شبي، وعددهم (٢٥) طالباً.

• سادساً: تجربة البحث:

- « التطبيق القبلي لأدوات البحث: للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز - بعد التحقق من توفر معايير الصدق والثبات له - قام الباحث بتطبيقه على طلاب المجموعات الأربعة، ثم تم حساب الفروق بينها وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) One Way ANOVA لدلالة الفروق بين أكثر من عینتين مستقلتين Sample - Independent، ويمكن عرض نتائج هذا الإجراء على النحو (١٠):

جدول (١٠) نتائج التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز لمجموعات البحث قبلها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة F	الدلالة
التحصيل المعرفي	بين المجموعات	٥.٨٣	١	٥.٨٣	٠.٩٣٧	٠.٤٧٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨١.٤٢	٩٨	٥.٨٩		
	المجموع	٥٨٦.٢٥	٩٩			
مقياس الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	١٧٨.٦٩	١	١٧٨.٦٩	٠.٤٥٩	٠.٦٨٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٨٧٤.٢٣	٩٨	٣٥٦.٦٢		
	المجموع	٢٦٨٧٨.٩٢	٩٩			

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث (مجموعة عرض المحتوى التدريجي، عرض المحتوى الكلي) في الدرجة الكلية للتطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز، مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث.

« تنفيذ تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث وفقا للخطوات التالية: بعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة التي تم تجهيزها وإجراء التعديلات اللازمة، ووضعها في صورتها النهائية، أخذ الباحث في تنفيذ إجراءات الدراسة وفقا لمجموعة من الإجراءات التي يمكن عرضها وفق ترتيب إجرائها على النحو التالي:

✓ قام الباحث بالحصول على الموافقات الإدارية الخاصة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

✓ تم توزيع طلاب نمط عرض المحتوى للكتاب الإلكتروني إلى مجموعتين: إحداهما تتعلم باستخدام الكتاب الإلكتروني بالنمط التدريجي، والثانية تتعلم باستخدام كتاب إلكتروني بالنمط الكلي وكذلك تم توزيع طلاب بنية الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني بنفس النمط، مجموعة تدرس بنمط إبحار خطي والأخرى بنمط إبحار شبكي، وعليه فإن الدراسة الحالية تضمنت (٤) مجموعات تجريبية، وفي كل مجموعة (٢٥) طالبا.

✓ تم عقد جلسة تمهيدية لجميع طلاب المجموعات بصحبة المعلمين لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه وما هو مطلوب منهم، والتأكد من امتلاك كل منهم لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي، وكيفه دخول كل طالب الكتاب الإلكتروني

✓ تعريف كل مجموعة كيفية الإبحار والتجول داخل الكتاب الإلكتروني حسب نمط عرض المحتوى في الكتاب

✓ تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي + مقياس الدافعية للإنجاز) قبلها على مجموعات الدراسة بهدف التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز مادة العلوم قبل بدء تجربة الدراسة

✓ تم إجراء تجربة الدراسة الحالية في الفترة من ١٤٣٦/٥/١هـ إلى ١٤٣٦/٦/٢٥هـ، واستغرقت أربع أسابيع؛ تضمنت هذه المدة (١٦) حصص دراسية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة؛ بواقع (٤) حصص أسبوعيا، وفقا للخطة التطبيق الخاصة بالدراسة، والتي تمت الموافقة عليها من إدارة التربية والتعليم، وأقرت بها إدارة المدرسة محل التطبيق.

✓ تم تدريب طلاب المجموعات التجريبية الأربعة على كيفية استخدام الكتاب الإلكتروني وإجراءات التعلم من خلاله، كذلك تم تزويدهم بنسخ من هذا الكتاب.

✓ تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز بعدياً على مجموعات الدراسة، وتحليل نتائج هذا التطبيق للوصول إلى نتائج الدراسة.

• سابعاً: نتائج البحث ومناقشتها

• نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

والذي نص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم".

فمع تثبيت متغير نمط عرض تتابع المحتوى في الكتاب الإلكتروني، يتم المقارنة بين نمطي الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني، وهما الإبحار (الخطي - الشبكي)، وعليه تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١١):

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

المعالجة المستوى	المجموعة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية (١)	٥.٧٧	٠.٦٨	٤٨	٤.٨٨	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٤.٨٤	٠.٨٧			
الفهم	التجريبية (١)	٨.٨٣	١.٧١	٤٨	٣.٧١	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٧.٧٥	٠.٨٢			
التطبيق	التجريبية (١)	٩.٦١	١.٥٢	٤٨	٣.٤٣	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٨.٣٧	٠.٩٢			
التحليل	التجريبية (١)	٧.٤٠	٠.٨١	٤٨	٣.١٨	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٦.٤٣	٠.٨٢			
الدرجة الكلية	التجريبية (١)	٣١.٦١	٢.٥٨	٤٨	٦.٧٩	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٢٧.٥٩	١.٦٦			

يوضح الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى ذات الإبحار الخطي ونمط عرض تدريجي وذلك في كل من: المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل) والدرجة الكلية للاختبار.

وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ التي يصبح نصها كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (نمط عرض تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (نمط عرض تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ويمكن تحديد موضع النتائج الحالية بين نتائج الدراسات السابقة في عدة أوجه: أولها دلالة الفروق بين أنماط الإبحار التعليمي، حيث تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة حسين محمود وحماة مسعود (١٤٢٨هـ) التي بينت أن الإبحار الخطي يأتي متأخرا عن غيره من أنماط الإبحار الأخرى، فيما تتفق النتيجة الحالية في دلالتها على تأخر نمط الإبحار الشبكي مع نتائج دراسة فاطمة علي (٢٠١٠) والتي جاءت فيها الفروق لصالح نمط الإبحار القائمة على حساب نمط الإبحار الشبكي.

وثانيها: تأتي النتيجة الحالية لتبين فاعلية الكتاب الإلكتروني - بصورة عامة - في تنمية التحصيل الدراسي، وهذا ما يتفق ونتائج دراسة محمد أبو الذهب وسيد يونس (٢٠١٣) ونبيل عزمي ومحمد المرداني (٢٠١٠).

ويعزو الباحث النتيجة الحالية - في دلالتها على تفوق نمط الإبحار الخطي على نمط الإبحار الشبكي في الكتاب الإلكتروني بنمط نمط عرض المحتوى التدريجي إلى أمرين، وهما:

« الأول: طبيعة الإبحار الخطي وعرض المحتوى التدريجي، يكون المحتوى التعليمي لمادة العلوم مجزأ إلى أجزاء متعددة، كل جزء مترابط مع الأجزاء الأخرى فيما بينها، ويمكن أن يتخذ المتعلم أي مسار أو اتجاه أثناء تعلمه للمحتوى العروض حسب قدراته المختلفة، أما نمط الإبحار الخطي ونمط عرض تدريجي يتبين أن الإبحار الخطي الذي يتميز بالبساطة والبعد عن التعقيد المعرفي يتناسب أيضا يسير المتعلم بخطوات متتابعة من إطار إلى إطار آخر ومن شاشة إلى شاشة أخرى دون أن يقوم بالتفرع إلى مسارات أو شاشات أخرى، ويتم عرض المحتوى العلمي حسب ما يراه المصمم بشكل فقرات متسلسلة من السهل إلى الصعب.

« الثاني: طبيعة عرض نمط المحتوى التدريجي لا يمكن طلاب المرحلة المتوسطة إدراك المواقف المعقدة معرفيا وما قد تحتويه من تناقضات وتشعبات، بل يعتمدون على إدراك الموقف التعليمي بصورة كلية.

وبالجمع بين هذين الأمرين، يتبين أن الإبحار الخطي الذي يتميز بالبساطة والبعد عن التعقيد المعرفي يتناسب تماما مع نمط العرض التدريجي، أما نمط الإبحار الشبكي، فمع تفرعه وتشعبه الذي يحتاج إلى قدرة معرفية عالية تتضمن تكوين تصورات ذهنية عن الخبرة التعليمية، وتتضمن النتيجة الحالية إشارة ضمنية إلى دلالة التعلم عبر استخدام الكتاب الإلكتروني - بنمطي إبحاره - في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم للطلاب، حيث يلاحظ أن متوسطي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي اختلفا اختلافا واضحا، وبالمثل كان الأمر مع المجموعة التجريبية الثانية، وهذا ما يدفع الباحث نحو استنتاج مفاده أن درجة اكتساب الطلاب في المجموعتين للمحتوى العلمي لمادة

العلوم تأثر تأثراً واضحاً بتعلمهم من خلال الكتاب الإلكتروني بصرف النظر عن طبيعة الإبحار فيه.

ويرى البحث الحالي أن نمط عرض المحتوى في صفحة الكتاب الإلكتروني تؤكد على تدعيم التفاعل مع المحتوى داخل الموقف التعليمي، حيث يؤثر التصميم البصري لنمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل على انطباع المتعلمين ومدى فهمهم لها ورغبتهم في التفاعل معها، حيث أن قبول المتعلمين يعتمد على تصوراتهم حول سهولة الاستخدام وتشمل سهولة الإبحار وسهولة الإدراك وهذا يتوقف على تصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل، بالإضافة إلى أن بيئة الكتاب الإلكتروني لكي تكون قادرة على توصيل المعلومات للجماهير المستهدف فإن هذا يرتبط بكم المحتوى ونمط عرضه في واجهة التفاعل، كما يعد تصميم نمط عرض المحتوى في واجهة التفاعل هو مفتاح لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها في حياته، كما تحقق اختصاراً للوقت، وتوفيراً للجهد وبالتالي تكون عملية التعلم مثيرة لدافعية المتعلم ومعززة لتعمله، ولذا يرى البحث الحالي أن نمط عرض المحتوى (عرض تدريجي) في واجهة التفاعل يعد من أنسب وأفضل نمط عرض المحتوى في الكتاب الإلكتروني.

• نتائج اختبار الفرضية الثانية:

والذي نص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم".

فمع تثبيت متغير نمط عرض تتابع المحتوى في الكتاب الإلكتروني، يتم المقارنة بين نمطي الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني، وهما الإبحار (الخطي - الشبكي)، وعليه تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

المعالجة المستوى	المجموعة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية للإنجاز	التجريبية (١)	٤.٨٤	٠.٦٨	٤٨	٤.٨٨	٠.٠٠٠
	التجريبية (٢)	٥.٧٧	٠.٨٧			

يوضح الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية ذات الإبحار الشبكي ونمط عرض تدريجي وذلك في مقياس الدافعية للإنجاز.

وبذلك يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة؛ التي يصبح نصّها كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (نمط عرض تدريجي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (نمط عرض تدريجي وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويمكن تفسير ذلك حيث مكن نمط الإبحار الشبكي من تفريد الموقف التعليمي ليناسب خبرات كل متعلم على حسب خبراته السابقة وميوله وقدراته واحتياجاته واهتماماته، حيث راعى الباحث عند تصميم هذا النوع من نمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني الاعتماد على الخطو الذاتي Self-Pacing للمتعلم، والوصول بجميع الطلاب إلى الإتقان وفقاً لقدرات كل متعلم وخبراته وخصائصه من خلال السماح باختلاف الموقف المخصص للتعلم طويلاً وقصراً تبعاً لقدرة كل متعلم واستعداداته، وبذلك فهي ساعدت المتعلم على إعادة تنظيم المعلومات بما يتوافق مع حاجاته للوصول إلى مستوى التمكن المطلوب، وساعدته على اكتساب المعارف والمفاهيم المجردة من خلال تحقيق التوازن بين ما تقدمه وما يكتشفه بنفسه حتى يصل إلى درجة الفهم والإتقان، حيث يقوم المتعلم وفق (النظرية البنائية) على بناء الحقائق أو يفسرها بناءً على خبراته وتركيباته العقلية واعتقاداته والتي يستخدمها في تفسير الأحداث، وبذلك نجد أن البنائية تعطي دوراً للعقل في التفكير وتفسير الأشياء والأحداث، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

« مكن نمط الإبحار الشبكي من خلال العقد Nodes والروابط Links من جعل المتعلم يسير في نمط غير خطي بمعنى أنه لا يتمكن من تصفح المحتوى بالكتاب الإلكتروني من الشاشة الأولى إلى النهاية بصورة خطية والتي سهلت عمليتي التمثيل والمواءمة عند المتعلم وذلك عند مقابلته لمعلومات جديدة فيعمل على إدخالها في البيئة العقلية الحالية بسهولة وفق (نظرية المخططات)، ولكن نظراً لوجود تجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة و صفحات معلقة فإن المتعلم كان يستخدم ويتفاعل مع كل جزئية على حدة، حيث إن اكتساب المعرفة الأولية في حالة مجالات المعرفة المبنية جيداً من حيث محتواها يتم عن طريق الممارسة المستمرة والتغذية الراجعة وفق (نظرية المرونة والمعرفة)، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

« مكن نمط الإبحار الشبكي من معالجة وتداول المعلومات في أجزاء أو قطع صغيرة من النصوص أو الرسوم البيانية، وتعد المعلومات الصغيرة من أكثر الخصائص المميزة لمحتوى الكتاب الإلكتروني شيوعاً والتي تمكنها من تحقيق مبدأ التنوع في طرق تقديم المعلومات المجزئة إلى قطع صغيرة وفق (نظرية التعلم الموقف) وتوجيه المتعلم إلى الجزء الذي يريد تعلمه بالضبط دون

حدوث أي تكرار يجعل فيه المتعلم يشعر بالملل، كما قامت فكرة عمل الروابط على تقديم ومعالجة خبرات ومهارات المحتوى التعليمي وفق (نظرية معالجة المعلومات) من خلال استخدام مصادر التعلم المختلفة (الأصوات، الصور، النصوص، مقاطع الفيديو، والرسومات المتحركة.....)، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة محمد فرج ونادر الشيمي (Farag, Shemy, 2011) ودراسة فاطمة علي (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى تفوق الإبحار الشبكي عبر الويب في تنمية التحصيل والمعارف والمهارات المختلفة لدى المتعلمين.

كذلك اتفقت أهداف الدراسات التالية في ضرورة زيادة دافعية الطلاب للإنجاز في مراحل التعليم المختلفة، بينما اختلفت في طرق زيادة دافعية للإنجاز وكذلك اختلفت في تناول المواد الدراسية المختلفة لزيادة الإنجاز فيها، فهناك بعض الدراسات التي استخدمت نموذج أبعاد التعلم وذلك في مادة العلوم مثل دراسة عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣)، ومنها من استخدم السبورة التفاعلية مثل دراسة أوزبيري (Özerbaş, M., 2013)، ومنها من استخدم بيئات التعلم الإلكتروني مثل دراسة خالد عبد الدائم وعبد السلام نصار (٢٠١٢)، ومنها من استخدم نموذج ويتلى مثل دراسة كل من هالة العمودي (٢٠١٢)، ومنها من استخدم فنيات التفكير البصري مثل دراسة نهلة عليش (٢٠١٢)، ومنها من استخدم بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد مثل دراسة كوه وتان وفانج وخان ولي ووي (Koh, C., Tan H., Tan K., Fang L., Fong F., Kan D., Lye S., & Wee M. 2010)، ومنها من استخدم برنامج كمبيوتر قائم على الألعاب مثل دراسة تـوزون وآخرون (Tuzun, H., Yilmaz- Soyly, M., Karakus, T., Inal, Y., Kızılkaya, G. 2008)، وهدفت دراسة رجيعه والسيد (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز، وحب الاستطلاع (شكلي - لفظي - درجة كلية) بالتفكير الابتكاري لدى التلاميذ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

• نتائج اختبار الفرضية الثالثة :

والذي نص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (كلي - وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم".

فمع تثبيت متغير النمط عرض تتابع المحتوى في الكتاب الإلكتروني، يتم المقارنة بين نمطي الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني، وهما الإبحار (الخطي - الشبكي)، وعليه تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الثالثة والرابعة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

المعالجة المستوى	المجموعة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية (٣)	٦.٧٠	١.٠٥	٤٨	١.١٧ -	٠.٢٥
	التجريبية (٤)	٦.٨٥	٠.٨٣			
الفهم	التجريبية (٣)	٧.٨٠	١.٥٠	٤٨	٤.٥٩ -	٠.٠٠٠
	التجريبية (٤)	٩.٦٥	١.٠٠			
التطبيق	التجريبية (٣)	٩.٤٢	٠.٨٦	٤٨	٢.٨٧ -	٠.٠٠٧
	التجريبية (٤)	١٠.٢٠	١.١١			
التحليل	التجريبية (٣)	٧.٣١	١.٧٣	٤٨	٢.١٦ -	٠.٠٠٤
	التجريبية (٤)	٧.٦٠	١.٧٩			
الدرجة الكلية	التجريبية (٣)	٢٨.٦١	٣.٣٧	٤٨	٤.٤٣ -	٠.٠٠٠
	التجريبية (٤)	٣٣.٠٥	٢.٧٤			

يوضح الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الثالثة والرابعة لصالح المجموعة الرابعة ذات الإبحار الشبكي وذلك في كل من: المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي (الفهم - التطبيق - التحليل) والدرجة الكلية للاختبار، بينما كانت الفروق بين المجموعتين غير دالة عند مستوى التذكر.

وبذلك يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة؛ التي يصبح نصّها كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (كلي - وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الرابعة.

ويمكن تحديد موضع النتائج الحالية بين نتائج الدراسات السابقة وفقاً للنمط الذي عرضه الباحث في معالجات الفرض الأول، وتتضمن أوجه عدة: أولها دلالة الفروق بين أنماط الإبحار التعليمي، حيث تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة محمود ومسعود (١٤٢٨هـ) التي بينت أن الإبحار الخطي يأتي متأخراً عن غيره من أنماط الإبحار الأخرى، ويمكن تفسير ذلك أن بعض الأخصائيين تحدثوا عن اضطراب واختلال يحدث للجسد بفعل قراءته للنص غير المتتابع نظراً لانعدام البداية والنهاية فيه و للنمط التشابكي الذي يحكمه بل ذهب البعض إلى إبراز ظاهرة تجزئة الجسد بحيث يصبح الجسد بحسب عبارة Jhon Mc Dail موقع ارتباط وتبادل في تغيير مستمر، وهذا ما يفسر ظاهرة فقدان الوجهة Lost in hyperspace التي تتمثل في عدم التأكد من مكان وجودنا على الشبكة وعدم معرفة كيفية الوصول إلى نقطة معينة منها وصعوبة إيجاد الطريق أو المسلك الأمثل المستمر للمعلومات المرجوة (دواس، ١٩٩٩، ص ٧٤).

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة هاني رمزي (٢٠١٤) ودراسة مصطفى محبوب (٢٠١١) دراسة محمد المزيدي (٢٠١١) ودراسة نفين إبراهيم (٢٠٠٩) التي بينت أن نمط الإبحار الشبكي أفضل من نمط الإبحار الخطي في تنمية التحصيل الدراسي، فيما تختلف النتيجة الحالية في دلالتها على تأخر نمط الإبحار الشبكي مع نتائج دراسة فاطمة علي (٢٠١٠) والتي جاءت فيها الفروق لصالح نمط الإبحار القائمة على حساب نمط الإبحار الشبكي.

حيث يؤكد الباحثون أن الإبحار الشبكي قريبة من نمط تعامل الذاكرة البشرية (Shneiderman, B., & Kearsley, G., ١٩٨٩؛ Bush, v., ١٩٤٥)، وبالتالي فإنها تؤدي إلى تحسين الوصول إلى المعلومات واستخدامها.

كما أكدت نظرية معالجة المعلومات على أن تخزين ومعالجة المعلومات في ذاكرة الكمبيوتر تشبه تناولها ومعالجتها في الذاكرة البشرية حيث يتم نقل المعلومات من أجهزة التسجيل الحسية إلى الذاكرة العاملة ثم يتم بناء صلات بين المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى.

تأتي النتيجة الحالية لتبين فاعلية الكتاب الإلكتروني - بصورة عامة - في تنمية التحصيل الدراسي، وهذا ما يتفق ونتائج دراسة محمود أبو الدهب وسيد يونس (٢٠١٣)؛ ونبيل عزمي ومحمد المرداني (٢٠١٠)؛ ومحمد الحسيني محمد (٢٠٠٥) والتي أشارت في مجملها إلى جدوى استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في المقررات التعليمية المختلفة.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية - في دلالتها على تفوق نمط الإبحار الشبكي على نمط الإبحار الخطي، يمكن القول بأن نمط الإبحار الشبكي؛ بما يحمله من حمل معرفي كبير وخبرات تعليمية ثرية يناسب القدرات المعرفية والنمط الذي يتميز به بعض الطلاب بصورة أكبر من نمط الإبحار الخطي.

كما يمكن القول بأن الكتاب الإلكتروني كوسيلة للتعلم يعد مناسباً للعملية التعليمية الهادفة إلى تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم، وذلك بصورة عامة؛ تم التوصل إليها من خلال المقارنة بين متوسطي التحصيل في القياسين القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبيتين: الثالثة والرابعة، فبالنظر إلى هذه المتوسطات يتبين أنها تختلف في القياس البعدي بصورة واضحة عن القياس القبلي، وهذا ما جعل الباحث يصل إلى استنتاج مؤداه أن التعلم من خلال الكتاب الإلكتروني يسهم بشكل مباشر في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

أما فيما يتعلق بعدم دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الثالثة والرابعة في مستوى التذكر للاختبار التحصيلي، فإن هذا ما يعزوه الباحث إلى أن هذا المستوى يمثل أبسط مستويات المعرفة للمحتوى الدراسي، ولذا تمكن

الطلاب في المجموعتين من تحقيق مستويات متقاربة من الأداء فيه بشكل لم يكشف عن فروق حقيقة بين هذه المستويات باختلاف نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني؛ إذ جاءت النتيجة الحالية لتبين عدم دلالة الفروق بين المجموعتين في هذا البعد من الأبعاد المعرفية الأربعة المكونة للاختبار التحصيلي.

• نتائج اختبار الفرضية الرابعة :

والذي نص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (كلي - وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم".

فمع تثبيت متغير نمط عرض تتابع المحتوى في الكتاب الإلكتروني، يتم المقارنة بين نمطي الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني، وهما الإبحار (الخطي - الشبكي)، وعليه تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١٤):

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

المعالجة المستوى	المجموعة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية للإنجاز	التجريبية (٣)	٥.٧٤	٠.٧١	٤٨	٤.٨٨	٠.٠٠٠
	التجريبية (٤)	٧.١٧	٠.٩٢			

يوضح الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الثالثة والرابعة لصالح المجموعة التجريبية الرابعة ذات الإبحار الشبكي ونمط عرض كلي وذلك في مقياس الدافعية للإنجاز.

وبذلك يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة؛ التي يصبح نصها كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (نمط عرض كلي وإبحار خطي) وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة (نمط عرض كلي - وإبحار شبكي) في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية الرابعة.

منح الإبحار الشبكي في الكتاب الإلكتروني التعليمي المقدم لطلاب عينة الدراسة عنصر المرونة في المتابعة لما يتم عرضه من معلومات، حيث إنها أعطت أكثر من طريقة للتحكم في نظام العرض والإبحار، وأعطت المتعلم كامل الحرية في اختيار الطريقة والنمط للتنقل بين عناصر المعلومات باستخدام كافة الوصلات والروابط، حيث تم بناء الروابط في الكتاب الإلكتروني وفقا

(نظرية التفكير فوق المعرفي) بنظام مرن يوفر أكثر من بديل ليختار منها المتعلم ما يناسب ويلبي احتياجاته بشكل منظم يساعد على الفهم وتنمية مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات، كما أنها مكنت المتعلم من إدراك الهدف التعليمي المراد الوصول إليه وتحديد معطيات ومتطلبات تحقيقه، مما ساعد في الحصول على المعارف المرتبطة به وتحقيقه وذلك من خلال التخطيط والمراقبة والتحكم، والتقويم

ويمكن تفسير ذلك حيث مكن نمط الإبحار الشبكي من تفريد الموقف التعليمي ليناسب خبرات كل متعلم على حسب خبراته السابقة وميوله وقدراته واحتياجاته واهتماماته، حيث راعى الباحث عند تصميم هذا النوع من نمط عرض المحتوى بالكتاب الإلكتروني الاعتماد على الخطو الذاتي Self-Pacing للمتعلم، والوصول بجميع الطلاب إلى الإتقان وفقاً لقدرات كل متعلم وخبراته وخصائصه من خلال السماح باختلاف الموقف المخصص للتعلم طويلاً وقصراً تبعاً لقدرة كل متعلم واستعداداته، وبذلك فهي ساعدت المتعلم على إعادة تنظيم المعلومات بما يتوافق مع حاجاته للوصول إلى مستوى التمكن المطلوب، وساعدته على اكتساب المعارف والمفاهيم المجردة من خلال تحقيق التوازن بين ما تقدمه وما يكتشفه بنفسه حتى يصل إلى درجة الفهم والإتقان، حيث يقوم المتعلم وفق (النظرية البنائية) على بناء الحقائق أو يفسرها بناءً على خبراته وتركيباته العقلية واعتقاداته والتي يستخدمها في تفسير الأحداث، وبذلك نجد أن البنائية تعطي دوراً للعقل في التفكير وتفسير الأشياء والأحداث، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

أتاحت الروابط للطالب حرية التنقل والإبحار وفقاً لقدرات واحتياجات المتعلم عن طريق توفير كافة الفرص والبدايل التي يمكن للمتعلم أن يختار منها ما يناسبه، بحيث يقوم المتعلم ووفقاً (لنظرية المخططات) باختيار الجزء الذي يرغب البدء في دارسته مما يساعد على تكوين الصور الإجمالية العامة للموقف التعليمي ككل.

مكن نمط الإبحار الشبكي من معالجة وتداول المعلومات في أجزاء أو قطع صغيرة من النصوص أو الرسوم البيانية، وتعد المعلومات الصغيرة من أكثر الخصائص المميزة لمحتوى الكتاب الإلكتروني شيوعاً والتي تمكنها من تحقيق مبدأ التنوع في طرق تقديم المعلومات المجزئة إلى قطع صغيرة وفق (نظرية التعلم الموقفي) وتوجيه المتعلم إلى الجزء الذي يريد تعلمه بالضبط دون حدوث أي تكرار يجعل فيه المتعلم يشعر بالملل، كما قامت فكرة عمل الروابط على تقديم ومعالجة خبرات ومهارات المحتوى التعليمي وفق (نظرية معالجة المعلومات) من خلال استخدام مصادر التعلم المختلفة (الأصوات، الصور، النصوص، مقاطع الفيديو، والرسومات المتحركة،.....)، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة محمد فرج ونادر الشيمي (Farag, Shemy, 2011) ودراسة فاطمة علي (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى تفوق الإبحار الشبكي عبر الويب في تنمية التحصيل والمعارف والمهارات المختلفة لدى المتعلمين.

❖ وفر نمط الإبحار الشبكي بيئة تعلم متنوعة من حيث استخدام الصور الثابتة والمتحركة والموسيقى والفيديو وذلك وفقاً (لنظرية معالجة المعلومات)، وبالتالي حصل كل متعلم على ما يناسبه نتيجة لتوفير العديد من البدائل والوسائط التعليمية مع تحقيق عنصر التفاعلية والفردية من خلال تشكيلة المتغيرات التي تخاطب الحواس المختلفة، والتي من شأنها تحسين عملية التذكر والاستدعاء والترميز واسترجاع المعلومات، كما سهلت الروابط الوصول إلى المعلومات ومصادر التعلم المتاحة في المحتوى الإلكتروني واستعراضها بسرعة مما أسهم في توفير وقت المتعلم وإدارته بطريقة أكثر فاعلية نظراً لإمكانية الوصول المباشر للمعلومات من أي مكان بالمحتوى الإلكتروني.

ومما جعل الوصول المباشر للمعلومات أكثر فاعلية وإثارة للمتعليم أنه يتم بناءً على ردود أفعال المتعلم المبنية على قدراته وإمكانيات تعلمه، وهذه الأسس ووفقاً (لنظرية معالجة المعلومات) جعلت المحتوى الإلكتروني أكثر قدرة على تقليل الحمل المعرفي الزائد Cognitive Load على الذاكرة قصيرة المدى من خلال تقليل كمية النصوص في عقد المعلومات وتنظيم خبرات ومهارات المحتوى باستخدام خرائط المفاهيم وقوائم الربط الرئيسية والفرعية.

اتفقت أهداف الدراسات التالية في ضرورة زيادة دافعية الطلاب للإنجاز في مراحل التعليم المختلفة، بينما اختلفت في طرق زيادة دافعية للإنجاز وكذلك اختلفت في تناول المواد الدراسية المختلفة لزيادة الإنجاز فيها، فهناك بعض الدراسات التي استخدمت نموذج أبعاد التعلم وذلك في مادة العلوم مثل دراسة عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣)، ومنها من استخدم السبورة التفاعلية مثل دراسة أوزبيري (Özerbaş, M. 2013)، ومنها من استخدم بيئات التعلم الإلكتروني مثل دراسة خالد عبد الدائم وعبد السلام نصار (٢٠١٢)، ومنها من استخدم نموذج ويتلي مثل دراسة كل من هالة العمودي (٢٠١٢)، ومنها من استخدم فنيات التفكير البصري مثل دراسة نهلة عليش (٢٠١٢)، ومنها من استخدم بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد مثل دراسة كوه وتان وفانج وخان ولي ووي (Koh, C., Tan H., Tan K., Fang L., Fong F., Kan D., Lye S., & Wee M. 2010)، ومنها من استخدم برنامج كمبيوتر قائم على الألعاب مثل دراسة توزون وآخرون (Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., Kızılkaya, G. 2008)، وهدفت دراسة عبد الحميد رجيدة ومحمود

السيد (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز، وحب الاستطلاع (شكلي - لفظي - درجة كلية) بالتفكير الابتكاري لدى التلاميذ، وتتنفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

• نتائج اختبار الفرضية الخامسة :

والذي نص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في تحصيل مادة العلوم يرجع إلى أثر التفاعل بين متغيري نمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي) ونمطي الإبحار (خطي - شبكي)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم أولاً حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة وفق اختلافها في نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) ونمط عرض المحتوى (تدريجي - كلي)، وذلك في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم، ثم تم ثانياً استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لتحديد أثر التفاعل بين كل من نمط الإبحار ونمط عرض المحتوى، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة وفق اختلافها في نمط الإبحار والنمط المعرفي، وذلك في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة العلوم. وهذا ما يوضحه بالجدول (١٥):

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعات	المجموعة التجريبية (١)	المجموعة التجريبية (٢)	المجموعة التجريبية (٣)	المجموعة التجريبية (٤)
نمط الإبحار	خطي	خطي	خطي	خطي	خطي
	شبكي	شبكي	شبكي	شبكي	شبكي
عرض المحتوى	تدريجي	تدريجي	تدريجي	تدريجي	تدريجي
	كلي	كلي	كلي	كلي	كلي
العدد (ن)	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
المتوسط (م)	٣١.٦١	٢٧.٥٩	٢٨.٦١	٣٣.٠٥	٢٧.٤٤
الانحراف المعياري (ع)	٢.٥٨	١.٦٦	٣.٣٧	٢.٧٤	٢.٧٤

ثانياً: حساب تحليل التباين المشترك لأثر التفاعل بين كل من نوع النمط المعرفي ونمط الإبحار مع عزل أثر القياس القبلي. وهذا ما يبينه الجدول (١٦):

يظهر من الجدول (١٦) أن قيمة (ف) لتحليل التباين ثنائي كانت دالة إحصائياً عن مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود تفاعل بين كل من نمط الإبحار والنمط المعرفي في القياس البعدي، وذلك وبالرجوع إلى جدول (١٥) والكشف عن طبيعة المتوسطات - علماً بأن اتجاه الفروق الدالة إحصائياً يميل نحو المتوسط الأعلى - يمكن الوقوف على النتائج التالية المرتبطة بدلالة التفاعل في القياس البعدي للتحصيل في مادة العلوم، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين المشترك لأثر التفاعل بين نوع النمط المعرفي ونمط الإبحار في كل من القياسين (الفوري - المؤجل) مع عزل أثر القياس القبلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	النموذج المعدل	٦٠١.٣٠	٣	٢٠٠.٤٣	٢٨.٦٦	0.00
	التقاطع	٧٣٤٤٧.٢٠	١	٧٣٤٤٧.٢٠	١٠٥٠٢.٣٣	0.00
	الأثر التجريبي (نمط الإبحار - نمط عرض المحتوى)	٦٠١.٣٠	٣	٢٠٠.٤٣	٢٨.٦٦	0.00
	الخطأ	٥٣١.٥٠	٩٦	٦.٩٩		
	المجموع	٧٤٥٨٠.٣٠	١٠٠			

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين نمطي الإبحار عبر الكتب الإلكترونية (خطي - شبكي) - بصرف النظر عن نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) - لصالح نمط الإبحار الشبكي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) - بصرف النظر عن نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني - لصالح نمط عرض المحتوى التدريجي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الطلاب (عرض تدريجي) في المجموعة الرابعة عن الطلاب (عرض كلي) في المجموعة الثانية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لصالح طلاب المجموعة الرابعة.

وعلى ضوء النتائج السابقة يتم رفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة والتي يُصبح نصها على النحو التالي: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات الطلاب يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) ونمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) - في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لصالح التفاعل بين نمط الإبحار الشبكي ونمط (عرض تدريجي) " .

وبالوقوف على نتائج الدراسات السابقة، تبين ندرة الدراسات التي سعت إلى دراسة التفاعل بين نمط الإبحار وأي متغير آخر والتي انحصرت - على حد علم الباحث - في دراسة حسن محمود وحماة مسعود (١٤٢٨هـ) التي بينت نتائجها عدم وجود أثر دال للتفاعل بين نمط الإبحار والقابلية للتعلم الذاتي، ولأن صفحات الكتاب الإلكتروني تحتوي على معلومات لفظية يتوقع أن يستفيد المتعلم من الانتباه الانتقائي لها بحيث يحول مصادر انتباهه تجاه صفحات الكتاب الإلكتروني المقدمة للقناة البصرية التي تحتوي على كم أكبر من المعلومات المقدمة من خلال المثيرات، وبالتالي سيوجه انتباهها أكبر للمحتوى التعليمي المقدم له بطرق وروابط متعددة عن ذلك المحتوى الذي يمكن أن يقدم له بصورة نمطية، فجاء الإبحار الشبكي متفوقاً عن الإبحار الخطي مع نمط عرض تتابع المحتوى التدريجي.

كما يتعلم الطلاب بدرجة أكثر عمقاً من تعدد وتنوع المعارف داخل صفحات الكتاب الإلكتروني؛ حيث يستطيع هذا التنوع أن يسد الفجوة التي يعاني منها المتعلم بتكوين روابط بين المجرد والمحسوس، وبالتالي بناء روابط عقلية بين كل أجزاء المحتوى بشكل أفضل، وهذا بدوره يحسن من الفهم المعرفي والاستيعاب والكفاءة الذاتية للمتعلم واكتسابه للمعلومات بصورة أفضل من غيره، ولذا كان الإبحار الشبكي مميزاً في هذا الأمر عن الإبحار الخطي.

وإجمالاً يعزو الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والمرتبطة بفاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي إلى العوامل التالية:

- « التعلم الذاتي: اعتمد الكتاب الإلكتروني على التعلم الذاتي، ويتيح هذا النوع من التعلم للفرد التعلم وفق خطوه الذاتي، ووفق إمكانياته وقدراته وصولاً لإتقان الأهداف المطلوبة؛ مما ساعد على زيادة التحصيل المعرفي.
- « توظيف الأنشطة داخل الكتاب الإلكتروني: تضمن محتوى البرنامج العديد من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على إتقان الجانب المعرفي للبرنامج مما يعد تعزيزاً للمعلومات التي يقوم الطالب بدراستها.
- « تنوع عناصر الوسائط بالكتاب الإلكتروني (نصوص - صور - مؤثرات صوتية)؛ حيث تم تقديم المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني في شكل موضوعات متسلسلة تعرض من خلال العديد من المثيرات البصرية مثل الصور الثابتة والرسوم الثابتة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، مما يزيد من تركيز انتباه المتعلم لاستخدامه أكثر من حاسة من الحواس المختلفة.
- « تعدد وتنوع عمليات التقويم داخل الكتاب الإلكتروني؛ حيث تعرض طلاب المجموعات التجريبية من خلال دراستهم للبرنامج للعديد من الاختبارات مثل الاختبار القبلي، الذاتي، والبعدي، وكان لكل اختبار دوراً ووظيفة يقوم بها فالاختبار القبلي يقيس سلوك المتعلم المدخلي، ويعرفه بالنسبة المئوية التي حصل عليها، والاختبار الذاتي وما يصاحبه من تغذية راجعة فورية تساعد المتعلم في تقويته للاستجابة الصحيحة وإطفاء الإجابة الخطأ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج التعلم الشرطي الإجرائي لسكينر.
- « نمط التفاعل بالكتاب الإلكتروني: استخدام نمط التفاعل أثناء دراسة الكتاب الإلكتروني أدى إلى توافر خلفية معرفية غنية لدى المتعلمين نتيجة لتواصلهم مع المعلم ومع غيره من المتعلمين أثناء دراسة البرنامج، وقد ساعد ذلك على اجتياز المتعلمين لاختبار التحصيل المعرفي بدرجات مرتفعة، مع تمكين المتعلم من إمكانية إعادة دراسة الوحدة أكثر من مرة، حتى يصل إلى مستوى الإتقان المحدد، وقد كان ذلك حافزاً على تجويد التعليم.

• نتائج اختبار الفرضية السادسة :

والذي نص على: " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم يرجع إلى

أثر التفاعل بين متغيري نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) ونمطي الإبحار (خطي - شبكي).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم أولاً حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة وفق اختلافها في نمط الإبحار عبر الكتاب الإلكتروني (خطي - شبكي) ونمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي)، وذلك في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم، ثم تم ثانياً استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢ × ٢) لتحديد أثر التفاعل بين كل من نمط الإبحار ونمط عرض المحتوى، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة وفق اختلافها في نمط الإبحار ونمط عرض المحتوى، وذلك في مقياس الدافعية للإنجاز لمادة العلوم. وهذا ما يوضحه بالجدول (١٧):

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في مقياس الدافعية للإنجاز					
المتغير	المجموعات	المجموعة التجريبية (١)	المجموعة التجريبية (٢)	المجموعة التجريبية (٣)	المجموعة التجريبية (٤)
مقياس الدافعية للإنجاز	نمط الإبحار	خطي	شبكي	خطي	شبكي
	عرض المحتوى	تدرجي	تدرجي	كلي	كلي
	العدد (ن)	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
مقياس الدافعية للإنجاز	المتوسط (م)	٤.٨٤	٥.٧٧	٥.٧٤	٧.١٧
	الانحراف المعياري (ع)	٠.٦٨	٠.٨٧	٠.٧١	٠.٩٢

ثانياً: حساب تحليل التباين المشترك لأثر التفاعل بين كل من نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) ونمط الإبحار (خطي - شبكي) في الكتاب الإلكتروني مع عزل أثر القياس القبلي. وهذا ما يبينه الجدول (١٨):

جدول (١٨) حساب تحليل التباين المشترك لأثر التفاعل بين كل من نمط عرض المحتوى (تدرجي - كلي) ونمط الإبحار (خطي - شبكي) في الكتاب الإلكتروني مع عزل أثر القياس القبلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
مقياس الدافعية للإنجاز	النموذج المعدل	٦٠١.٣٠	٣	٢٠٠.٤٣	٢٨.٦٦	٠.٠٠
	التقاطع	٧٣٤٤٧.٢٠	١	٧٣٤٤٧.٢٠	١٠٥٠٢.٣٣	٠.٠٠
	الأثر التجريبي (نمط الإبحار - نمط عرض المحتوى)	٦٠١.٣٠	٣	٢٠٠.٤٣	٢٨.٦٦	٠.٠٠
	الخطأ	٥٣١.٥٠	٩٦	٦.٩٩		
	المجموع	٧٤٥٨٠.٣٠	١٠٠			

ويمكن تفسير ذلك الى أن :

مكن نمط الإبحار الشبكي من خلال العقد Nodes والروابط Links من جعل المتعلم يسير في نمط غير خطي بمعنى أنه لا يتمكن من تصفح المحتوى بالكتاب الإلكتروني من الشاشة الأولى إلى النهاية بصورة خطية والتي سهلت عمليتي التمثيل والمواءمة عند المتعلم وذلك عند مقابله لمعلومات جديدة فيعمل على إدخالها في البيئة العقلية الحالية بسهولة وفق (نظرية

المخططات)، ولكن نظراً لوجود تجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة و صفحات معلقة فإن المتعلم كان يستخدم ويتفاعل مع كل جزئية على حده، حيث إن اكتساب المعرفة الأولية في حالة مجالات المعرفة المبنية جيداً من حيث محتواها يتم عن طريق الممارسة المستمرة والتغذية الراجعة وفق (نظرية المرونة والمعرفة)، وهو ما زاد من دافعية طلاب نمط الإبحار الشبكي للإنجاز.

◀ ويرجع الباحث ذلك إلى أن نمط بنية الإبحار الشبكي يعتمد على الترتيب والتحليل المنطقي للمحتوى من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومن البسيط إلى المعقد وهذا النوع من البناء يتفق مع مبادئ النظرية التوسعية التي قدمها رايجولث (Reigelith, 1992) والتي تستند على عملية التوسع والتفصيل في تقديم مكونات المحتوى والاهتمام بعمليات الفهم والإدراك والبنى المعرفية للمتعلمين حيث يبدأ المتعلم بدراسة النقطة الرئيسية ثم يتوجه إلى دراسة النقاط والأجزاء الفرعية المرتبطة بها بطريقة متسلسلة وهذا يتفق مع أفكار أوزيل "Ausubel" التي تهتم بتتابع المحتوى التعليمي من العام إلى الخاص، وكذلك المنظمات المتقدمة Advanced Organizers التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ربطاً متكاملًا لا يتجزأ، وبالتالي يصبح التعلم ذا معنى ويبقى أثره لفترة طويلة (ابراهيم البعلي، ٢٠٠١، ص ٢٢).

◀ كما يمكن تفسير ذلك في ضوء (نظرية المخططات) التي تفترض أن هناك مجموعة من مكيانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيمًا وتتابعاً على نحو معين وهو الأساس الذي يقوم عليه البناء الهرمي للمحتوى التعليمي.

◀ كما أن نظرية المخططات تركز على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها وفي ضوء ذلك ترجع "صعوبات التعلم" وفقاً لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات، وهو ما قد يفسر تدني نتيجة متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الشبكي والذي تم تنظيمه في صورة أجزاء معقدة من الترابطات والتشابكات؛ قد يفقد فيها المتعلم الوجهة وتنعادم قدرته على تحديد البداية والنهاية؛ مما ينتج عنه اضطراب في التنظيم والاسترجاع والتصنيف.

◀ كما يمكن تفسير ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي في الاختبار التحصيلي الآجل في ضوء (نظرية المخططات) التي تؤكد أن المتعلم يبني صيغة إجمالية Schema للأحداث ويكون نظرة كاملة حول كافة الأبعاد المرتبطة بالموقف المشكل

للوصول إلى صياغة سليمة ودقيقة له، وهذا الأساس الذي يقوم عليه البناء الهرمي للمحتوى الإلكتروني فهو يعمل على تقديم الموقف التعليمي في صورة عامة إجمالية، بحيث يقوم المتعلم باختيار الجزء الذي يرغب البدء في دارسته مما يساعد على تكوين الصور الإجمالية العامة للموقف التعليمي ككل.

« كما يمكن تفسير تدني متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الشبكي في الاختبار التحصيلي الآجل في ضوء نظرية (معالجة المعلومات) والتي تهتم بدراسة الذاكرة البشرية من خلال محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات والتي تؤكد على أن نسيان الارتباطات يعود إلى آثار التداخل بين الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة وهو ما قد يحصل نتيجة البناء الشبكي الذي تم فيه تنظيم المحتوى المكون من أجزاء في صورة معقدة من الترابطات والتشابك .

• توصيات البحث :

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تُفعل هذه النتائج في الواقع التعليمي والتربوي المرتبط بتعليم وتعلم مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة خاصة، ومراحل التعليم العام عامة، ومنها:

« الاهتمام بتصميم بيئات تعليمية قائمة على الإبحار الشبكي؛ لما لها من دور فعال في زيادة الروابط المعرفية في ذهن المتعلم، فتصبح العلاقات بين أجزاء المادة التعليمية قوية، ويدعم بعضها بعضاً في استدعاء المعلومات المتضمنة بهذا المحتوى التعليمي.

« الاهتمام بتصميم كتب إلكترونية تعليمية متاحة عبر شبكة الإنترنت يتم فيها توظيف أنماط متعددة للإبحار التعليمي؛ وفقاً لمعايير تربوية هادفة لتحقيق نواتج تعلم متنوعة مثل التحصيل والاتجاهات وكفاءة التعلم وغيرها من نواتج التعلم.

« الاستفادة من أنماط الإبحار المتعددة والمتنوعة ونمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني في سبيل عرض الجوانب المختلفة للمهارات العملية خاصة إذا كان ناتج التعلم هو إكساب هذه المهارات العملية المقدمة من خلال الكتاب الإلكتروني، وهذا ما يتوافق بقدر كبير في مناهج العلوم ذات الصبغة العملية المهارية.

« الاستفادة من أنماط الإبحار المتعددة والمتنوعة ونمط عرض المحتوى داخل الكتاب الإلكتروني في عرض البنية المعرفية للمحتوى إذا كان ناتج التعلم هو تنمية معارف المتعلمين حول الموضوعات العلمية المقدمة من خلال الكتاب الإلكتروني.

◀ العمل على تصميم وبناء كتب إلكترونية تفاعلية بغرض تنمية مهارات الجانب المهاري في مادة العلوم لدى المتعلمين، مع ضرورة الاطلاع على الكتب الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، لمتابعة الجديد والحديث في متغيرات تصميمها.

◀ الاستفادة من نتائج نظريات التعليم، والتعلم، ومحاولة تطبيقها عند تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية، وخاصة النظريات المرتبطة بالمشيرات البصرية والسمعية، وعرض المحتوى التعليمي بطريقة تجذب انتباه المتعلمين وتتوافق مع النمط المعرفي المميز لهم.

◀ الاستفادة من إمكانات الكتب الإلكترونية ونمط عرض المحتوى لما تتميز به هذه التكنولوجيا من توفير بيئة تعليمية متكاملة مع النمط المعرفية المميزة للمتعلمين، والتي تساعد في جعل عملية التعليم عملية تفاعلية.

◀ ضرورة استفادة القائمين على تصميم وإنتاج المقررات من نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية بعض أنماط تصميم الكتب الإلكترونية.

• مقترحات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم المقترحات التالية:

◀ دراسة أنماط الإبحار المختلفة الأخرى في الكتب الإلكترونية وربطها بطبيعة المحتوى، وخصائص المتعلمين.

◀ تعرف نظم المساعدة في الكتب الإلكترونية التي يمكن استخدامها في تيسير الإبحار في وسائط التعلم الإلكترونية في ضوء احتياجات المتعلمين.

◀ بحث مدى فاعلية أنماط الإبحار في الكتب الإلكترونية في تحصيل مواد دراسية أخرى.

◀ بحث مدى فاعلية أنماط الإبحار ونمط عرض المحتوى في الكتب الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعية.

◀ بحث مدى فاعلية أنماط الإبحار ونمط عرض المحتوى الأخرى في الكتب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

◀ بحث مدى فاعلية أنماط الإبحار في الكتب الإلكترونية في تنمية الاتجاهات والقيم الوجدانية.

◀ بحث اثر التفاعل بين أنماط الإبحار وإستراتيجية التعلم الموقفي في الكتب الإلكترونية في علاج الصعوبات التعليمية.

◀ بحث اثر التفاعل بين أنماط الإبحار في الكتب الإلكترونية والعب الأطفال في تنمية الذكاء.

◀ إجراء دراسات تتناول بعض المتغيرات الأخرى كاستخدام أنماط أخرى للإبحار ونمط عرض المحتوى مع متغيرات أخرى مرتبطة بخصائص المتعلمين كالنمط المعرفي، أو نمط التحكم في علاقته بأنماط الإبحار في الكتب الإلكترونية .

• قائمة المراجع :

- إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠٠١). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي "جانبيه" الهرمية و "رايجلوت" التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، فرع بنها، جامعة الزقازيق.
- أبو رياش، حسين؛ عمور، أميمة؛ الصافي، عبد الحكيم؛ شريف، سليم (٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، القاهرة: دار الفكر.
- أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- احمد محمد أمين (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- أسامة الهنداوي (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط الفائقة في تنمية مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتفكيرهم الابتكاري في التطبيقات التعليمية للإنترنت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- أسامة سعيد، حماده مسعود، إبراهيم محمد (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، القاهرة، عالم الكتب.
- اسماعيل أحمد اسماعيل (٢٠٠٠). التصميم عناصره وأساسه في الفن التشكيلي. القاهرة : زهراء الشروق.
- أشرف أحمد عبد العزيز. (٢٠٠٤). فاعلية مثيرات الكمبيوتر المرئية في برامج الفيديو التعليمية علي التحصيل الفوري والمرجأ. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- أفنان نظير دروزة (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط٢، عمان (الأردن)، دار الشرق للنشر والتوزيع
- أكرم فتحى (٢٠١١). أثر تصميم واجهة التفاعل في مقرر إلكتروني قائم على الويب ٢.٠ على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا، المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تعلم فريد لجيل جديد في الفترة من ٢١ حتى ٢٤ / ٢٠١١/٢، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- السعيد السعيد عبد الرزاق (٢٠١٤). أنماط الابحار ومعايير التمييز والمصادقية بالمواقع التعليمية. مجلة التعليم الإلكتروني، العدد (١٢)، المصدر: <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=401>
- السيد خالد مطحنه (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي والدافع للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز المنتظمين والمنتسبين (دراسة ارتباطية مقارنة)، مجلة كلية التربية -جامعة كفر الشيخ، ١٤، ص ١ - ٥١.
- السيد مصطفى السنباطي، عمر إسماعيل على، أحلام عبد السميع العقباوي (٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦٨، يوليو، ص ٣٣٧ - ٣٨٩.
- أمل أحمد شريف أبو حجلة (٢٠٠٧). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

- الهام على الشلبى (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات الخريطة المفاهيمية فى تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية فى مادة الأحياء ودوافع الانجاز لديهم وقدراتهم على التفكير الإبداعى، مجلة العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية بالبحرين، ٢٤، يونيو، ص ص ١١٧ - ١٥٠.
- أمال محمد محمود أحمد (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج فى تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية - مصر، مج ١٤، ع ٣، ص ص ١١٢ - ١٧٣.
- أمل أحمد شريف أبو حجلة (٢٠٠٧). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع فى محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.
- أميرة سمير حجازي (٢٠١١). أثر التفاعل بين بنية الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني والنمط المعرفية فى تنمية مهارات حل المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.
- إيمان أحمد فهمي الغزاوي (٢٠١٥). أثر أنماط التفاعل مع النص والصورة داخل الكتاب الإلكتروني فى التحصيل الفوري والمرجأ لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتنمية اتجاهاتهم نحو الكتب الإلكترونية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة بور سعيد
- إيمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣). أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والنمط المعرفى فى الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفى والأداء المهاري وسهولة الاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى، مجلة تكنولوجيا التعليم، مجلد ٢٣، القاهرة.
- توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة: القاهرة: دار ميسرة.
- تيسير مصطفى محمود عبد الرحيم (٢٠١٢). أثر التفاعل بين نمط عرض الرسومات ثلاثية الأبعاد وأسلوب التحكم فيها فى برامج الكمبيوتر التعليمية على التحصيل وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية فى مقرر الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ثريا يونس دودين (٢٠٠٧). دراسة مقارنه بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين فى الأردن. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا.
- جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي وحسنا عبد العاطي إسماعيل الطباخ (٢٠١٢). أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلم النقال فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم فى مصر والعالم العربي فى ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة - كلية التربية - جامعة المنصورة، مج ٢، ص ص ٣١٥ - ٤١٣.
- جيرولد كعب (٢٠٠١). تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠١). تصميم التدريس: رؤية منظومية. القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن فاروق محمود، حماده محمد مسعود (١٤٢٨هـ). أثر اختلاف تصميم نمط الإبحار فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المتفاعلة ومستوى القابلية للتعلم الذاتى على تنمية مهارات الخدمة المرجعية الرقمية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم (٧). ٥٥ - ١١٢.

- حسين أبو رياش، أميمة عمور، عبد الحكيم الصايفي، سليم شريف (٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، القاهرة: دار الفكر.
- خالد محمود زغلول (٢٠٠٠). أثر العلاقات في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل في مادة الكمبيوتر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- خالد محمد عبد الدايم، وعبد السلام محمد نصار، (٢٠١٢). استخدام بيئات التعلم الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، مج ٣، ع ٦.
- داليا أحمد كامل (٢٠١٣). أثر اختلاف أداة الإبحار والتوجيه بالكتب الإلكترونية في التحصيل المعرفي وقابلية استخدام هذه الكتب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية بجامعة الأزهر - مصر، ١٥٢ (٢)، ١٣ - ٧٧.
- ربيع عبد العظيم رمود (أكتوبر، ٢٠٠٨). أثر اختلاف تصميم واجهة تفاعل برامج التعلم الإلكتروني القائم على الويب في القابلية للاستخدام لدى طلاب كلية التربية، تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد ١٨، العدد ٤، ٤٥ - ٧٩.
- رجاء محمود أبو علام. (٢٠٠٠). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط ٥، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- رجب السيد الميهي (١٩٩٧). فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة في تنمية مهارات الرسم العلمي لدى الطلاب المعلمين. دراسات تربوية وإجتماعية. العدد (١)، ص ٣٠ - ٤٠.
- زاهر أحمد محمد (١٩٩٦). تكنولوجيا التعليم. القاهرة: المكتبة الأكاديمية
- زينب محمد أمين (٢٠٠٧). المستحدثات التكنولوجية، المنيا: الواحة للطباعة والخدمات التعليمية.
- سعد عبد الله الغامدي (١٤٣٦هـ). أثر نمط المثير البصري في تصميم كتاب إلكتروني تفاعلي على بقاء أثر التعلم في مادة الأحياء. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.
- سليمان جمعة (٢٠٠٦). أثر التفاعل بين نمط التحكم في برنامج كمبيوترى لتنمية مهارات إنتاج برنامج متعدد الوسائط وأنماط التعلم على بعض نواتج التعلم وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سوسن محمود عبد الجواد (٢٠٠٧). فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي والانطباعات لدى الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- شفيق علاونة (٢٠٠٤). الدافعية، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- صفاء محمد على محمد (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند الى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٣٣، ج ١، ص ٤٧-٦٩.

- عاطف حسن شوشرة (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني في التحصيل الدراسي (دراسة حالة). رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن.
- عبد الحميد عبدالعظيم رجبة، محمود علي أحمد السيد (٢٠١٣). علاقة دافعية الانجاز وحس الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية، ع ٣٣، ج ١، ص ص ٢٣٣ - ٢٦٨.
- عبد العزيز طلبه عبدالحميد، (٢٠١٣). العلاقة بين نمط بنية الإبحار ونمط عرض المحتوى في تصميم المقررات الإلكترونية. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة. ع ١١.
- عبد اللطيف الصفي الجزار. (٢٠٠٠). مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، وحدة تكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف بن الصفي الجزار (٢٠١٠): اتجاهات بحثية في معايير تصميم بيئة توظيف تقنية المعلومات والاتصال (ICT) في تكنولوجيا التعليم والتدريب، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب خلال الفترة من ١٢ - ١٤ ابريل ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز ، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع
- عبدالله الموسى، أحمد المبارك. (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات الرياض. مؤسسة شبكة البيانات.
- عبير حسن موسى (٢٠٠٩). أثر اختلاف تصميم مخطط واجهة التفاعل على زمن الانجاز وتحقيق الغرض والدقة في استخدام الطالبات المعلمات لكتاب إلكتروني. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- عصام شوقي شبل (٢٠٠٨). أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى دارسي ماجستير تقنيات التعليم واتجاهاتهم نحوه. مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية بجامعة المنوفية، ٢٣(٢)، ١٠٤ - ١٤١.
- عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة التربية العلمية - مصر، مج ١٦، ع ١، ص ص ١ - ٥٥.
- فاطمة على نجيب السيد (٢٠٠٨). أثر نمط الإبحار في برامج الوسائط المتعددة في تدريس الجبر على التحصيل وحل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- فاطمة نجيب علي (٢٠١٠). أثر نمط الإبحار في برامج الوسائط المتعددة في تدريس الجبر على التحصيل وحل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- قاسم صالح النعواشي (٢٠٠٧). تحليل المواقف التعليمية في الزيارات الصفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قاري بيتر وميليسا بيرسون (٢٠٠٧). استخدام التكنولوجيا في الصف. ترجمة العمور، أمية وأبو رياش، حسين، الأردن، عمان: دار الفكر.
- ليلي إبراهيم معوض (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب معلمي العلوم بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٣، مايو.

- ليلي عبدالله حسين، وحياة على رمضان (٢٠٠٧). فاعلية المهام الكتابية المصورة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الإنجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، ع ١٢، مارس، ص ص ١٢١ - ١٧٠.
- محمد الحسيني محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري في صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب قسم إعداد معلم الحاسب الآلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر.
- محمد السيد السيد سليمان (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح للوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت في إكساب مهارات إعداد وتصميم الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمد السيد على (٢٠٠٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.
- محمد حسن خلاف (٢٠٠٨). فاعلية برمجية وسائط فائقة مقترحة في التحصيل الدراسي وبعض مهارات حل المشكلات لطلاب كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- محمد سليمان المزيدي (١٤٣٢هـ). أثر اختلاف أنماط الإبحار في ألعاب الحاسب التعليمي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة في تقنيات التعليم، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- محمد عبد الحميد، مصطفى جودت، محمد المرادني، سالي وديع (٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب .
- محمد عطية خميس (٢٠٠٠). معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة/ الفائقة التفاعلية وإنتاجها. القاهرة: تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث تربوية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (١)٣، ٢٣ - ٥٦.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٦). تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم، ط١، القاهرة، دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، ط١، القاهرة، دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، القاهرة، دار السحاب.
- محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). تأثير العلاقة بين نمط تنظيم المحتوى في برامج الكمبيوتر التعليمية والنمط المعرفي للمتعلم في كفاءة التعلم وبقاء أثره. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد فريد محمود عزت (٢٠١٢). الكتاب الإلكتروني وتطوره ومميزاته وسليباته. مجلة التربية - قطر، ٤١(١٧٨)، ٢٧١ - ٣١٤.
- محمد مجد عيد (٢٠٠٩). مدى الاستفادة من تعدد أنماط الإبحار في إعداد البرمجيات التعليمية في مصر. المؤتمر السنوي الأول لكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة بعنوان "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي"، ٢٦٦١ - ٢٦٧٢.
- محمد محمود يونس (٢٠٠٩). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرى.

- محمد مقداد (٢٠١٠). الدافعية إلى التعلم لدى طلبة التعلم الإلكتروني، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني، دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، المنامة، مركز زين جامعة البحرين.
- محمود عبد الكريم وهاشم الشرنوبى، (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين مصادر المعلومات الإلكترونية والسعة العقلية في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية - جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر - مصر، ١٣٧(٢): ٥٢٣-٥٩٠.
- مصطفى محمد على محجوب (٢٠١١). التفاعل بين أدوات الإبحار في برامج الكمبيوتر فائقة الوسائل ونمط التعليم وأثره على تنمية مهارات الطلاب في مقرر شبكات الحاسب. رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد مصطفى أحمد صقر (٢٠١٠). تأثير العلاقة بين نمط عرض الرسومات المتحركة في برامج الكمبيوتر التعليمية القائمة على الرسومات المتحركة والنمط المعرفي للتعلم على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم على طلاب قسم تكنولوجيا التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- نائلة سلمان عوض (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار الألى والمؤجل لطلبة الصف التاسع فى الكيمياء وعلوم الأرض فى المدارس الحكومية فى قباطية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية فى نابلس، فلسطين، كلية الدراسات العليا.
- نبيل جاد عزمي، ومحمد مختار المرادنى (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل، وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، ١٦(٣)، ٢٥١-٣٢١.
- نهلة سيف الدين عليش (٢٠١٢). استخدام فنيات التفكير البصري لتنمية التحصيل ودافعية الإنجاز من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، ع ٤٢، ص ١٨٩ - ٢٦٠.
- نوال عبد الفتاح خليل (٢٠٠٨). اثر استخدام خرائط التفكير فى تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، ع ٤، ديسمبر، ص ٦٣ - ١١٧.
- نيرمين محمود أحمد (٢٠٠٨). العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعي الإنجاز لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- هالة سعيد أحمد باقادر العمودي (٢٠١٢). فعالية نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة التربية العلمية. مصر، مج ١٥، ع ١، ص ٢١٩ - ٢٦٢.
- هاني شفيق رمزي (٢٠١٤). أثر اختلاف نمط الإبحار عبر الويب على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. مجلة كلية التربية بينها - مصر، ٢٥(٩٧)، ١٤١-٢٠٣.
- هدى مبارك سمان مبارك (٢٠١٠). فاعلية استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية على تنمية المهارات والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الكمبيوتر. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- يحيى أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الالعب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، تربية خاصة.

- Andrew, M.,(2009). Effects of Spatial Visualization Ability and Graphical Navigational Aids on Cognitive Load and Learning from Web-Based Instruction, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia,
- Anuradha, K. T. & Usha, H. S. (2005). Use of E-Books in an academic and Research Environment. from www.emeraldinsight.com/0033-0337.htm
- Bassam, H.& Mesbah, A.(2007). Effect of Interface Style on User Perceptions and behavioral intention to Use Computer System, Computer in Human Behavior, 23(30), 3025-3037.
- Bush, V. (1945, July). As we may think. Atlantic Monthly, 101-108. Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. IEEE Computer, 20(9), 17-41.
- Card, S. K. (2004). 3Book: A3D Electronic Smart Book, from <http://www-users.cs.umn.edu/~echi/papers/2004-ACI/2004-AVI-3Book.pdf>.
- Chen, Y. & Chang, R. (2007). Cognitive styles and hypermedia navigation: Development of a learning model. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 53(1), 3-15.
- Chen, N., Guimbretiere, F., Dixon, M., Lewis, C., & Agrawala, M. (2008). Navigation techniques for dual-display e-book readers. In Proceedings of CHI, 1779-1788, ACM, Florence, Italy, 123-167.
- Chen, W.,(2004). Effect of Hypermedia Display Interface in facilitating achievement of learning Objectives. 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education. 34 (3).
- Chen, W.,(2005). Effect of Web-Browsing Interface in Web-Based Instruction: A Quantitative Study, IEEE Transaction on Education. 48(4).
- Chuen-Tsai S., Chien C., and Bing-Kuen L., (2004). Structural and Navigational Analysis of Hypermedia courseware, www.Surf.mind.Com/web/=web%20navigation – 62k.
- Collins, A. (1993). Design issues for learning environments. (Technical report No. 27). New York, NY: Northwestern University, Center for Technology in Education. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 357733).
- Collin, S. (1995). Dictionary of multimedia. Britain. Peter Collin Publishing.

- Daniela, F., Nicola G., Massimillano G., and Giovanni G.(2010). A Computational Model For Adapting Presentation to Content in Web Interfaces, International Journal on Artificial Intelligence Tools, 19(6),783–818.
- David, J.,(2012). Effect of Semantically structured Hypertext Knowledge Bases on Users' knowledge structures, <http://www.auradigital.net>.
- De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books fostering kindergarten children's emergent story understanding. Reading Research Quarterly, 39(4), 378-393.
- Dennis, A. R. & Taylor, N. J. (2006). Information foraging on the web: The effects of "acceptable" Internet delays on multi-page information search behavior. Decision Support Systems, 42, 810-824.
- Dias, P., Gomes, M., & Correia, A. (1999). Disorientation in hypermedia environments: Mechanisms to support navigation. Journal Educational Computing Research, 20(1), 2-16.
- Dick, W., Carey, L., and Carey, J., (2005). The Systematic Design of Instruction, (6th Ed.). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Dillon, A. (1996). Myths, Misconceptions, and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium in Hypertext and Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farag, M .& Shemy, N. (2011): Course Delivery Through The Web: Effects Of Linear/Nonlinear Navigation And Individual Differences In Online Learning, International Jl. On E-Learning, Vol 10. No 1.Pp 5-33.
- Farrell, I., (2000). Navigation tools' on learners' achievement and attitude. Ph. D. Virginia University.
- Geraldi & Kevin.(2008).Planned Programming Pays Dividends. Journal Articles; Opinion Papers; Reports,95(2),PP.75-79.
- Girolld, c. (2001). Reading behavior in the digital environment. Journal of documentation, 61 (6), 30–45.
- Hage, E. V. (2005). E-Book Technology: The Relationship Between Self-Efficacy and Usage Levels Across Gender and Age, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, from <http://proquest.umi.com/pqdwweb?>

- Henke, H.,(2001). Evaluating Web-Based Instructional Design, <http://www.chartula.com/evalwbi.pdf>.
- Herre , O. & Christof, N.(1998). Locating Information in an Online, JCMC, 4 (1) .
- Horn, R.(1999). Information Design: Emergence of New Profession, Cambridge, MA: Milt Press.
- Ismail, I., (January, 2011). The Effects of Text Density Levels and the Cognitive Style of Field Dependence on Learning from A CBI Tutorial, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10 (1), 167- 182.
- Jongpil, G.& Michael, M., (2009). Are Pretty Interfaces Worth the Time? The Effects of User Interface Types on Web-Based Instruction, Journal of interactive learning research, 20(1), 5-33.
- Kimberly S., Janis P., and William G.(2002). Design, Layout, and Tools for Effective Web-Based Instruction, 3Znd ASEEIEEE Frontiers in Education Conference November 6 – 9 Boston .
- Koh, C., Tan H., Tan K., Fang L., Fong F., Kan D., Lye S., & Wee M. (2010). Investigating The Effect Of 3d Simulation-Based Learning On The Motivation And Performance Of Engineering Students, Journal Of Engineering Education, Vol 99. No 3. Pp237-251.
- Korat, O. & Shamir, A. (2007). Electronic Books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function social class. J. of computer Assisted Learning, 23, 248-259.
- Kreitzberg, C. B. (1999). Designing the electronic book: Human psychology and information structures for hypermedia. In Proceedings of the Third International Conference on Human-Computer Interaction, 105-112. Reigelith, c.(1992). Elaborating The Elaboration Theory. Educational Technology Research & Development,40(3),80-86.
- Kruger, S. (2006).Students Experiences Of E-Learning: Issues Of Motivation And Identity, Retrieved On Learning And Instruction, Cyprs Nicosia 23-27 Th August.Grabinger, S., & Osman, R. (1996). Designing screens for learning. Norwood, NJ: Ablex.
- Landoni, M., Wilson, R., & Gibb, F. (2000). From the Visual Book to the WEB Book: The importance of good design. Research and advanced technology for digital libraries, 1(3), 305–314.
- Liegle, O., & Janicki, N. (2006). The effect of learning styles on navigation needs of Web-based learners. Computers in Human Behavior, 22(5), 885-898.

- Malmat, L., Liesaputra,, T., & Gould,, D. (2000). Looking for guidelines for the production of electronic textbooks. Online information review, 25(1), 181–195.
- Marshall G. & James R. (Spring 1999). User Interface Design Guidelines for Computer-Based Learning Environments, Journal of Visual Literacy, 19(1), 65-84.
- Martin, F. (2008). Effects Of Practice In A Linear And Non-Linear Web-Based Learning Environment. Educational Technology & Society, Vol 11, No 4, Pp 81–93.
- Michael G. (2002). Designing Web-Based Instruction: A Research Review On Color, Typography, Layout, and Screen Density, Presented to the Interdisciplinary Studies Program: Applied Information Management and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Science.
- Morrison, G., Ross, S. & O'Dell, J., (1988). Text density level as a design variable in instructional displays, Educ. Communication Technology Journal, 36 (1), 103–115.
- Morrison, G., Ross, S. & O'Dell, J., (1989). Learner preferences for varying screen densities using realistic stimulus materials with single and multiple designs, Education Technology Research Development, 37(3), 53–60.
- Narayanan, N. H. & Hegarty, M. (1998). On Designing Comprehensible Interactive Hypermedia Manuals. International Journal of Human-Computer Studies, 48, 267-301.
- Oliver R., Jan H., & Arshad, O. (2010). Creating Effective Instructional Materials for the World Wide Web, <http://Elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/docs/AVSWEBID.pdf>.
- Oliver, R. & Herrington, J. (2001). Teaching and learning online : a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education (1st ed.). Australia: Centre for Research in Information Technology and Communications, Edith Crown University.
- Oliver, T., Annie, P., & Roussey, J., (1997). Effects of Screen presentation on text reading and revising. International Journal Human-Computer Studies, 47, 565-589.
- Özerbaş, M. (2013). The Effect Of The Use Of Interactive Whiteboard On Students' Motivation, African Journal Of Business Education, Vol. 1, No 5, Pp. 120-125

- Park, O. C. (1994). Dynamic Visual Displays in Media-Based Instruction. Educational Technology, 34(4), 21-25.
- Patricia, M. & Michael, D. (2005). The effects of spatial layout on relationships between performance, path patterns and mental representation in a hypermedia information search task, Interactive Technology & Smart Education, 2: 31-45.
- Richard & Mayer . (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia message? . Educational Psychology, 93(2), PP.390-396.
- Reiss, L. (2000). Practical information architecture. A hands-on approach to structuring successful websites. Harlow, UK: Addison-Wesley.
- Rovai, A.,(2004). A Constructivist approach to on line college learning, Internet and Higher Education, 7(2), 79-93.
- Santini, M. (2008). Zero, single, or multi? Genre of web pages through the users' perspective. Information Processing and Management, 44, 702-737.
- Santrock, J. (2003). Psychology, Mcgraw Hill, Boston.
- Shanthi. (2011). Interactive multimedia instruction versus traditional training programmes: Analysis of their effectiveness and perception. Journal Articles; Reports - Evaluative, 17(5), PP.459-472.
- Shamir, A.& Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. Computers & Education, 7(3), 1989-1997
- Shneiderman, B., & Kearsley, G. (1989). Hypertext hands-on: An introduction to a new way of organizing and accessing information. New York: AddisonWesley.
- Stark, H. (1990). What do Readers do to Pop-Ups and Pop-Ups do Readers? In Hypertext: State of the Arts, Oxford, U.K.: Intellect.
- Stuart . (2011). Gestalt principles in the control of motor action . Journal Articles; Opinion Papers, 137(3), PP.443-462.
- Steven, R., (1994). Preference for different CBI text Screen Design based on the Density level and Realism of the lesson content viewed, Computer in Human Behavior, 10(4), 593-603.

- Sun, Z. (2010). The Principles of Human-computer Interface Design in the Multi-media Courseware, IEEE TRANSA Actions on Education.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. Cognition and Instruction, 12(3), 1 85-233.
- Sward, K., Janis, P., & William, G. (2002). Design, Layout, and Tools for Effective Web-Based Instruction. 3Znd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 6 - 9, Boston, MA.
- Taber & Susan . (2009). Capitalizing on the Unexpected . Journal Articles; Reports – Descriptive , 15(3) , pp.155-148
- Tomash, Z. (2002). Instructional Web Sites Design: An Object-Oriented Approach, Unpublished Doctoral, University of Massachusetts Amherst in partial fulfillment.
- Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus,T., _Inal,Y., Kızılkaya,G.(2008). The Effects Of Computer Games On Primary School Students' Achievement And Motivation In Geography Learning, Computers & Education. Pp 1-10.
- Van-Merrienboor, J.(2005). Research on Cognitive Load Theory and Its Design Implication For E-learning, ETR&D, 53(3), 5-13.
- Waits, T., & Lewis, L., (2003). Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000-2001 (No. NCES 2003017). Washington D.C.: National Center for Educational Statistics. Office of Educational Research and Publication. U.S. Department of Education. <http://www.acofps.com> 70-<http://www.education.own0.com/t252-topic>.
- Xie, K., Durrington, V., Yen, L. (2011). Relationship Between Students' Motivation And Their Participation In Asynchronous Online Discussions, Journal Of Online Learning And Teaching, Vol. 7, No. 1, March.
- Yang, S. (2000). Information display Interface in hypermedia design. IEEE TRANSA Actions on Education. 43 (3).
- Yavuz, E. (2008): An Evaluation of Web Based Instruction In View Of The Tutors' and Students' Perspectives. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 9 (2).



البحث السادس :

برنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في
تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة

المصادر :

د/ صباح عبدالله عبدالعزيز السيد د/ منال مسلم صالح الجهني
أستاذ مساعد تعليم الرياضيات أستاذ مساعد تعليم الرياضيات
كلية التربية جامعة الدمام

” برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ”

د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد /د/ منال مسلم صالح الجهني

• مستخلص البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد تم معالجة مشكلة البحث من خلال إعادة صياغة وحدتي المساحات والحجوم في مبادئ التعلم السريع، وتم إعداد مقياس عادات العقل لقياس في الرياضيات، واختبار تحصيلي في وحدتي المساحات والحجوم لتلاميذ الصف الثاني المتوسط. وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالبة من طلاب الصف الثاني المتوسط تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد: إحداهما تجريبية درست وحدة المساحات والحجوم باستخدام البرنامج المقترح، والآخرى ضابطة درست نفس الوحدة باستخدام البرنامج المعتاد. وتوصل هذا البحث إلى النتائج التالية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعري لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. كان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كبيراً في تنمية التحصيل الدراسي وعادات العقل في الرياضيات.

الكلمات المفتاحية : التعلم السريع – عادات العقل .

A Proposed Program Based on the Accelerated Learning Theory for Teaching Mathematics on Developing Some Habits of Mind and Academic Achievement For Middle School Students

Dr. Manal Muslem ALjohani, Dr. Sabah Abd Alla Abd El-Azeem

Abstract :

This study aims to identify the effect of using A Proposed Program Based on the Accelerated Learning Theory for Teaching Mathematics on Developing Some Habits of Mind and Academic Achievement. To achieve this, the unit of area and volumes of second -year middle students was prepared according to Accelerated Learning principals. Moreover, two assessment instruments were devised: An achievement test, and a habits of mind scale. A sample of 60 second -year middle students was chosen and divided into two groups: A control group who studied the traditional Program, and an experimental group who studied the proposed Program. Results of the study showed that: (1) there were statistically significant differences (at a 0.01 level of significance) between the means of scores of the experimental group and the control group in the achievement post-test in favor of the students of the experimental group. (2) There were statistically significant differences (at a 0.01 level of significance) between the means of scores of the experimental group and the control group in the habits of mind scale post-test in favor of the students of the experimental group. (3) The

effect size was high in developing the academic achievement and the habits of mind in mathematics.

Keywords : Accelerated Learning - Habits of Mind.

• مقدمة البحث وخلفيته النظرية :

يشهد العالم اليوم تطورات هائلة ومتسارعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاتصالات مما يجعله يوصف بعصر الانفتاح والمعلوماتية والاتصالات، وقد انعكس ذلك بشكل أو بآخر على المناهج المدرسية وطرائق تدريسها، وأصبحت الحاجة ماسة إلى تزويد الطلاب بمهارات التفكير العليا، وأساليب التعامل والتواصل اللغوي والفكري مع الأفراد والجماعات، ومع المعارف والعلوم، وتوظيفها لحل القضايا والمشكلات الطارئة.

ويكاد يجمع العلماء والتربويون في هذا العصر على ضرورة إبقاء التفكير ولاسيما عادات العقل اهتماماً كبيراً ، إذ تعد هدفاً من أهداف التربية المعاصرة، ومدخلاً فاعلاً للتعامل بوعي مع نتائج الثورة العلمية والتكنولوجية.

وعادات العقل تساعد التلميذ على اكتساب أنماط متنوعة من التفكير وممارستها من خلال المواقف التعليمية، وتزيد من ثقة التلميذ بنفسه، وتحفز على المغامرة والعمل بطريقة فردية أو جماعية، لذلك يجب أن يكون المعلم على وعي بها، وأن تكون أحد الأهداف التي يخطط لها المعلمون في كل حصة .
(Beyer, 2001, p.28)

وتعد عادات العقل سلوكيات تتطلب انضباطاً للعقل تجري ممارستها بحيث يصبح طريقة اعتيادية من العمل نحو أفعال أكثر انتباهاً وذكاءً ، والغرض من تعلمها هو مساعدة المربين على إكسابها للطلاب والعمل في اتجاه هذه العادات التي تمثل تعلماً واسعاً مستمراً طوال الحياة (آثر كوستا وبين كالك، ٢٠٠٣، ص ١ - ٥).

وقد عرفها آثر كوستا وكالك (٢٠٠٣، ص ٧ - ١٠) بأنها عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والاتجاهات والمعارف والتجارب الماضية والميول، وهي تعني أننا نفضل نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيرها، ولذا فهي تعني ضمناً اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين، وحتى يكون هذا الاستخدام مفيداً ، وهي تدعو في ختام كل مرة يجري فيها استخدام هذه السلوكيات إلى التأمل في تأثير هذا الاستخدام وتعديلها وتقييمها .

وعرفها بيركنز (Perkins 1991, p.2-7) بأنها نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال، وهي تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات، والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل.

وعرفها ريكيتس (Rickets 2004, p.21-23) بأنها ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما يواجه مشكلة ما، أو عندما لا تكون إجابة أي سؤال غير حاضرة

في الذهن في التو والحال، أو عندما يكون هناك تناقض في قضية ما ، أي أنه إعمال جميع القدرات العقلية للحصول على المعرفة عندما لا يكون من السهل الحصول على المعلومات والمعارف بالطرق العادية.

كما عرفها أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦ ، ص ٣٩٧) بأنها الاتجاهات والدوافع الموجودة لدى الفرد والتي تدعمه لاستخدام المهارات العقلية التي لديه بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة سواء واجهته مشكلة أو الحصول على المعرفة.

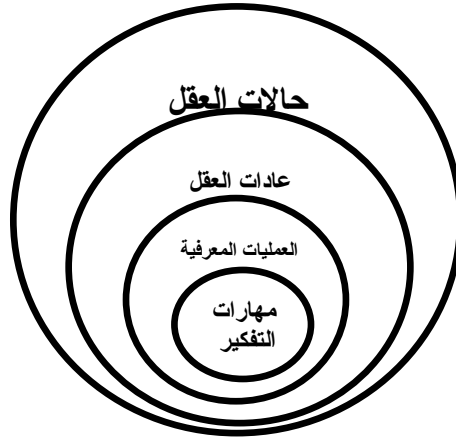
وأشار محمد بكر نوفل (٢٠٠٨ ، ص ٦٨) إلى أن عادات العقل هي مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثبرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج.

وبناء على ما سبق يتضح أن عادات العقل هي نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية وتتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات شرط أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى بحث واستقصاء وتفكير وتعمق، أي أنها عملية تطويرية متتابعة تؤدي في النهاية إلى الإنتاج والابتكار.

ويعكس نموذج كوستا في التفكير العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير واستراتيجياته، ويتم التركيز على غرس مهارات التفكير في المنهاج وفي التدريس من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروفة، كما تساعدهم على تعلم كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة وبناء أو طرح الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الأفكار المختلفة، وترتبط عادات العقل بمهارات التفكير بعلاقة هرمية كما في الشكل (١): (أرثر كوستا وبيننا كاليك، ٢٠٠٣ ، ص ١٤) .

وتناول روبرت مارزانو وآخرون (١٩٩٩ ، ص ١٨١ - ١٨٣) عادات العقل والتي أطلق عليها العادات العقلية المنتجة وفق المكونات التالية:

- « التنظيم الذاتي ويتضمن مهارات: إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلية العمل.
- « التفكير الناقد ويتضمن مهارات: الالتزام بالبحث عن الدقة، والبحث عن الوضوح، والانفتاح العقلي، ومقاومة التهور، واتخاذ المواقف والدفاع عنها، والحساسية تجاه الآخرين.
- « التفكير الإبداعي ويتضمن مهارات: الانخراط بقوة في مهمات لا تكون إجاباتها واضحة، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد معايير التقويم الخاصة بها والمحافظة عليها، وتوليد طرق جديدة للنظر خارج نطاق المعايير السائدة.



شكل (١) العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير واستراتيجياته

- وقد حدد كوستا وكاليك (Costa & Kallik 2000b, p. 21-39) ستة عشر عادة عقلية تشير إلى المفكر الجيد الذي يسلك سلوكاً ذكياً عندما يتعرض لموقف ما، وهي عادات ينبغي أن يتسم بها أداء المتعلم خلال عملية التعلم لبناء قدراته العقلية، وفيما يلي وصف لهذه العادات العقلية:
- « المثابرة Persisting: تعني مزاولة المهام التعليمية الصعبة والإصرار على أدائها وعدم الاستسلام حتي الوصول إلي الهدف المراد تحقيقه.
 - « التحكم في الاندفاع Managing Impulsivity: تعني التأني والتفكير قبل الإقدام على الفعل، والقدرة علي وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها قبل البدء فيها.
 - « الإصغاء بتفهم وتعاطف Listening with Understanding and Empathy: تعني حسن الإصغاء إلي الآخرين، والتعايش معهم وإعادة صياغة أفكارهم وتصوراتهم دون تحيز.
 - « التفكير بمرونة Thinking Flexibly: تعني النظر إلى الأفكار برؤية مختلفة، وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة واحدة، والتغيير بسهولة من اتجاه لاتجاه آخر للوصول إلي الحل، وتقبل الأفكار ونقد الزملاء والاستفادة منها.
 - « التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة) Meta Cognition: قدرة الفرد علي تخطيط إستراتيجية لإنتاج المعلومات التي يحتاجها، وتحديد الخطوات التي يسير عليها مما ينعكس علي عمله، وكذلك تقويم كفاءة تفكيره، وهذا يتطلب تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه.
 - « الكفاح من أجل الدقة Striving about accuracy: قدرة المتعلم علي الاستمرار في مواصلة المهام الموكلة إليه للوصول إلى نتائج تتسم

- بالدقة، وهذا يقتضي متابعة أداء المتعلم، للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعية والمستخدمة كمعايير.
- « التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems: القدرة على طرح الأسئلة والمشكلات ثم العمل على حلها، حيث انتباه العقل ووعيه لما يكون حوله من مثيرات.
- « تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة Applying Past Knowledge to New Situations: قدرة المتعلم على تطبيق المعارف والخبرات السابقة في المواقف الجديدة أو الطارئة وبخاصة خارج نطاق البيئة التعليمية.
- « التفكير والتواصل بدقة ووضوح Thinking and Communication with Clarity and Precision: القدرة على التواصل بلغة واضحة ومحددة وتعزيزها للوصول إلى تفكير فعال.
- « جمع البيانات باستخدام جميع الحواس Collecting Data through All Senses: اكتساب الخبرة والمعرفة من البيئة المحيطة بحواس منتبهة، وتخزينها وربطها بالعقل وتشكيل أفكار عنها.
- « الإبداع - التخيل - التجديد Creating, Imagining & Innovating: تعني البحث عن الجدة والطلاقة وتقبل النقد بهدف تجويد العمل، وإيجاد حلول جديدة ومتنوعة للمشكلات.
- « الاستجابة بدهشة ورهبة Responding with Wonderment: تعني القيام بالتفكير بدافع ذاتي وحب الاستطلاع والاعتماد على الذات، والاستمتاع بحل المشكلات وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة.
- « الإقدام على مخاطر مسئولة Taking Responsible Risks: تعني قدرة المتعلم على كشف الغموض المحيط بالمشكلة والمخاطرة مع قدح زناد أفكاره وتقديم علاقات جديدة.
- « إيجاد الدعابة Finding Humor: قدرة الفرد على الترفيه عن نفسه، وتقديم نماذج من السلوك التي تدعو إلى السرور والمتعة، والميل بنفسه إلى الهدوء والاستقرار للوصول لمستوي عال من التفكير.
- « التفكير التبادلي Thinking Interdependently: الانسجام في التفكير مع الآخرين والتفاعل معهم، وتبادل الأفكار معهم للتمييز بين الأفكار وتقدير مدي صلاحية كل منها، والوصول إلى قرار صائب.
- « الاستعداد الدائم للتعلم المستمر Remaing Open to Continuous Learning: اكتساب الخبرة والتجربة والتعلم من الحياة وأحداثها، وأن يكون العقل دائماً متحفظاً لطلب المعرفة.

كما أكد ريتشارد وآخرون (Richard et., al (2009, p.742 أن عادات العقل المنتج ترتبط بمكونات البيئة التعليمية داخل الصف التي تشجع الطالب على العمل والتعلم، وتدعم إرادته في التعلم والتفكير الرياضي، وتنظم خبراته

والتواصل مع زملائه بمدخل متعددة، وتعتمد عادات العقل المنتج علي التدريب العلمي والعملي للتلاميذ، واستراتيجيات التدريس التي تدعم مشاركة الطلاب وتفاعلهم لبناء المعرفة العلمية.

وقدم إبراهيم أحمد مسلم الحارثي (٢٠٠٢، ص ٨١ - ٨٤) وصفا للبيئة التعليمية التي تساعد علي نمو وازدهار السلوك الذكي، ومهارات التفكير، والعادات العقلية السليمة، بأنها لابد أن تتصف بالصفات التالية:

- « إيمان المعلمون بأن جميع الطلاب قادرون علي التفكير.
- « أن يعي الطلاب أن التفكير هو هدف تربوي ينبغي السعي لتحقيقه.
- « تعريض الطلاب إلي مشكلات تحدي قدراتهم التفكيرية.
- « إيجاد بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار.
- « إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمشيرات.
- « عرض النشاطات التي تنمي الذكاء بطريقة متوافقة مع المستوي العقلي للتلاميذ.
- « أن يكون المعلم قدوة حسنة للطلاب.

وأكد مارزانو (Marzano 1992, p.23) علي أن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في اكتساب التلاميذ هذه العادات العقلية هو تهيئة المواقف، والمشكلات، والأنشطة التعليمية التي تتطلب من التلاميذ ممارسة مهارات التفكير المختلفة؛ للتوصل إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها، واستخدامها في مواقف ومشكلات حياته.

وأشار كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallik 2000a, p. 75) إلي عدة أدوار ينبغي علي المعلم القيام بها؛ لكي يتم ترسيخ عادات العقل لدي المتعلمين وهي كما يلي:

- « القدوة: تقديم نماذج لما نريد أن يفعله المتعلمون، فالمعلم الذي يريد من المتعلمين أن يكونوا مفكرين فعليه أن يكون هو مفكراً خلال التدريس.
- « التدريب: يجب علي المعلم مساعدة المتعلمين علي أن يفكروا بالعمل الذي يقومون به، ويطرح المعلم الأسئلة بدلا من أن يطلب من المتعلمين فعل شيء معين.
- « الدعم والانسحاب التدريجي: توفير المعلومات التي تساعد المتعلمين علي القيام بالمهمة، وطرح الأسئلة اللازمة ومن ثم إعطائهم الفرص لاستكشاف المهمة وتأديتها بأنفسهم.
- « الصياغة: توضيح ما الذي يفكر فيه المعلم، وبذلك يكون التفكير بالنسبة للمتعلم شيئاً مرتباً.
- « التأمل: يجب علي المعلم أن يكون تأملياً ومتعمقاً فيما يخص العمل، ويطرح أسئلة تقييم، ويراجع الخطوات التي تمت مسبقاً.

◀ الاستكشاف: تقديم أمثلة للإقدام على المخاطر؛ ليفهم المتعلمين أن عدم اليقين موجود في أشكال التعلم الجيد.

وتكمن أهمية تنمية عادات العقل المنتج بكونها مجموعة من السلوكيات الذكية التي تنقل الطالب من حفظ المعرفة إلى بناء وإنتاج المعرفة، إنها تكسبهم مجموعة من السلوكيات المرتبطة بتطوير أنماط تفكيرهم وطرائق معالجتهم للأفكار وحلهم للمشكلات، والتعامل مع البيانات والمعلومات، والتواصل مع زملائهم (مختار محمود عبد الرازق، ٢٠١٢، ص ٥١٨).

وحظيت عادات العقل باهتمام الباحثين، ويحفل الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي اهتمت بها سواء على المستوى المحلي أو العالمي، وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات:

حيث أجري جوردن (2011) Gordon دراسة حول عادات العقل في الرياضيات على ٢١٠ طالب وطالبة بالمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت الدراسة إلى أن مستوى عادات العقل في الرياضيات لدى الطلاب المشاركين في الدراسة كان منخفض وأكد أن الإستراتيجية الأفضل لتحسين عادات العقل هي: إجراء مناقشة حول الإجراءات الرياضية التي يستخدمها أصحاب القدرة العقلية الجيدة خلال حل المسائل الرياضية المختلفة.

وهدفت دراسة إسماعيل سلامة البرصان وإيمان رسمي عبد (٢٠٠٨) إلى استقصاء عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وعلاقتها بحل المشكلة الرياضية، حيث توصلت إلى عدة نتائج أهمها: تدني نتائج عادات العقل الأربعة (المثابرة، التحكم بالتهور ، الكفاح من أجل الدقة، التفكير حول التفكير) لدى الطلبة كما أنه لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث في عادات العقل باستثناء عادة التفكير فوق المعرفي حيث كانت هناك فروق ذات دلالة لصالح الطلبة الذكور.

أما دراسة ناصر السيد عبد الحميد عبيدة (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج، بالإضافة إلى اكتساب مهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي حيث توصلت إلى فاعلية استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وقام وائل عبد الله محمد علي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، توصلت إلى عدة نتائج أهمها أن استراتيجيات التفكير المتشعب قد أسهمت في تنمية عادات العقل

الثلاثة التي اقتصر عليهم الدراسة (التفكير بمرونة في الرياضيات المدرسية، التفكير حول التفكير، والتفكير بمرح).

وفي دراسة سامية حسنين عبد الرحمن بيومي هلال (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات و تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، توصلت إلى عدة نتائج أهمها: فاعلية الإستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الست في تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وأظهرت دراسة علي بن حمد ناصررياني (٢٠١٢) فاعلية برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، حيث أوصت الدراسة بضرورة قيام معلمي الرياضيات بدمج بعض عادات العقل في دروسهم والسعي لإشاعة ثقافة عادات العقل في الجو المدرسي.

أما دراسة منال فاروق سطوحي (٢٠١٢) التي هدفت إلى استخدام نماذج إخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية، مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء لتنمية الحس الإحصائي وبعض عادات العقل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية أظهرت عدة نتائج أهمها: فاعلية استخدام نماذج إخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية، مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء علي تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وفي دراسة مرفت محمد كمال محمد آدم (٢٠١٤) التي استهدفت التعرف على فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الابداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات، أثبتت أن تدريب الطالبات علي توظيف عادات العقل أثناء تعلم مقرر مبادئ الرياضيات كان له أثر وفعالية في تنمية مستوي التحصيل في الرياضيات والاتجاه الإيجابي نحوها، وكذلك أثر في تنمية التفكير الإبداعي ككل وعلي مستوي كل مهارة فرعية، وأوصت الدراسة بتأصيل عادات العقل في مناهج الرياضيات المدرسية من خلال تضمين أنشطة ومواقف متنوعة تزيد فرص تكوين عادات العقل لدي الطلاب.

كما أثبتت دراسة إيمان سمير حمدي أحمد (٢٠١٣) فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وتوصلت دراسة عثمان على القحطاني (٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

وفي دراسة قام بها مارك وآخرون (Mark et al, 2010) أكدت على إثراء مناهج الرياضيات بالمهام الرياضية التي قد تسهم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وأكدت على أن التعرف على التجارب الرياضية، وفهم المفاهيم والتعميمات الرياضية، واكتساب المهارات والعادات العقلية أمر أساسي لتحسين تعليم الرياضيات وانتقال الطلاب من مرحلة إلى مرحلة.

وتوصلت دراسة ماهر محمد صالح زنقور (٢٠١٣) إلى أن المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في الرياضيات قد عمل على تنمية بعض عادات العقل، ووجدت علاقة دالة إحصائية وموجبة بين بعض عادات العقل وبعض مهارات التفكير المتشعب.

وبناء على ما تقدم يتضح أن هناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي استخدمت في تنمية عادات العقل مثل: استخدام النماذج الإخبارية بوسائل الإعلام للأحداث جارية مع المنظمات البيانية، أستوديو التفكير، التعلم التعاوني، التفكير المتشعب، وهناك دراسات اهتمت بدمج عادات العقل وتنميتها من خلال محتوى المناهج الدراسية المختلفة بصفة عامة ومناهج الرياضيات بصفة خاصة، كما أثبتت بعض الدراسات أن تنمية مهارات التفكير يؤدي إلى تعزيز العادات العقلية، وتنمية عادات العقل في مجال تعليم الرياضيات أمر أساسي لتحسين تعليم الرياضيات.

قد دفعت التغيرات في مجال المعرفة الباحثين في علم النفس والتربية إلى الاهتمام بتطوير برامج تنموية تزيد من سرعة اكتساب المعلومات، وذلك حتى يتمكن المتعلم من مجاراة التدفق السريع وغير المسبوق في المعلومات فضلاً عن ما يظهر من تقنيات حديثة تحتاج إلى التعامل معها وفق آليات تقوم على التعلم السريع (Wlodkowski, 2003, P.6).

وقد ظهر مفهوم التعلم السريع ليواكب ذلك التقدم المعرفي الهائل، ويمهد السبيل للإنسان المعاصر للتعامل مع المعطيات المعلوماتية والتقنية للقرن الحادي والعشرين، وقد ساهمت ثلاثة اتجاهات رئيسة في نمو وظهور هذا المفهوم وهي :

« اهتمام علماء النفس - خلال فترة السبعينيات - بالبحث عن الطريقة التي يتعلم بها الإنسان، واكتشاف الكيفية التي يعمل بها المخ البشري، وأهم الحقائق التي من شأنها أن تسرع، وتساعد على حفظ المعلومات في الذاكرة (Rose, 1987, P.1).

« أعمال جورج لوزانوف Georgi Lozanov وإيفيلين جاتفا Evelyn Gateva حول التعلم السريع للغة والتعلم بمصاحبة أصوات الطبيعة، وقد نفذت تلك التجارب فيما بعد على مجموعات من الطلاب أثناء تعلمهم اللغة الفرنسية، حيث تبين أن التعلم المصحوب بتلك الأصوات كان أسرع وأفضل (Kenneth, 2011, P. 49).

« ظهور نظرية جاردنر في الذكاء، والتي من خلالها تم تصنيف الذكاء إلى ثمانية مجالات مختلفة، ومن ثم لفتت تلك النظرية اهتمام باحثي التعلم السريع إلى أن هناك دائما طريقة مفضلة لتعلم كل فرد، من شأنها أن تحسن من عملية التعلم السريع وسرعتها (شاي فهد المحبوب وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٧٤).

وقد أصبحت برامج التعلم السريع واحدة من الآليات المعتمدة في الدول المتقدمة لتنمية مهارات التلاميذ خاصة في مجالي القراءة والرياضيات (Baenen et al, 2002)، فضلا عن تلبية احتياجات الراشدين الخاصة بتنمية مهاراتهم المتعلقة بالأداء الوظيفي وما يرتبط بها من مهارات معرفية (Jenkins & Keefe, 2001).

إن التعلم السريع هو تعلم طبيعي، فهو يؤكد على أن التعلم هو قضية انغماس الرأس والجسم بكامله، إلى انغماس المتعلم بكليته، ولتحقيق ذلك فهو يزود بخبرات تعلم نشطة، ممتعة، تعاونية، مغذية ومرحة، وهو يسعى لتقديم بيئة تعلم غنية متنوعة والتي تناسب كل أنماط التعلم، ويقاد التعلم السريع بشيء واحد: وهو النتائج، ولهذا فهو مفتوح ومتطور بشكل مستمر، كما أن مصممي ومدربي التعلم السريع يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق لجعل التعلم أسرع، أكثر مرحا، أكثر فعالية، أكثر انغماسا لكل المتعلمين (عبد الله عبد الرحمن الكندري، ٢٠٠١).

ونظرا لحدثة مفهوم التعلم السريع فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، ومن خلال الرجوع إلى أدبيات التعلم السريع يلاحظ وجود كثيرا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل تسريع التعلم، تعجيل التعلم، التعلم المسرع، التعلم السريع، التعلم المتسارع وجميعها مصطلحات تدل على التعلم السريع، ويعود الاختلاف في الألفاظ لطبيعة الترجمة، وفي هذا البحث تم استخدام مصطلح التعلم السريع، على اعتبار أنه المصطلح الأكثر استخداما في الأدبيات المترجمة إلى اللغة العربية.

لقد اختلف التربويون في تعريف التعلم السريع، حيث يعرفه مكيون (McKeon 1995)، بأنه: أسلوب تعلم باستخدام الحواس المتعددة والدماغ ومنهجية التعليم، ويشتمل التعلم السري على كل من تغليف المحتوى وكذا حالة الطلاب حتى يمكن للطلاب استيعاب المادة التعليمية بوتيرة أسرع من طرق التعلم المعتادة، وهو منهج متعدد الأبعاد والذي يكون فيه الطالب هو بؤرة التجربة، ويجب أن يتم تصميم الأنشطة لتناسب مع العديد من الأساليب التعليمية المتعددة بقدر المستطاع للتأكيد على أن كل متعلم سيستفيد، ويجب أن تكون الأنشطة ممتعة ومرحة. كما لو أنها صممت خصيصا للأطفال.

ويري جاكسون (Jackson 2008, p.11) أن التعلم السريع هو منهج للتعليم والتعلم يتوافق مع الدماغ الكلي، ويعمل على زيادة كمية ما يتم تعلمه مع تقليل وقت التعلم.

أما روبرتس (Roberts 2006, p. 21) يرى أن التعلم السريع هو نظام تعليم متمركز حول المتعلم يساعد على تقليل وقت التعلم من خلال تطبيق التعلم في العالم الواقعي، ويجري في بيئة تعزز المشاعر الإيجابية من خلال استخدام التقنيات التي تنمي قدرات التعلم، وذكاءات الفرد المتعددة.

وأكد محمد عبدالغني حسن هلال (٢٠٠٧) على ضرورة الاهتمام بمهارات التعلم السريع في العصر التكنولوجي الحالي، والتي تهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين في المشاركة الفعالة في عملية التعلم، وتنمية قدراتهم الذاتية في الحصول على المعرفة اللازمة للوصول بسرعة إلى مصادر المعلومات، ويعتمد التعلم السريع على تدريب المتعلم على المرور بثلاث مهارات رئيسية هي:

« مهارات حل المشكلات المعلوماتية problem – solving skills informatics وهي التي تهتم بتطوير مهارات الوصول السريع للمعلومات.

« مهارات القراءة السريعة speed reading : وهي التي تساعد المتعلم على تطوير قدراته في تسريع عملية القراءة، وتحقيق الاستفادة الكبرى.

« مهارات تصميم الخريطة الذهنية mapping mind : وهي التي تساعد المتعلم على ترتيب، وتسلسل الأفكار بما يساعده على سرعة استيعابها.

إن الغرض الرئيس من التعلم السريع هو إشراك كل من نصفي الكرة الأيمن والأيسر للدماغ والقشرة المخية والجهاز الحوفي في عملية التعلم، ومن خلال إشراك وظائف مختلفة في عملية التعلم يصبح التعلم أكثر طبيعية، ويقوم التعلم السريع على عدة مبادئ، تشمل: (Fairbanks, 1997, p.16 - 18)

« الحالة الانفعالية Affective State : تختلف كيمياء الدماغ في الحالة الايجابية للجهاز العصبي عن حالة الخوف والغضب، فالبينات المجهددة تسبب للدماغ حالة من التغيير الإجباري بشكل طبيعي، والبيئات التعليمية التي يتم فيها القضاء على الإجهاد الزائد، والخوف من الفشل وسلبية المتعلم، تعزز إلى حد كبير تقبل المتعلم على التدريب.

« المعتقدات حول التعلم Beliefs Toward Learning : يعتقد كثير من الأفراد أن التعلم عملية معقدة – إلا أن الاتجاهات يمكنها أن تغير هذا الاعتقاد – فالتعلم هو من أكثر الجوانب الإنسانية بهجة وطبيعة، للأسف الكثير لديه رأي يقلل من قيمة الذكاء والقدرات وإمكانات الأداء في عملية التعلم، فكثير من الطلاب منخفضي التحصيل ليس بسبب نقص في ذكائهم بل بسبب الاعتقاد غير الكافي في قدرتهم على التعلم أو لإنجاز بعض المهام. حيث وضع هنري فورده هذه المقولة المختصرة: " سواء كنت

تعتقد أنك تستطيع أو كنت تعتقد أنك لا تستطيع فأنت علي حق".
فلدينا الآن التقنيات التي تساعد المتعلمين علي التحكم في معتقداتهم،
واتجاهاتهم نحو التعلم.

شبكات المعلومات Information Networks : يتم تخزين المعلومات في الدماغ
في شبكات عصبية مترابطة وضخمة، فعملية التزويد بالمعلومات الجديدة،
وربطها بالمعلومات المخزنة سابقا، وتوظيف المعلومات مرة أخرى في مواقف
جديدة يزيد من تكامل وسهولة الاحتفاظ بالتعلم، كما أن السياق العام
لعملية التعلم يجعل التعلم يتم بصورة أسهل.

التعلم اللاواعي Nonconscious Learning : يعتمد ٨٠ % من تعلم الأفراد
علي اللاوعي، وأساليب التعلم السريع تعمل أكثر مع العقل، وتعظم
من قدرة الفرد الطبيعية علي التعلم.

دورات التعلم Learning Cycles : دورات انتباه المتعلم تتطلب إعادة تنشيط
لحالة التعلم المثلي من خلال التغيير في خطوات التعلم، فخطوات التعلم
الأقصر يتم معالجتها، والاحتفاظ بها أكثر من خطوات التعلم الطويلة
والمستمرة.

المدخل متعدد الحواس Multisensory Input : لدي المتعلمين أساليب تعلم
مختلفة: فلدي الأفراد العديد من الطرق المختلفة لمعالجة المعلومات
والخبرات من خلال الحواس البصرية والسمعية والحركية، فتوفير تعليم
متعدد الحواس يعزز معالجة المعلومات من خلال تحفيز أكبر وتوفير
التعزيز من خلال قنوات أخرى.

حالة الاستعداد للتعلم Learning Readiness State : الهدوء والاسترخاء
العقلي والجسدي هي الحالة المثلي لذروة التعلم، ففي حالة الاسترخاء ينتج
الدماغ إيقاعات ألفا الثابتة وهي واحدة من أربعة أنواع من موجات الدماغ،
فكل نوع من موجات الدماغ يتوافق مع الحالات العقلية المختلفة، وموجات
ألفا تنتج عن الحالة الهادئة للجسم والعقل، إنما الحالة المتحفزة غير الهادئة
لا تؤدي إلي الاستيعاب السريع للمعلومات، أما في حالة موجات ألفا يحدث
التعلم بدون مجهود.

وأشار ماير (Meier 2000, p. 9- 10) إلي مبادئ التعلم السريع فيما يلي:
لابد أن ينسجم التعلم مع الطريقة التي يعمل بها الدماغ: فالدماغ
ليس معالجا تتابعيا خطيا، بل هو معالج متعدد المسارات، ويزداد تطورا
كلما كبر التحدي لفعل أشياء أكثر دفعة واحدة، والتعلم الناجح
هو الذي يدخل الطلاب في عملية التعلم علي عدة مستويات من ذواتهم دفعة
واحدة، المستويات الواعية واللاواعية، العقلية والجسدية، وصولا إلي نظامهم
العقلي الجسدي عبر الحواس.

التعاون يساعد علي التعلم: يتعلم الطلاب بشكل أفضل في بيئة تعاونية،
فالتعلم من الأقران أكثر جدوى من التعلم بأي وسيلة أخرى، والتعاون يسرع
التعلم في حين أن التنافس يبطئه.

- « التعلم ضمن السياق: يتعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في بيئة العالم الحقيقي، مع ممارسة المادة عمليا، ومع وجود تغذية راجعة، في حين أن المواد التي يتم عزلها عن سياقها الحقيقي غالبا ما تكون سريعة التبخر من الدماغ.
- « يتحسن التعلم عندما يقدم بطرق متنوعة: لكل فرد أسلوبه المميز في استقبال المعلومات ومعالجتها، ولكي يستفيد الطالب أكبر استفادة ممكنة من التعلم لابد أن تقدم له مائدة متنوعة من الأطباق غنية بخيارات متعددة للتعلم.
- « يطبق التعلم الناجح مبادئ الذاكرة: للدماغ قدرة أكبر علي معالجة الصور أكبر من معالجة الكلمات، فالصور وخاصة الملونة منها أسهل للتذكر من الكلمات، والطالب يتذكر المختلف والمميز بسهولة، ويتذكر الأشياء المترابطة والموجودة بمجموعات، وينسى العادي والممل بسرعة.
- « المشاركة الفعالة من قبل الطلاب: التعلم هو عملية بناء المعرفة من قبل الطالب، فالطالب يتعلم بشكل أكثر فعالية عندما يشترك في العملية التعليمية بشكل حقيقي ويتحمل مسؤولية تعلمه، لذلك يركز التعلم السريع علي النشاطات وليس علي المحاضرات، ويعتمد التعلم علي كامل الجسم والعقل، ويشغل الطالب عقليا وعاطفيا وجسديا.
- « البيئة الإيجابية: يتم التعلم بشكل أفضل في بيئة مريحة ومحفزة تساعد علي الشعور بالأمان، وتوحي بتوقعات إيجابية للنجاح، وتعد المتعة من المتطلبات الأولى للتعلم الناجح، حيث شعور الطالب بمشاعر إيجابية تسرع من التعلم في حين أن المشاعر السلبية تثبطه.

المتأمل في مجال التعلم السريع يجد أنه يمر بأربع مراحل، ولقد اختلف الباحثون والعلماء في تسمية المراحل التي يمر بها التعلم السريع فذكر سميث (Smith,2007) أن حلقة التعلم السريع مؤلفة من أربع مراحل، وهي: مرحلة الربط، مرحلة التفعيل، مرحلة العرض، مرحلة التثبيت.

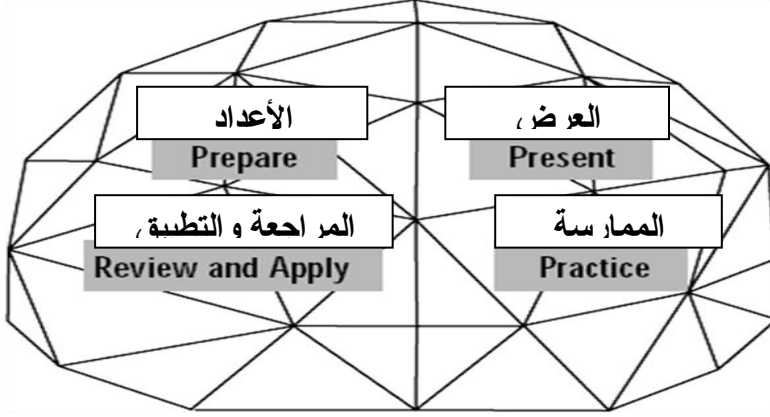
اما ماير دايف (٢٠٠٨، ص ١٠٧) فحدد مراحل التعلم السريع كعملية من أربعة مراحل هي:

- « التحضير: وهي مرحلة اجتذاب الاهتمام.
- « العرض: وهي مرحلة التقديم الأولي للمعرفة الجديدة أو المهارة التي يتم تعليمها إنها المواجهة الأولي بين المتعلم ومادة التعليم.
- « التمرين: وهي مرحلة تكامل المعرفة الجديدة أو المهارة الجديدة.
- « الأداء: وهي مرحلة تطبيق ما تعلمه المتدرب علي حالات من الحياة الحقيقية.



شكل (٢) مراحل التعلم السريع عند ماير (٢٠٠٨)

ويري فيربانكس (11-9, p.1997 Fairbanks) أن مراحل التعلم السريع الأربعة تتضمن:



شكل (٣) مراحل التعلم السريع

• المرحلة الأولى: الإعداد Preparation :

وتتضمن مرحلة الإعداد من هذه الإستراتيجية التدريبية العناصر التالية:

« حقيبة إعداد المتعلم Learner Preparation Package : وهي عبارة عن حقيبة توجه المتعلم بشكل إيجابي إلي برنامج التدريب، وذلك قبل البدء في التدريب، وهذه الحقيبة تتضمن : كتيب ، رسائل، أشرطة تسجيل صوتي، عروض تقديمية، صور، خرائط ذهنية، وهذه الحقيبة لابد أن تكون أنشطتها تشجع علي التعلم التعاوني، وتؤكد علي المنافع الشخصية والمهنية التي من المتوقع أن يكتسبها المتعلم من البرنامج التدريبي.

« بيئة التعلم Learning Environment : ترتب الغرفة الصفية يضع مجموعة من التوقعات التي تشير إلي سلبية المتعلم أو إيجابيته، فمثلا طريقة الجلوس العنقودية تحفز التفاعل التعاوني بين الطلاب، ويمكن أن يخلق مزيد من الشعور بالراحة بالإضافة إلي جعل بيئة التعلم مريحة ومحفزة للتعلم، وهذا يشمل وجود جدران ملونة زاهية مع وجود الأعمال الفنية الجاذبة عليها.

« الوسائل الطرفية Peripherals : مما يعزز التعلم المحيط الملون والجذاب والمثير للتعلم، لذا فإن وجود الملصقات مع الصور ذات الصلة مع وجود الاقتراحات من خلال اللوحات الفنية علي الجدران تعد مهمة لتعزيز التعلم، كما يقترح البعض وضع نباتات الزينة والصور والاقتباسات التي تعزز التعلم اللاشعوري.

• المرحلة الثانية : العرض Presentation :

تتضمن مرحلة العرض أو التقديم مجموعة من العناصر التي تعزز بيئة التعلم، ومن هذه العناصر ما يلي:

« الإقتراحات الإيجابية Positive Suggestions: الإقتراحات الإيجابية تساعد على إزالة الحواجز والعقبات التي تحول دون التعلم، مع التركيز على قدرات المتعلم وعدم التقيد بأشياء معينة، الإقتراحات الإيجابية تقدم الاتجاه الخارجي للطريقة التي يعالج بها المتعلم الخبرات والمعلومات في عقله، فالتشجيع والإقتراحات الإيجابية تدعم عمل الدماغ على التعلم، فإعطاء أمثلة للمتعلم من النجاح وفوائد التعلم الإيجابية تساهم جميعها في الحصول على مخرجات تعلم أكثر فاعلية وإيجابية.

« الموسيقى Music: تخلق الموسيقى حالة من الهدوء وتخلق حالة تساعد المتعلم من الاستيعاب السريع للمعلومات، حيث إن معدلات ضربات القلب والتنفس تميل إلى التزامن مع الإيقاع الموسيقي حيث وجد لوزانوف Lozanov أن الاستماع للمقطوعة الموسيقية المعروفة باسم baroque compositions تجعل ضربات القلب ٦٠ نبضة في الدقيقة وهذا ما يساعد على معالجة المعلومات بصورة أفضل، كما تزيد من معدلات التنفس لدى الفرد.

« إعطاء نظرة عامة Previews لابد من إعطاء ملخص عام للدرس مع عمل مراجعة للمفاهيم السابقة يساعد ذلك على تنظيم المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات السابقة.

« العرض النشط Active Presentation : تقديم العرض النشط من خلال التشبيهات والصور العقلية والرسوم الملونة يساعد على تدعيم التعلم من خلال المثيرات البصرية، كما أن استخدام اللغة الحية والإيماءات المتنوعة المثيرة والصوتية والأشياء الملموسة والسقالات التعليمية يعمل كل ذلك على تدعيم التعلم.

« التعاون Collaboration : استخدام العروض الجماعية والفردية، وتمارين الاستكشاف الذاتي، والتمثيلات الجماعية ولعب الأدوار، والأغاني والألعاب الجماعية، تساعد على إشراك المتعلم وتحرير طاقته لأقصى حد ممكن.

« تدريس الأقران Peer Teaching : إن المزاوجة بين المتعلمين وتناوب التدريس بينهم من المفيد لتجميع الصفوف الكبيرة، وتقسيمها إلى خلايا تعلم صغيرة، وهذا التزاوج يحد من قلق التعلم لدى المتعلمين كما يساعد على إشراك كل المتعلمين مما يسمح باستكشاف الموضوع والتعمق فيه من خلال مناقشات المجموعات، وتقديم التغذية المرتدة، والتقييم الذاتي للتعلم.

« الخريطة الذهنية Mind Mapping: والمعروفة باسم الرسوم البيانية للمعلومات أو مخططات الذاكرة، وهذا الأسلوب فعال في إشراك الدماغ في التعلم، وتحفز الخرائط الذهنية الإبداع لدى المتعلم، وتوضح العلاقة بين مكونات المعرفة، كما تستخدم لتلخيص المادة، وتوضح العمليات، وتدوين الملاحظات وفي العصف الذهني، فهي تساعد في عمل ملخص للمحتوي العلمي للمادة باستخدام الصور والألوان.

• المرحلة الثالثة : الممارسة Practice :

من أجل ترسيخ المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، يحتاج المدرب توفير فرص للممارسة في برنامج التدريب، أي لابد من التدريب علي المهارات، وتطبيق الأفكار التي يجري تدريسها للمتعلم.

« الأداء Performance: لابد أن تتضمن جلسات الممارسة فرص تسمح للمتعلم بالاختيار والتحكم في منهجية التدريس، كما تتيح لهم الفرص للتعبير عما تعلموه.

« التصور أو التخيل Visualization: يستخدم التصور الخيال لبناء الخبرة من خلال واحدة أو أكثر من الوسائط الحسية، باستخدام جزء من العقل اللاشعور يمكن محاكاة الخبرة، وممارسة المهارات والتدريب عليها كما لو أنها حدثت في الواقع، فالتصور يساعد الأفراد في الاستعداد للأداء، والتصور أداة فعالة ونشطة وإيجابية ويمكن استخدامها إلي جانب الموسيقى.

• المرحلة الرابعة: المراجعة والتطبيق Review and Application :

ليس من الضروري التعلم بسرعة بقدر ما هو ضروري تطبيق التعلم في مواقف الحياة الفعلية، فمراجعة المادة العلمية لابد أن يتضمن تصور كيف يمكن تطبيق المهارة الجديدة او هذه المعلومات في الوظيفة، ولابد من وضع خطة عمل يطبقها المتعلم في المجال الوظيفي، أو عمل مجموعات من المتعلمين بحيث يلتقون في لقاء دوري لتقديم وتبادل الدعم بينهم، وأيا كانت الطريقة فلا بد من إحداث مراجعة وتطبيق للمهارة؛ لأنها تعمل علي ترسيخ التعلم في دماغ الفرد.

ووضع راسيل (Russell,1999, p 6) مقارنة بين الطريقة المعتادة للتدريس وبين مدخل التعلم السريع يمكن إيجازها في الجدول (١):

جدول (١) مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم السريع

التعلم التقليدي	التعلم السريع
خطى	غير خطى ونظامى
حول التعلم	كيف يتم التعلم
رسمى ومنظم	غير رسمى مرن
يعتمد على الولى	يعتمد على اللاوعى
حقائق يتم حفظها	المعرفة بديهية وقابلة للتطبيق
يجب أن تتعلم	تريد أن تتعلم
عمل شاق	ممتع سهل
خالى من العاطفة	يعتمد على العاطفة
سلبى	نشط

أما ماير دايف (٢٠٠٨، ص ٢٩) فقد وضع مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم السريع في بعض المبادئ، والتي لابد الانتباه إلي أنه هذه المبادئ هي مجرد ميول لدي طريفي المقارنة ، وليست تناقضات تامة بينهما :

جدول (٢) مقارنة بين التعلم السريع والتعلم التقليدي لماير (٢٠٠٨)

يميل التعلم التقليدي لأن يكون:	يميل التعلم السريع لأن يكون
صلبا	مرنا
كثيبا وجديا	ممتعا
ذات اتجاه واحد	متعدد الاتجاهات
مركزا على الوسائل	مركزا على النتائج
تنافسيا	تعاونيا
سلوكيا	إنسانيا
شفهيا	متعدد الحواس
متحكما	مغذيا
مركزا على المواد	مركزا على النشاطات
عقليا (معرفيا)	عقليا وعاطفيا وجسديا
مؤسسا على الوقت	مؤسسا على النتائج

ويمكن تلخيص مميزات التعلم السريع كما حددها محمد عبدالغنى حسن هلال (٢٠٠٧) فيما يلي :

« التوافق مع الانفجار المعرفى ، والإنطلاقة التكنولوجية ، وثورة الاتصال فى التعامل مع المعرفة .

« يقدم أسلوبا جديدا لاستثمار العقل البشرى وجميع الحواس فى التعلم من خلال التطبيقات العملية والتمارين لتحقيق أفضل النتائج .

« القدرة على إشراك عقل وجسم وحواس المشاركين فى عمليات التعليم المختلفة .

« تهيئة مناخ تعليمى صحى ومناسب لسرعة اكتساب المعرفة .

« التحسين والتطوير الدائم لتسريع عملية التعلم فى مجالات التعليم لملاحقة التطورات المعرفية الحديثة .

« تهيئة الظروف لفتح آفاق واسعة من التصور والتخيل والابتكار والإبداع فى مجالات التعليم المختلفة .

« يراعى الفروق الفردية بين الطلاب ، ويقدم خيارات ذات معنى تناسب احتياجات الطلاب المختلفة، وأساليب تعلمهم وذكائهم ، إضافة إلى أنه

يحقق التعلم النشط ، لأنه يعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة متفاعلة ومتعاونة أثناء ممارستهم الأنشطة المختلفة .

« تحسين مهارات التفكير لدى الطلاب .

« يساعد على التعلم بسهولة كبيرة .

« التعامل والتأقلم مع التغيير .

« جعل التدريب فى الشركات مصدرا للأرباح .

« تقليل وقت وكلفة التدريب مع زيادة الفاعلية والإنتاجية.

وأشار فيربانكس (Fairbanks,1997, p.12) إلى أن التعلم السريع وطرائق التدريس التي تضع في الاعتبار أساليب التعلم المختلفة، وكذلك استخدام جميع الحواس فعال لأنه يحقق ما يلي:

- « التخلص من العقبات التي تواجه عملية التعلم.
- « متوافق مع كيفية عمل الدماغ .
- « يستخدم طرق تدريبية متسقة ومتوافقة معا .
- « يتناول بيئة التعلم المادية .
- « يتناول حالة التعلم الداخلية .
- « يستخدم تقنيات لتطوير التعلم كله .
- « فعال في تخصصات متنوعة ومع أعمار مختلفة وفي بيئات متنوعة .
- « يدمج تقنيات متنوعة للاختبار .
- « يستخدم التعلم النشط والعروض التقديمية .
- « يبني التعلم التعاوني، والتأزري .
- « ينمي ويطور الإبداع .
- « يوظف العقل الباطن .
- « يقوي ويدعم المتعلمين .
- « تعظيم الاستفادة من وقت التدريب.

ولكى يحقق التعلم السريع أهدافه، أكد عبد الله بن خميس أبو السعيد (٢٠١١، ص ٥٠) علي أنه لابد من قيام المعلم بمجموعة من الأدوار هي :

« بناء علاقة جيدة مع الطلاب من خلال الاهتمام بهم، ومعرفة أسمائهم ، واحترامهم ، وتشجيعهم .

« أن تكون توقعاته نحو الطلاب إيجابية ، كما عليه استخدام تقنيات واستراتيجيات تدريس متنوعة تجعل الطلاب أكثر ارتياحاً في الحصة .

« المراجعة لما تم تعلمه في الحصة السابقة ، إما بشكل فردي ، أو جماعي ، مع الاهتمام بتوقعات الطلاب عن الحصة الجديدة .

« عمل فترة راحة قصيرة في الحصة يقوم الطلاب فيها بعمل معين لكسر الروتين مثل الوقوف ثم الجلوس ، أو أخذ نفس عميق ، أو إعطاء لغز معين ، أو حكمة معينة .

« غلق الحصة من خلال المراجعة لما تم تعلمه باستخدام تقنيات مختلفة تراعى أنماط تعلم الطلاب المختلفة (السمعى ، البصرى ، الحركى ، الفكرى ، كتوظيف الألغاز أو عمل لعبة معينة) .

بناء على ماسبق يتضح أن التعلم السريع يؤكد على : التعلم من خلال القيام بالشيء ، التعلم من خلال التعاون مع الآخرين ، التعلم من خلال انغماس المتعلم كلياً (الجسد والدماغ) ، التعلم الغنى المتنوع والذى يلائم أنماط المتعلمين الشخصية ، التعلم الذى يؤكد على أن دور المتعلم ليس امتصاص المعلومات ، بل هو خلق المعرفة القابلة للتطبيق ، التعلم المرح ، التعلم المعتمد على أحدث الأبحاث فى كيفية تعلم الفرد بشكل أفضل ، التعلم ذو النتائج

الثابتة والمتينة ، وقد أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم السريع منها :

دراسة بون (Baun, 2008) هدفت إلى التعرف علي أثر تدريس المواد النصية في مدرسة القانون باستخدام برنامج للتعلم السريع علي تعلم هؤلاء الطلاب وبقاء أثر التعلم لديهم مقارنة بالبرنامج المعتاد لتدريس تلك المواد، وتكونت فصول برنامج التعلم السريع من ١٨٥ طالب وطالبة بينما تكونت المجموعة الضابطة من ٣٥٥ طالب وطالبة يدرسون مقرر الدفاع بالمحكمة بمدرسة القانون خلال أغسطس ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ ، أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: أن استخدام برنامج التعلم السريع له نفس فاعلية البرنامج المعتاد في تدريس مادة الدفاع في المحكمة لطلاب مدرسة القانون وفي بقاء أثر التعلم لدي الطلاب عينة البحث، وأرجع الباحث تلك النتيجة إلي صغر حجم عينة البحث، ونقص الإعداد الجيد لتجربة البحث داخل المدرسة التي طبقت فيها الدراسة.

وهدف دراسة كيريدج (Kerridge, 2012) التعرف علي فاعلية برنامج التعلم السريع في الرياضيات علي تنمية التحصيل الأكاديمي لدي تلاميذ الصف السابع منخفضي التحصيل، توصلت إلي عدة نتائج أهمها: أن في ما يقرب من ٧٠٪ من التلاميذ منخفضي التحصيل تحسن أدائهم الأكاديمي أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لبرنامج التعلم السريع.

دراسة برادنر (Bradner , 1996) هدفت إلي التعرف علي فاعلية استخدام أساليب التعلم السريع في برامج التدريب للشركات أو بصورة أكثر تحديداً، هدفت مقارنة الأداء الوظيفي والمهاري والمعرفي لدي الموظفين من خلال التدريب باستخدام برامج التعلم السريع مقارنة بالبرنامج التقليدي لتدريب الموظفين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦ موظف بالمجموعة الضابطة تلقوا تدريب تقليدي يتضمن أنشطة تعليمية باستخدام المحاضرات التقليدية وطرح المشكلات بينما تكونت المجموعة التجريبية من ٣٦ موظف تلقوا التدريب الوظيفي باستخدام أنشطة التعلم السريع بإحدى المؤسسات المالية الكبرى، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها : تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في اختبار التعلم المعرفي واختبار مهارات الحاسوب، كما أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار خدمة العملاء عبر الهاتف كما أكدت الدراسة علي أن أساليب التعلم السريع تعد أساليب تدريسية فعالة في برامج التدريب والتطوير.

دراسة جرين (Green , 2000) التي هدفت إلي مقارنة مدي اكتساب الطلاب المتعلمين الكبار لمهارات التعلم في مقررات برامج التعلم السريع مقارنة بالتعلم التقليدي بإحدى المدارس الخاصة في غرب الولايات المتحدة، وأظهرت الدراسة

عدة نتائج أهمها تفوق طلاب المجموعة التجريبية الملتحقين ببرنامج التعلم السريع علي طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار النهائي، والاختبار الأدائي للمقرر بالإضافة إلي تفوقهم علي مقياس الاتجاه نحو التعلم.

وهدفـت دراسة عبد الله بن خميس أبو السعيد (٢٠١٤) إلى تعرف آراء عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان عن مبادئ تسريع التعلم في ضوء متغيرات جنس المعلم، ومؤسسة إعداده، وخبرته التدريسية. أظهرت نتائج الدراسة حصول محور "يحدث التعلم عن طريق إجراء العمل ذاته بالإضافة إلى التغذية الراجعة" على الترتيب الأول، بينما جاء محور " يأخذ التعلم مكانا في مستويات متعددة بشكل تزامني" في الترتيب الأخير بالنسبة لآراء معلمي العلوم لمبادئ تسريع التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في آراء معلمي العلوم بسلطنة عمان لمبادئ تسريع التعلم تبعاً لمتغير الجنس في بعض مجالات الاستبيان وفي الاستبيان ككل، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيري مؤسسة الإعداد والخبرة التدريسية.

وتوصلت دراسة أماني بنت محمد الحصان (٢٠١٥) إلي فعالية نموذج تسريع تعلم العلوم المطور في تنمية المفاهيم الوراثية و تصويب تصوراتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أما دراسة كيم (Kim,2007) هدفت إلي التعرف علي فاعلية جلسات التدريب باستخدام طرق التعلم السريع علي اكتساب التعلم وزيادة الاحتفاظ بالتعلم وتحسين الاتجاه نحو التعلم مقارنة بالطرق التقليدية في التدريب لدي الموظفين الجدد بالشركة التكنولوجية الحيوية، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب التعلم أو الاحتفاظ به أو الاتجاه نحو التعلم لدي الموظفين الجدد بالشركة التكنولوجية الحيوية حيث أكدت أن برامج التدريب التقليدية وبرامج التدريب باستخدام التعلم السريع تعد طرق فعالة في برامج تدريب الموظفين.

وأشارت دراسة هاركر وبيري (Harker & Perry,2007) إلي إمكانية استخدام تقنيات التعلم السريع بكفاءة عالية في برامج تدريس الماجستير، كون التعلم السريع نموذجاً تعليمياً تكاملياً يدمج النواحي العقلية اللازمة لتقوية علاقة الطالب بذاته، وبمعلمه، وبالموضوع، وبغيره من الطلاب، علي نحو يساعد الطلاب علي تحقيق إنجاز تعليمي أكثر عمقا.

وأكدت دراسة نيكوليت وبريوني (Nicolette&Briony,2010) علي أن استخدام التعلم السريع يساهم في إيجابية الطلاب؛ وخاصة في النواحي الاجتماعية، كما يساعد علي زيادة دافعية الطلاب وثقتهم في تعلمهم.

وأظهرت دراسة ويلكنز وآخرون (Wilkins et al., 2010) فعالية استخدام برامج التعلم السريع في التدريس والتعليم؛ كونها تحفز الطالب، وتشجعه علي التعلم، مما يؤدي إلي إيجاد الرضا في ذاته، مما ينعكس علي علاماته وعلي تحصيله الأكاديمي.

وهدف دراسة شالت (Schaulat, 1997) التعرف علي أثر طرائق التعلم السريع علي مفهوم الذات لدي تلاميذ الصف السادس بالمدارس العامة، حيث أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: فاعلية طرائق التعلم السريع في تنمية مفهوم الذات لدي تلاميذ الصف السادس بالمدارس العامة حيث أكد التلاميذ أنهم أصبحوا أكثر قدرة علي الإنجاز الأكاديمي وأكثر إيجابية داخل فصولهم.

أما دراسة سكوت (Scott, 2014) هدفت إلي التعرف علي أثر تعلم مقررات اللغة الانجليزية باستخدام برنامج التعلم السريع علي تحصيل وتصورات طلاب الجامعة بكلية المجتمع بولاية كاليفورنيا، حيث أشارت النتائج إلي أن الطلاب الذين درسوا مقررات اللغة الانجليزية باستخدام التعلم السريع شعروا بالتفاعل والنجاح مع الوصول لمعدلات عالية من النجاح كما أنهم كانوا في حاجة إلي دعم أقل من المدرب.

وأجري ماير (Mayer, 1997) دراسة بهدف التعرف علي مدي كفاءة برنامج للتعلم السريع في تحسين مهارات اكتساب المعلومات لدي الطلاب، حيث أظهرت الدراسة تحسنا واضحا في أداء طلاب المجموعة التجريبية في الإجابة عن الأسئلة بالمقارنة بالطلاب الذين لم يتعرضوا لبرنامج التعلم السريع المحسوب آليا.

وأجري مينتو وآخرون (Mento et al., 1999) دراسة استهدفت التعرف علي أثر التدريب علي مهارات الخريطة الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي، وكفاءة عمل شقي المخ، والتعلم السريع لدي طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة، عن حدوث تحسن دال في التفكير الإبداعي، ومهارات التعلم السريع لدي الطلاب في أعقاب تعرضهم للتدريب.

أما دراسة فاطمة بنت مطلق معيش اللحواني (٢٠١٢) التي استهدفت أثر استخدام التعلم السريع في التحصيل الدراسي لمادة المكتبة والبحث والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، توصلت إلي فاعلية التعلم السريع في تنمية التحصيل لمادة المكتبات والاتجاه نحوها لدي طالبات الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة تجريبية استهدفت التعرف علي فاعلية برنامج للتعلم السريع في تحسين الانجاز الأكاديمي لدي مجموعة من تلاميذ المدارس، قام إيرلاند (Erland, 1999) بإعداد برنامج للتعلم السريع قام بتطبيقه علي (٦٩) تلميذا

بالصفوف من ٤ - ٨ وقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبارات أيوا للمهارات الأساسية، وذلك في اتجاه تحسن تلك المهارات لدي أفراد المجموعة التجريبية.

وقام كوبر وآخرون (Cooper et al.,2000) بإجراء دراسة تقويمية باستخدام أسلوب التحليل البعدي Meta analysis ، وذلك لفحص نتائج (٩٣) برنامجا للتعلم السريع في المدارس الصيفية، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع حجم المشاركة الطلابية في هذه البرامج، وأن المعرفة والمهارات التي اكتسبها طلاب المدارس المتوسطة ممن شاركوا في هذه البرامج كانت أفضل بشكل دال من الطلاب الذين لم تتح لهم فرصة المشاركة.

وأجري شاير (Shayer,1996) دراسة توصلت إلي عدة نتائج منها فاعلية مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادتي العلوم والرياضيات علي المدى البعيد .

وقام فولر (Fuller,2001) بدراسة هدفت إلي التعرف علي آراء المعلمين في التغيرات التي طرأت علي الطلاب، والتغيرات التي لحقت بأساليبهم في التدريس، وذلك في أعقاب تعرضهم لبرنامج متقدم في التعلم السريع في مادتي الرياضيات والعلوم، وقد أشارت النتائج المستمدة من آراء المعلمين إلي أن الطلاب قد استفادوا من الوقت الإضافي الذي عملوا فيه مع المعلمين ضمن هذا البرنامج، كما شعر المعلمون بأن هذا البرنامج كان فعالا داخل الفصل وفي المجتمع المدرسي، فضلا عن أنه زاد من استمتاع المعلمين والطلاب بعملية التعلم .

وهناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات التعلم السريع من خلال بعض البرامج والاستراتيجيات مثل دراسة عبد الله عبد الرحمن الكندري، وشافي فهد شافي المحبوب (٢٠١٠) التي استهدفت التعرف علي فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت، حيث أظهرت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة البحث وأكدت الدراسة علي ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب والطالبات علي مهارات التعلم السريع لما لها من آثار إيجابية علي تحسين المهارات التعليمية.

وفي نفس الاتجاه قام أحمد صادق عبد المجيد (٢٠١٤) بدراسة استهدفت التعرف علي أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، حيث أظهرت عدة نتائج أهمها: أن استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس وحدة " طرق قياس الزاوية " قد أسهم في تحسين مهارات التعلم السريع : القراءة السريعة ، وتصميم الخريطة الذهنية إلا أنها لم تساعد في تحسن مستوى مهارات حل المشكلات الرياضية.

• الإحساس بمشكلة البحث :

على الرغم من أهمية عادات العقل يلاحظ ندرة الاهتمام بها داخل المواقع التعليمية، حيث تبين من خلال ملاحظة التلاميذ بالصف الثاني المتوسط ببعض المدارس المتوسطة بالدمام للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ نادرا ما يعني بتنمية عادات العقل المنتج في الرياضيات لدى التلاميذ، وعادة يركز معلمو الرياضيات على المحتوى المعرفي للمادة بعيدا عن تبني نموذج معرفي يمكن من خلاله التعامل مع التلميذ للوصول به إلى تنمية عادات العقل المنتج، وللتأكد من هذه الملاحظة تم القيام بدراسة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط وعددهم (٦٥) تلميذة بمدرسة الأمير محمد بن نايف بالدمام، حيث تم تطبيق مقياس عادات العقل من إعداد ناصر عبد الحميد عبيدة (٢٠١١م)، وتبين مجموعة من أوجه القصور أمكن توضيحها كما يلي:

- « القصور في المثابرة والاستمرارية في العمل والتعلم داخل الحصة.
- « القصور في التواصل مع الآخرين لإنجاز بعض المهام والأنشطة التعليمية، وتفعيل الحواس في جمع البيانات حول موقف ما.
- « القصور في طرح الأسئلة وصياغة المشكلات والتخيل والإبداع من جانب التلميذ وغيرها من عادات العقل المنتج المرتبطة بحصص الرياضيات بصورة مباشرة.
- « لا يستطيع التلميذ تطبيق المعرفة والخبرات السابقة علي المواقع الجديدة والاستفادة منها لحل مشكلات مختلفة.

• مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في تدني عادات العقل المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وللتصدي لهذه المشكلة، يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع في تنمية بعض عادات العقل المنتج في الرياضيات والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

ولمزيد من التوضيح تم طرح عدد من الأسئلة تلقي الضوء حول مشكلة هذا البحث:

- « ما صورة وحدة المساحات والحجوم بمقرر رياضيات الصف الثاني المتوسط في ضوء البرنامج المقترح؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح القائم علي نظرية التعلم السريع في التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح القائم علي نظرية التعلم السريع في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

• أهداف البحث :

هدف هذا البحث إلى:

- « بناء برنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- « التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم علي نظرية التعلم السريع في تنمية عادات العقل المنتج في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- « التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم علي نظرية التعلم السريع في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

• أهمية البحث :

قد تفيد نتائج البحث كلاً من:

- « المعلمين: من خلال تقديم دليل للمعلم يساعده في تطبيق التعلم السريع في تدريس وحدة المساحات والحجوم لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وتزويدهم بأدوات مناسبة لقياس التحصيل في مادة الرياضيات، ومقياس عادات العقل المنتج.
- « المتعلمين: من خلال المساهمة في تقديم مجموعة من الأنشطة التي تساعدهم في تنمية عادات العقل المنتج لديهم.
- « القائمين على إعداد وتأليف الكتب المدرسية: من خلال تقديم برنامج قائم علي نظرية التعلم السريع يتضمن بعض الأفكار والأنشطة والتي قد تثري موضوعات الرياضيات.
- « الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس: من خلال تقديم بعض التوصيات، والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوث، ودراسات أخرى مستقبلية؛ لتطوير تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

• حدود البحث :

اقتصر هذا البحث على:

- « عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالدمام.
- « وحدة المساحات والحجوم لتلاميذ الصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني.
- « بناء الاختبار التحصيلي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط في وحدة المساحات والحجوم عند مستويات التحصيل الثلاث (الأدنى - المتوسط - الأعلى).

• مصطلحات البحث :

• **التعلم السريع** Accelerated learning theory :

يُعرف التعلم السريع أنه: طريقة للتعلم تقترح دمج أساليب التعلم المختلفة كي يشارك المتعلم بنشاط في بناء المعرفة من خلال استخدام الأجزاء الفكرية

والعاطفية والإبداعية للدماغ مع مراعاة حالات الاسترخاء والوعي بالتعلم ويتم ذلك في بيئات تعاونية تؤدي إلى التعلم (Kim, 2007, P.9).

• **عادات العقل المنتج Habits of Minds :**

تم تعريفها إجرائياً في هذا البحث بأنها: هي مجموعة السلوكيات التفكيرية الذكية التي يسلكها تلاميذ الصف الثاني المتوسط أثناء دراستهم لموضوعات الرياضيات وقيامهم بمهام وأنشطة التعلم المختلفة.

• **التحصيل الدراسي Achievement :**

تم تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي في وحدتي المساحات والحجوم لتلاميذ الصف الثاني المتوسط والذي تم إعداده لغرض هذا البحث.

• **فروض البحث :**

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث التي تمت في هذا المجال أمكن صياغة الفروض التالية:

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

• **منهج البحث وتصميمه التجريبي :**

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي لدراسة متغيراته، بالإضافة إلى بناء الأدوات البحثية، وإعادة صياغة وحدة المساحات والحجوم باستخدام التعلم السريع، كما استخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي في التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم السريع في تنمية عادات العقل، والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، حيث تدرس المجموعة التجريبية وحدة المساحات والحجوم باستخدام البرنامج المقترح، وتدرس المجموعة الضابطة وحدة المساحات والحجوم بالبرنامج المعتاد.

• **إجراءات البحث :**

سار هذا البحث وفقاً للإجراءات التالية:

• **إعداد البرنامج المقترح :**

صمم هذا البرنامج بهدف تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وفقاً للخطوات التالية:

• **أسس تصميم البرنامج :**

يقوم البرنامج المقترح على الأسس التالية:

« اتباع خطوات مخطط التدريس (المحدد في الإطار النظري) لتدريس البرنامج من أجل تنمية عادات العقل.

« مراعاة المرحلة العمرية التي يقدم إليها البرنامج.

« التركيز المباشر علي عادات العقل في الرياضيات.

« الوصول بالتلاميذ من مجرد مرحلة التلقي إلي ما بعد التفكير بعمل الأنشطة في الرياضيات والتي تنمي عادات العقل لديهم.

• الأهداف العامة للبرنامج:

« يعد الهدف الرئيس الأول للبرنامج: هو تنمية عادات العقل لتلاميذ الصف الثاني المتوسط من خلال تنظيم المحتوى وفقا لمبادئ نظرية التعلم السريع (الإطار النظري للبحث).

« أما الهدف الرئيس الثاني للبرنامج: هو تحقيق أهداف تدريس الهندسة للصف الثاني المتوسط بالفصل الدراسي الثاني.

• مكونات البرنامج المقترح:

يتكون البرنامج من وحدة المساحات والحجوم من مقرر الهندسة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، حيث يشمل سبعة دروس. ويشمل كل درس منها علي: الأهداف الإجرائية - المحتوي - الوسائل المستخدمة - الأنشطة التعليمية - التقويم.

• استراتيجيات التدريس:

استخدام مراحل التعلم السريع بحيث يتضمن عدة استراتيجيات للتعلم السريع مثل: حل المشكلات ، تصميم الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، لعب الأدوار، الموسيقى، أنشطة بصرية، خرائط المفاهيم، عروض تقديمية.

• التقنيات والوسائل التعليمية:

« جهاز الحاسوب، جهاز Data Show لكي يتم عرض العروض التقديمية الخاصة بكل درس.

« لوحات فنية، بوسترات، كراسة الأنشطة، صور بصرية.

• ضبط مكونات البرنامج المقترح:

تم عرض محتوى البرنامج المقترح علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ للتأكد من مدي صلاحية الأنشطة والوسائل التعليمية للتحقق من أهداف البرنامج.

• التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

وذلك بتجريب بعض دروس البرنامج علي عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

في ضوء آراء السادة المحكمين والتجربة الاستطلاعية تم ضبط البرنامج، وأصبح جاهزاً للتنفيذ في صورته النهائي.

• إعداد أدوات البحث :

• إعداد الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات:

• هدف الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني المتوسط للمحتوى العلمي لوحدة المساحات والحجوم خلال الفصل الدراسي الثاني، وذلك عند مستويات التحصيل الثلاث (الأدنى - المتوسط - الأعلى).

• تصنيف التحصيل إلى مستويات:

بعد تحديد جوانب التعلم المعرفية المتضمنة بوحدة المساحات والحجوم للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني (ملحق (١))، تم استخدام تصنيف وليم عبيد وآخرون (٢٠٠٠، ص ٥٨ - ٥٩)، وزينب أحمد عبد الغني (٢٠٠١، ص ١٦٠ - ١٦١)، وأشرف راشد علي (٢٠٠٣، ص ١٨٤ - ١٨٥) لأهداف تدريس الرياضيات إلى المستويات التالية:

« المستوى الأدنى: ويتحدد بالأسئلة التي يلزم حلها مجرد تذكر المفاهيم، والعلاقات الرياضية.

« المستوى المتوسط: ويتحدد بالأسئلة التي يلزم حلها إدراك المفاهيم والعلاقات بينها، واستدعاء وتطبيق القوانين والمعلومات المناسبة للموقف، وإجراء العمليات وحل مسائل سبق وجود أمثلة مجاب عنها.

« المستوى الأعلى: ويتحدد بالأسئلة التي يلزم حلها إجراء عمليات عقلية غير روتينية للمفاهيم، وتحليل المواقف إلى مكوناتها والتعرف على العلاقات بينها، والقدرة على حل المشكلات الحياتية.

• صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار بطريقة موضوعية شملت الاختيار من متعدد، والإكمال، والبعض الآخر تمثل في الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، التي تتضمن مثلاً حل مشكلات حياتية على المساحات والحجوم، وذلك لقياس مستويات التحصيل الثلاث (الأدنى، المتوسط، الأعلى)، وقد تم تخصيص الصفحة الأولى من الاختبار لكتابة بيانات التلميذ بالإضافة إلى تعليمات الاختبار والزمن المحدد للإجابة.

• صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ للتحقق من صدق محتوى الاختبار، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض أسئلة الاختبار؛ لتناسب تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

• التجريب الاستطلاعي للاختبار:

طبق الاختبار علي عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط قدرها (٣٥) تلميذة بمدرسة الأمير محمد بن فهد بالدمام في العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد زمن الاختبار، وثباته، وكان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك = ٠.٨٢ ، كما تبين أن متوسط الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن الاختبار هو (١٣٠) دقيقة.

• الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن تم التحقق من صدق الاختبار وثباته، وحساب الزمن المناسب للاختبار أخذ الاختبار شكله النهائي، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة عليه (٤٣) سؤالاً، والجدول (٣) يوضح توزيع عدد الأسئلة التي تقيس مستويات الأهداف المعرفية، وهذا الاختبار موضح بالملحق (٢)، حيث أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على مجموعتي البحث.

جدول (٣) مواصفات الاختبار التحصيلي

العدد	مستويات التحصيل			البيانات	الموضوع
	الأعلى	المتوسط	الأدنى		
	عدد الأسئلة				
١٥	٢	٥	٨		مساحة الأشكال المركبة
١	١	-	-		استراتيجية حل المسألة
٣	-	-	٣		الأشكال ثلاثية الأبعاد
١١	٣	٦	٢		حجم المنشور والأسطوانة
٧	٢	٣	٢		حجم الهرم والمخروط
٤	٢	١	١		مساحة سطح المنشور والأسطوانة
٢	١		١		مساحة سطح الهرم
٤٣	١١	١٥	١٧		المجموع

• إعداد مقياس عادات العقل:

• الهدف من المقياس:

يهدف إلي قياس عادات العقل لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي لمصطلح عادات العقل الذي تم توضيحه في مصطلحات البحث.

• تحديد أبعاد المقياس:

يعد مقياس عادات العقل المنتجة محاولة جادة لقياس ورصد بعض العادات العقلية، والمقياس لا يغطي كافة العادات العقلية، ولكنه يمثل عينة منتقاة ومختارة من ستة عشر عادة عادات عقلية تضم :

« المثابرة.

« التفكير بمرونة.

« التحكم في الاندفاع.

« الإصغاء بتفهم وتعاطف.

- ◀ التفكير حول التفكير.
- ◀ الكفاح من أجل الدقة.
- ◀ التساؤل وطرح المشكلات.
- ◀ تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة.
- ◀ التفكير والتواصل بدقة ووضوح.
- ◀ جمع البيانات باستخدام جميع الحواس.
- ◀ الإبداع - التخيل - التحدي.
- ◀ الاستجابة بدهشة ورهبة.
- ◀ الإقدام على مخاطر مسؤولة.
- ◀ إيجاد الدعاية.
- ◀ التفكير التبادلي.
- ◀ الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

• صياغة مفردات المقياس:

تم الاطلاع على بعض البحوث والدراسات في مجال عادات العقل مثل: مارشيل (2004, Marshall)، جونتير (1997, Guenther)، عبد الله إبراهيم محمد حجات (٢٠٠٨)، إسماعيل سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد (٢٠٠٨)؛ للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس، وقد تم وضع مجموعة من البنود بلغت (٩٦) بنوداً موزعين على المحاور الستة عشر لمقياس عادات العقل، وتم عرض هذه البنود على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، حيث تم إبداء الرأي في مدى مناسبة هذه البنود لمقياس عادات العقل في الرياضيات، وكذلك صلاحية كل عبارة في قياس المحور المراد قياسه، وتم حذف ستة عشر بنوداً بناءً على توجيهات المحكمين، وأصبح المقياس مكون من (٨٠) بنوداً.

• تعليمات المقياس:

تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت ما يلي: بيانات التلميذ، تعريف التلميذ بالهدف من المقياس، تعريف التلميذ بكيفية الإجابة، إرشادات للتلميذ يراعيها أثناء الإجابة، مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

• نظام تقدير الدرجات:

في نموذج تقدير درجات المقياس تم اتباع النموذج ذي النقاط الخمسة (موافق تماماً - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق تماماً)، بحيث توزع الدرجات في حالة الاستجابات الموجبة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وفي حالة الاستجابات السالبة (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)، وتكون الدرجة الكلية للتلميذ هي عبارة عن مجموع الدرجات المعطاة لكل البنود التي أجاب عنها.

• صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ولقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة لقياس

عادات العقل في الرياضيات حسب ما جاء في كل محور من المحاور المتضمنة بالمقياس.

• **التجريب الاستطلاعي للمقياس:**

طبق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط قدرها (٤٢) تلميذة الأمير محمد بن فهد في العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد زمن المقياس، وثباته، وكان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك = ٠.٧٧، كما تبين أن متوسط الزمن المناسب لانتهاج جميع التلاميذ من الإجابة عن المقياس هو (٩٠) دقيقة.

• **الصورة النهائية للمقياس:**

أصبح المقياس في صورته النهائية (٨٠) بنداً في مجموع محاوره الستة عشر بواقع (٥) بنود لكل محور، والجدول (٤) يوضح توزيع البنود في كل محور لمقياس عادات العقل في الرياضيات، وهذا المقياس موضح بالملحق (٣).

جدول (٤) توصيف عادات العقل في الرياضيات لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

المفردات	العادات العقلية الفرعية	المفردات	العادات العقلية الفرعية
٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٥	المثابرة
٥	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٥	التحكم في الاندفاع
٥	الإبداع - التخيل - التجدي	٥	الإصغاء بتفهم وتعاطف
٥	الاستجابة بدهشة ورهبة	٥	التفكير بمرونة
٥	الإقدام على مخاطر مسؤولة	٥	التفكير حول التفكير
٥	إيجاد الدعاية	٥	الكفاح من أجل الدقة
٥	التفكير التبادلي	٥	التساؤل وطرح المشكلات
٥	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٥	تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة

• **مجتمع البحث وعينته:**

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتكونت العينة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط بمدرسة متوسطة الأبناء بالدمام تم تقسيمهم إلي مجموعتين: إحداها تجريبية عددها (٣٠) طالبة درست وحدة المساحات والحجوم باستخدام البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة عددها (٣٠) طالبة درست وحدة المساحات والحجوم باستخدام البرنامج المعتاد.

• **التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث:**

تم التطبيق القبلي لكل من اختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس عادات العقل على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥م - ٢٠١٦م؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التجربة.

• **التدريس لمجموعي البحث:**

تم تدريس وحدة المساحات والحجوم بالصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ٢٠١٥م - ٢٠١٦م لتلاميذ المجموعة التجريبية

طبقاً لدليل المعلم الذي تم إعداده في ضوء البرنامج المقترح القائم علي التعلم السريع، بينما تم تدريس وحدة المساحات والحجوم بالصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ٢٠١٥م - ٢٠١٦م لتلاميذ المجموعة الضابطة طبقاً للبرنامج المعتمد.

• التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس وحدة المساحات والحجوم بالصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) لتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تم تطبيق مقياس عادات العقل والاختبار التحصيلي بعدياً؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح القائم علي التعلم السريع) في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي.

• نتائج البحث وتفسيرها :

فيما يلي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

• النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: ما صورة وحدة المساحات والحجوم في الرياضيات لتلاميذ الصف الثاني المتوسط في ضوء البرنامج المقترح القائم علي نظرية التعلم السريع؟ تم اتباع خطوات إعداد البرنامج المقترح، ودليل المعلم، وكتيب التلميذ، كما هو موضح في إجراءات البحث.

• النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح علي التحصيل في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟ تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة (صالح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ص ٢٣٧ - ٢٤٣). ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي على عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٣٩.٩٧	٧.٨٨	٥٨	٥.٧٦	٠.٠١
الضابطة	٣٠	٢٨.٩٧	٦.٨٧			

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية التحصيل المعرفي بالمقارنة بالبرنامج المعتاد تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) ، وحساب قيمة (ح) التي تعبر عن حجم التأثير (صالح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ص٢٤٧). ويبين الجدول (٦) قيمة مربع إيتا (η^2) ، وقيمة (ح) ، ومقدار حجم التأثير.

جدول (٦) قيمة مربع إيتا (η^2) ، وقيمة (ح) ، وحجم التأثير لاختبار التحصيل المعرفي لأفراد العينة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثير
البرنامج المقترح	التحصيل المعرفي	٠.٣٦	١.٥	كبير

تبين من الجدول (٦) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في التحصيل المعرفي لعينة البحث كبير؛ نظراً لأن قيمة (ح) أعلى من ٠.٨، ويمكن تفسير تلك النتيجة علي أساس أن ٣٦ % من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل المعرفي) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل (رشيدي فام منصور، ١٩٩٧، ص٧٣)، وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح - المبني في ضوء التعلم السريع - علي تنمية التحصيل المعرفي؛ وبالتالي يقبل الفرض الأول للبحث.

ويرجع ذلك إلى زيادة المعرفة الرياضية لدي التلميذ وإيجابيته ونشاطه في بيئة التعلم السريع الايجابية، كما أن استخدام مراحل التعلم السريع بحيث يتضمن عدة استراتيجيات للتعلم السريع مثل: حل المشكلات ، تصميم الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، لعب الأدوار، الموسيقى، أنشطة بصرية، خرائط المفاهيم، عروض تقديمية ؛ مما أدي إلي زيادة التحصيل المعرفي لدي التلاميذ.

• النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح علي تنمية بعض عادات العقل في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟ تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل في الرياضيات.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل على عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٣٠١.٨٣	٥٠.٥٤	٥٨	٧.٠١	٠.٠١
الضابطة	٣٠	٢٢٤.٢	٣٣.٥٦			

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية بعض عادات العقل في الرياضيات بالمقارنة بالبرنامج المعتاد تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2)، وحساب قيمة (ح) التي تعبر عن حجم التأثير. ويبين الجدول (٨) قيمة مربع إيتا (η^2)، وقيمة (ح)، ومقدار حجم التأثير.

جدول (٨) قيمة مربع إيتا (η^2)، وقيمة (ح)، وحجم التأثير لمقياس عادات العقل لأفراد العينة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثير
البرنامج المقترح	عادات العقل	٠.٤٦	١.٨٥	كبير

تبين من الجدول (٨) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية بعض عادات العقل في الرياضيات لعينة البحث كبير؛ نظراً لأن قيمة (ح) أعلى من ٠.٨، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن ٤٦ % من التباين الكلي للمتغير التابع (عادات العقل في الرياضيات) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل، وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح - المبني في ضوء نظرية التعلم السريع - على تنمية عادات العقل في الرياضيات؛ وبالتالي يقبل الفرض الثاني للبحث.

ويرجع ذلك إلي أن برنامج التعلم السريع يعمل على تهيئة بيئة تعليمية سليمة ومحفزة حيث إن الجو الدراسي يختلف على العموم عن القاعة التدريسية التقليدية، في هذا السياق يتم اختيار الإضاءة وطريقة جلوس المتعلمين وطبيعة المواد التعليمية أو تصميمها بالشكل الذي يخلق بيئة تتسم بالجمالية وتوفر المتعة والبهجة والتفاعل الإيجابي وكذلك التناغم مع مختلف الأساليب التعليمية، ثم بإمكان المتعلمين أن يقرأوا المواد التعليمية معلقة على جدران قاعة الدرس فيما تعمل الموسيقى على دعم عملية التعلم وشحن الذاكرة وكذلك تشجيع الحركة والتفاعل بين مختلف المتعلمين لما يوفره ذلك من أمان ويدفع المتعلمين لممارسة التجريب والتطور؛ مما أدي تنمية عادات العقل المنتج لدي التلاميذ.

• توصيات البحث :

- على ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يمكن التوصية بما يلي:
- « تشجيع معلمي الرياضيات علي تطبيق مبادئ التعلم السريع ومراحل داخل فصولهم الدراسية، والتي تعتمد علي إيجابية المتعلمين، وتحسن نواتج التعلم لديهم بدلا من الطرق التقليدية التي تركز علي الحفظ والتلقين.
- « ضرورة تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها تطبيق مبادئ التعلم السريع ومراحل، ومتابعتهم في ذلك أثناء فترة التربية العملية (الميدانية).
- « إعداد أدلة إرشادية للتعليم، والتعلم لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة تراعي مراحل التعلم السريع وتسهم في تيسير عمليات التعلم في فروع الرياضيات المختلفة.
- « ضرورة إعادة النظر في تنظيم البيئة الصفية، ومصادر، وأدوات التعلم داخل المدرسة بما يناسب تنفيذ مبادئ التعلم السريع.

• مقترحات البحث :

- استكمالا لهذا البحث يمكن اقتراح بعض الأبحاث المستقبلية في مجال تعليم الرياضيات، وهي كالتالي:
- « إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مراحل مختلفة من التعليم العام مثل المرحلتين الثانوية، والجامعية.
- « برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على استخدام مراحل التعلم السريع، وقياس أثره على أدائهم التدريسي.
- « دراسة فاعلية استخدام التعلم السريع على متغيرات أخرى مثل: قلق الرياضيات، الاتجاه نحو المادة، مهارات التفكير، الخ.
- « دراسة مقارنة بين فاعلية استخدام مراحل التعلم السريع، ونماذج التعلم الأخرى في التأثير على بعض المتغيرات التابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « دراسة فاعلية استخدام مراحل التعلم السريع في تنمية بعض عادات العقل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة المتوسطة.

• مراجع البحث :

- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. ط١. الرياض: مكتبة الشقري.
- آثر كوستا، وبيننا كاليك (٢٠٠٣). استكشاف وتقصي عادات العقل (ترجمة مدارس الظهران). الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- أحمد صادق عبد المجيد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، العدد ٤، المجلد ١٥، ٤٧ - ٨٨

- إسماعيل سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد (٢٠٠٨). عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية رسالة الخليج العربي - السعودية، المجلد ٣٤، العدد ١٢٧، ١٦١ - ١٩٢.
- أشرف راشد علي (٢٠٠٣). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحصيل والتفكير الإبداعي وخفض مستوى القلق الهندسي لديهم. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، ٨ - ٩ أكتوبر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أماني بنت محمد الحصان (٢٠١٥). فعالية نموذج تسريع تعلم العلوم المطور في تنمية المفاهيم الوراثية وتصويب تصوراتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مستقبل التربية العربية - مصر، العدد ٢٢، مجلد ٩٤، ٢٧١ - ٣٣٠.
- إيمان سمير حمدي أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٣، ص ١٨١ - ٢٥٦.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية (حل - أسأل - استقصي) علي تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر "تحديات العصر ورؤي المستقبل"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، ٣٠ يوليو - ١ أغسطس ٢٠٠٦، بالإسماعيلية، ص ٣٩١ - ٤٦٤.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس عشر، المجلد السابع.
- روبرت مارزانو وآخرون (١٩٩٩). أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل المدرسي (ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون) ط١. القاهرة: دار لقاء.
- زينب أحمد عبد الغنى (٢٠٠١). فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحقيق مستويات الأهداف المعرفية والتفكير الرياضي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والسبعون، ١٤٨ - ٢٠٩.
- سامية حسنين عبد الرحمن بيومي هلال (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، العدد ٤٤، الجزء الأول، ص ١٢٣ - ١٦٨.
- شافي فهد المحبوب، سمير يونس، عبد الله الكندري، فوزي بوفرسن (٢٠٠٢). المنهج والمكتبة. الكويت. مكتبة الطالب الجامعي.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله إبراهيم محمد حجات (٢٠٠٨). عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عبد الله بن خميس أبو السعيد (٢٠١١). تسريع عملية التعلم: هل من سبيل لذلك؟ الجزء الثاني، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، العدد ٦٢، ص ٤٩ - ٥١.
- عبد الله بن خميس أبو السعيد (٢٠١٤). آراء معلمى العلوم بسلطنة عمان عن مبادئ تسريع التعلم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، مجلد ١٢، العدد ٢، ص ٧٤ - ٩٤.

- عبد الله عبد الرحمن الكندري (٢٠١١) التعلم السريع. ورشة عمل. مكتبة الاقتصاد الفني للاستشارات الإدارية والاقتصادية. الكويت من ١٤ - ١٦ يناير ٢٠١١.
- عبد الله عبد الرحمن الكندري، و شافي فهد شافي المحبوب (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت دراسة تجريبية ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٥٥، ص ١٤٤ - ١٧٩.
- عثمان على القحطاني (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، من ١٦ إلى ١٧ تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠١٢.
- علي بن حمد ناصر رياني (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى - السعودية.
- فاطمة بنت مطلق معيش اللحاني (٢٠١٢). أثر استخدام التعلم السريع في التحصيل الدراسي لمادة المكتبة والبحث والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ماهر محمد صالح زنقور (٢٠١٣). استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المتشعب وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٣، ص ٦ - ١٢٨.
- ماير دايف (٢٠٠٨). التعلم السريع: دليلك المبدع لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية أسرع وأكثر فاعلية (ترجمة علي محمد). دمشق: الدار القيمة.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الغني حسن هلال (٢٠٠٧). مهارات التعلم السريع: القراءة السريعة والخريطة الذهنية. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- مختار محمود عبد الرازق (٢٠١٢). برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٢٨، العدد ١، ص ٥١٦ - ٦١١.
- مرفت محمد كمال محمد آدم (٢٠١٤). فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، العدد ٤٨، الجزء ٢، ص ١٠٠ - ١٦٢.
- منال فاروق سطوح (٢٠١٢). استخدام نماذج إخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية، مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء لتنمية الحس الإحصائي وبعض عادات العقل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٧٨، ص ١٤٧ - ٢٠٠.
- ناصر السيد عبد الحميد عبيدة (٢٠١١). أثر استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف

الأول الإحصائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٨٤، ص ١٠٢ - ١٤٧.

- وائل عبد الله محمد علي (٢٠٠٩) فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٥٣، ص ٤٦ - ١١٧.

- وليم عبيد ومحمد المفتى وسمير إيليا (٢٠٠٠). تربويات الرياضيات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- Baenen., N; Lindblad, M; & Yaman, K.(2002).Can extended Learning opportunities improve student Achievement?. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research association New OrLens, LA, April 1-5~(2002).
- Baun, J. T. (2008). A comparison of learning and retention between students taught in a traditional versus an accelerated format over four months in a clinical legal trial advocacy course: A quantitative evaluation study (Order No. 3297656).
- Beyer, B. (2001) What Research Suggests About Teaching Thinking Skills. In Costa, A. (Ed.) Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bradner, D. A. (1996). Accelerated learning methodology applied to a corporate training program (Order No. 9635313). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (304238792).
- Costa, A. & Kallik, B. (2000a). Discovering and Exploring Habits of Mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. & Kallik, B. (2000b). Activating and Engaging Habits of Mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Cooper, H; Charlton, K., Valentine, J; & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A Meta analytic & Narrative review. Monographs of the Society for Research in Child Development, 65(1), P.1-118.
- Erland, J. (1999). Brain based learning longitudinal Study reveals solid academic achievement maintenance with accelerated learning practice. Journal of Accelerated learning & Teaching, 24(1&2). 3-32.
- Fairbanks, D. (1997). Accelerated Learning—Training Basics. Alexandria, VA: American Society for Training and Development

- Fuller, J. (2001). An Integrated Hands-on Inquiry Based cooperative Learning Approach: The Impact of the PLAMS approach on Student Growth. Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association (Seattle, W A, April 10-14, 2001).
- Green, D. (2000). A comparison of adult learning in accelerated and non accelerated courses (Order No. 9964671). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (304635363).
- Guenther, S. (1997). An examination of fifth-grade students' consideration of habits of mind: A case study (Order No. 9841295). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304385405).
- Gordon, M. (2011). Mathematical habits of mind: Promoting students' thoughtful considerations. Journal of Curriculum Studies, 43(4), 457-469.
- Harker, D. & Perry, C. (2007). Accelerated learning in marketing education using teams: principles and practice. E-journal of business education & scholarship of teaching, 1(1), 1-13.
- Jackson, W. (2008). The application of accelerated learning techniques to an e-learning training program in the retail industry (Order No. 3311259). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304816382).
- Jenkins, J. & Keefe, J. (2001). Strategies for personalizing instruction: A typology for improving teaching and learning. NASSP Bulletin, 85(629), 72-82.
- Kenneth, F. (2011). 101 learning and development tools: essential techniques for creating, delivering, and managing effective training. London: Philadelphia
- Kerridge, S. (2012) A Study into the Improvement in the Mathematical Academic Attainment of Low Attainers in Year 7 (11 – 12 year olds) when Accelerated Learning is used as a Teaching Pedagogy in the Classroom. Doctoral thesis, Durham University.
- Kim, T. (2007). Accelerated learning: A study of the impact on adult learning, attention, and attitudes (Order No. 3288785).
- Mark, J.; Cuoco, A.; Goldenberg, E.; & Sword, S. (2010). Developing Mathematical Habits of Mind. Mathematics Teaching in the Middle School, 15(9), 505-509.

- Marshall, A. (2004). High school mathematics habits of mind instruction: Student growth and development (Order No. 1421654). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305046437).
- Marzano, R. (1992). A Different kind of Classroom .Teaching with Dimensions of Learning, Alex, VA: Association for Supervision and Curriculum 1Development.
- Mayer, J. (1997). Computerized slideshows: A modem extension of accelerated learning techniques. Journal of Accelerated learning &Teaching, 22(3&4) 3-32.
- Mckeon, K. (1995). What is This Thing Called Accelerated Learning? Training And Development, 49(6), 64-66.
- Meier, D. (2000). The Accelerated Learning Handbook: A Creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs. 1st Edition. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Mento, A., Martinelli, P., & Jones, R. (1999). Mind Mapping in Executive Education: Applications and Outcomes. The Journal of Management Development, 18 (4).
- Nicolette L., Briony H. (2010). Accelerated Learning: A Study of Faculty and Student Experiences. Innovative Higher Education, 35, 191-202.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. Educational leadership, 49(2), 4-8.
- Richard, C. Neil, T., & Mark, C. (2009). Scientists' habits of mind as evidenced by the interaction between their science training and religious beliefs. International journal of science education, 31(6), 725-755.
- Rickets, A. (2004). All Students Can Learn All Students Can Succeed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roberts, P. (2006). Accelerated learning and the business of education: A case study of an accelerated program (Order No. 3215996). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304909865).
- Rose, C. (1987). Accelerated Learning. New York: Dell publishing Co.
- Russell, L. (1999). The accelerated learning field book: Making the instructional process fast, flexible, and fun. San Francisco: Josey-Bass.

- Schaulat, T. (1997). Effects of accelerated learning methodology on student self-concept as academic achiever (Order No. 9803820). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (304366556).
- Scott, K. (2014). The impact of English accelerated learning and curriculum redesign on student achievement in community college: A case study (Order No. 3625918). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (1557705747).
- Shayer, M. (1996). The Long-Term Effects of Cognitive Acceleration on Pupils' School Achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997).
- Smith, A. (2007). Accelerated learning in practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement. London: Network Educational Press
- Wilkins, S., Martin S., & Walker, I. (2010). Exploring the impacts of accelerated delivery on student learning, achievement and satisfaction. Research in Post-Compulsory Education, 15(4), 455-472.
- Wlodkowski, R. (2003). Accelerated learning in Colleges and universities. New Directions for Adult and Continuing Education, 97, 5 – 15.



البحث السابع :

أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل

المصادر :

د/ أحمد محمد أحمد زايد
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة حائل المملكة العربية السعودية
كلية الآداب جامعة سوهاج مصر

د/ هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم
الأستاذ المساعد بقسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة حائل المملكة العربية السعودية
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها مصر

” أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل ”

د/ هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم

د/ أحمد محمد أحمد زايد

• **مستخلص البحث :**

هدفت الدراسة الحالية إلى فهم تأثير متغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وكذلك التعرف على المتغيرات الوسيطة من خلال نموذجين بنائيين باستخدام برنامج Smart PLS على عينة تكونت من ١٣١ من طلاب وطالبات كلية التربية بأقسامها المختلفة. ويرى الباحثان أن المتغيرين: "تطبيقات التعلم المتنقل" و"الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" يمثلان الحداثة والانفتاح على الثقافة العالمية، أما متغيري: "القيم"، و"الهوية الاجتماعية" يمثلان ثوابت الشخصية العربية. وقد حاولت الدراسة من خلال تناول هذه المتغيرات أن ترصد تأثير ثوابت الشخصية العربية بالحداثة والانفتاح على الثقافة العالمية. حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير لتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة ووجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية (العضوية)، كما وجد تأثير لتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الانجليزية. ووجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل، والاتجاه نحو اللغة الانجليزية، ووجود توسط جزئي أيضا للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الانجليزية.

كلمات مفتاحية : تطبيقات التعلم المتنقل - القيم - الهوية الاجتماعية - الاتجاه نحو اللغة الانجليزية .

The Impact Of Use Mobile Learning Applications On Values, Social Identity, and the Attitude Toward the English Language Among Students of the Faculty of Education At the University of Hail

Dr. Ahmed Mohammed Zayed, Dr. Hani Abul Fotouh Gad

Abstract :

The present study aimed to understand mobile learning applications impact, on Values, Social identity, and the Attitude towards English language, as well as to identify the Mediation variables through two Structural models using Smart PLS program. On a sample of 131 students of the Faculty of Education, Researchers suggest those two variables: "Mobile learning" and "Attitude towards English language" represent modernity and openness to the world culture, and also suggest that variables of "Values," and "Social identity" represent fundamentals of Arab personality. The study tried by addressing these variables to understand the fundamentals of Arab personality influenced by personal modernity and openness to the world culture. The results indicated that there is an effect of Mobile learning applications on the values and sub-values except two values Hedonism, and Power, as well as there is an effect of Mobile learning applications on only one of the social identity dimensions "Membership", as an impact of Mobile learning on Attitude towards English language. And it found a significant effect to Values on social identity and Attitude towards English language. The results indicated that there is a partial mediation to values in

relationship between Mobile learning applications, and Attitude towards English language, and a partial mediation to Social identity in relationship between Mobile learning applications and Attitude towards English language. The study recommends conduct research on other samples in order to verify the stability of models, and monitor the impact of modernity on fundamentals of Arab personality

Keywords: Mobile Learning Applications – Values - Social Identity - Attitude Toward the English Language

• مقدمة :

أصبحت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات متوفرة بشكل كبير في شتى نواحي المجتمع، وتم توظيفها التوظيف الأمثل لخدمة الأهداف التعليمية والمجتمعية، وتنوعت التقنيات الحديثة في حياة الفرد وأسهمت بشكل كبير في العملية التعليمية، ومن بين هذه التقنيات الجوال وتطبيقاته على سبيل المثال، "الواتس آب" WhatsApp، و"الفيبر" Viper، و"برامج المحادثة عبر الجوال" Chat programs...إلى غير ذلك، ويتميز التعلم المتنقل أو التعلم بالجوال بسهولة تطبيقه واستخدامه على أي نوع من أجهزة الجوال، حيث يتم تصميم المواد التعليمية بواسطة برامج خاصة بالنشر عبر الجوال وهذه البرامج تستخدم اللغة العربية والإنجليزية وتسهل من وصول وتبادل المعلومات بصفة عامة وبين الطلاب بصفة خاصة، وتمكن من نشر المادة التعليمية بنمط عادي أو تفاعلي على الأجهزة الخلوية دون الحاجة إلى الرجوع إلى المبرمجين.

ومع تطور تكنولوجيا الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، تم دمج المزيد من تطبيقات التكنولوجيا اللاسلكية والمتنقلة في الفصول الدراسية لدعم التعليم والتعلم (yang & Lin, 2010).

وقد بدأت كليات التربية بالمملكة العربية السعودية سعيها نحو السبق في توظيف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في تطوير الميدان التربوي والمناهج بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وتشكيل هوية الطلاب الاجتماعية وإكسابهم القيم والاتجاهات المتنوعة.

وفي الواقع أجرى عدد من الدراسات عن التعلم المتنقل على سبيل المثال، "خالد فرجون" (٢٠١٠)، و"أحمد فهم بدر" (٢٠١٢)، و"زينب الشربيني" (٢٠١٢) كلها أشارت إلى أهمية استخدام هذه التطبيقات داخل الكليات، والجامعات، ورغم تعدد الدراسات التي اهتمت بالتعلم المتنقل إلا أن تأثير التعلم المتنقل خاصة على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية يمثل الجزء الغامض الذي يستحق الدراسة.

• مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي "هل يوجد تأثير مباشر لاستخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية،

والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل؟" وتفرع من هذا التساؤل عددا من التساؤلات الأخرى:

« هل يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟

« هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي تتوسط فيه القيم العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟

« هل يمكن التوصل لنموذج بنائي تتوسط فيه الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وكذلك التعرف على نوعية العلاقات بين المتغيرات، ورصد التأثيرات بينها، والتعرف على المتغيرات الوسيطة.

• أهمية الدراسة :

قد تفيد الدراسة في فهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات: التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وهذا بدوره يقود إلى: التركيز على طرق الاستفادة الفعلية من وسائل التعلم المتنقل، وتوظيف تطبيقات التعلم المتنقل بين الطلاب الجامعيين، وكذلك توجيه الطلاب نحو ضرورة استخدام تطبيقات التعلم المتنقل وأهميتها في التواصل وضرورة توظيفها في العملية التعليمية، ولفت نظر الباحثين للتوسع في البحوث البيئية التي تتناول متغيرات تجمع أكثر من تخصص كما هو الحال في الدراسة الحالية التي تجمع بين تخصصي تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، والتوصل إلى نماذج بنائية تكون نواة لبحوث ودراسات أخرى يمكن أن تستعين بالنماذج نفسها، وتحاول التحقق منها، وكذا، إعداد وتقنين مقاييس لقياس متغيرات البحث: التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

• حدود الدراسة :

اقتصرت البحث على دراسة تأثير استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وتم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦م.

• مفاهيم الدراسة:

• التعلم المتنقل:

التعلم المتنقل Mobile learning نمط حديث من أنماط التعلم، تتبناه بعض مؤسسات التعليم العالي، ويستخدم فيه أنواع مختلفة من الأجهزة المحمولة

المرتبطة بشبكة الإنترنت، مثل: الهواتف الخلوية Phones Cell، والمساعدات الرقمية PDA، والهواتف الذكية Smart Phones، والحواسيب المحمولة Portable Computer، وغيرها، ويمنح الطلاب الفرصة للتعلم في الوقت، والمكان الذي يناسبهم، ويزيد من تفاعلهم من خلال إتباع الأسلوب المتزامن أو غير المتزامن (عبد المحسن الغديان، ٢٠١٣) وفي نفس الإطار عرفه عدد من الباحثين على سبيل المثال، (أحمد فهيم بدر، ٢٠١٢؛ تيسير سليم، ٢٠١٢؛ خالد فرجون، ٢٠١٠؛ زينب الشربيني، ٢٠١٢)، كلهم أشاروا إلى حداثة المفهوم، وأنه توجد خصائص مميزة لهذا المفهوم هي: نمط من أنماط التعلم، يعتمد على توظيف الأجهزة النقالة (الجوال، والكمبيوتر المحمول أو اللوحي)، يسهل من عملية التعلم لاحتوائه على التطبيقات والخدمات المعدة لذلك، غير مقيد بزمان أو مكان، يتميز هذا النمط من التعلم بالحرية، والاستقلالية، والتفاعلية، يحتوي على محتويات ومصادر التعلم المحفوظة بالطريقة المكتوبة أو المسموعة أو المرئية، أو المتحركة، ولا يختلف المفهوم الذي يقصده الباحثان عن التعلم المتنقل في الدراسة الحالية عن المفهوم الذي تقدم.

• القيم:

يصعب تعريف القيم Values لأنها تتشارك في بعض الخصائص مع مفاهيم أخرى مثل الاتجاهات، والتفضيلات، ووجهات النظر (McGuire et al, 2006). على سبيل المثال، عرف "روكيتش Rokeach" (١٩٧٣) الاتجاه بوصفه منظومة من معتقدات متعددة تركز على موضوع معين أو موقف، في حين عرف القيمة بأنها اعتقاد دائم Enduring Belief عن وضع معين من السلوك أو حالة مرغوبة وغير منتهية من الوجود (McGuire et al, 2006)، حيث وضع "روكيتش" القيم على متصل يكون النظام القيمي فيه عبارة عن تنظيم دائم من المعتقدات التي تخص حالات مفضلة من السلوك.

وهناك فارق بين القيم والمعايير حيث أن المعايير Norms لها طابع إلزامي Obligatory Character، أما القيم من الناحية الأخرى تمتلك عنصر الاختيار الحر، أو هدف موجه (McGuire et al, 2006).

ويمكن تصور القيم بوصفها مبادئ موجهة Guiding Principles للأفراد في الحياة؛ فهي تعبير عن قيمة ما نحب أو نكره من الأشياء، أو الأشخاص، أو حتى المبادئ (Shah, & Roy, 2014).

وينظر "شفارتز" Schwartz إلى القيم بوصفها الضوابط أو المعايير Standards التي يمكن للمرء أن يختار من خلالها كيفية التصرف (Glazer, Sophie, and Short, 2014). ويتشابه مع تعريف "شفارتز" التعريفات العربية التي قدمت عن القيم على سبيل المثال تعريف "عمر الخرابشة" الذي عرف القيم بأنها "منظومة من الأفكار والمعايير والقناعات التي تتشكل لدى الإنسان

من خلال تعامله مع البيئة المحيطة وتكون هي المعيار الذي يحكم من خلاله على تصرفاته وتصرفات الآخرين وسلوكهم في تعاملهم مع المحيطين بهم" (عمر الخرابشة، ٢٠٠٧، ١٩٨)، وكذلك تعريف "رجاء المحضار" التي عرفت القيم بأنها "ضوابط تحكم تفاعلات الأفراد وعلاقتهم بربهم وبنذواتهم وبالأخرين وفق شريعة الله." (رجاء المحضار، ٢٠٠٣، ١٣).

ويعرف الباحثان القيم وفقاً للمقياس المستخدم الذي توصل فيه "شفارتس" Schwartz عام (١٩٩٢) إلى وجود عشرة أنواع من القيم الإنسانية تتفق مع معظم الثقافات وهي: القوة Power، والإنجاز Achievement، والاستمتاع Hedonism، والتحفيز Stimulation، وتوجيه الذات Self-direction، والشمولية أو الكونية Universalism، والإحسان Benevolence، ومجاعة التقاليد Tradition، والانسجام Conformity، والأمان Security، بالإضافة إلى البعد الذي أضافه "سينيكا" (Seneca, 2006) الروحانية Spiritually، ووفق رؤية "شفارتس" هذه القيم عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive Representations للاحتياجات البيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، واحتياجات رفاهية الجماعة (Glazer, Sophie, and Short, 2014).

• الهوية الاجتماعية:

يعرف علم النفس الهوية Identity بوصفها بناء معرفي للذات، يتميز هذا البناء بأنه ذو علاقة أساسية ومرجعية بالنسبة للذات، تجيب على تساؤل من أكون، وأشار "تيرنر" Turner، و"أونوراتو" Onorato (١٩٩٩) إلى أن مفهوم الهوية الاجتماعية Social Identity ظهر وتم تفصيله ليفسر الاختلافات الملحوظة في السلوك بين الفرد بوصفه شخص (الهوية الشخصية) والفرد بوصفه عضو في جماعة (الهوية الاجتماعية) (Korte, 2007).

وأبرز صياغة لمفهوم الهوية قدمه "تاجفيل" Tajfel "في نظريته عن" الهوية الاجتماعية عام ١٩٧٢، التي تمت صياغتها بعد ذلك بالاشتراك مع "تيرنر" Turner عام ١٩٧٩ ليفسر بها كيف أن الذات تستمد معناها من خلال السياق الاجتماعي الذي يحدث من العلاقات بين الجماعات، وليفسر كيف أن التصنيف الاجتماعي يحدد مكان الفرد في المجتمع (Hogg, 2001).

وعرفت الهوية الاجتماعية بأنها "جزء من مفهوم الذات لدى الفرد يشتق من معرفته بعضويته للجماعة أو الجماعات مع اكتسابه المعاني القيمة والوجدانية المتعلقة بهذه العضوية" (Tajfel, 1978, p. 63).

ويحدد مفهوم الهوية الاجتماعية في الدراسة الحالية في ضوء تقدير الذات الجماعي وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لقياس الهوية الاجتماعية. قام بإعداد هذا المقياس "لوثانين" Luthanen، و"كروكر" Crocker (١٩٩٢) لقياس أربعة أبعاد فرعية من مفهوم الذات الجماعي هذه الأبعاد هي: العضوية

Privat Collective Membership-esteem، وتقدير الذات الجماعي الخاص
Self-esteem، وتقدير الذات الجماعي العام Puplic Collective Self-esteem
وأهمية الهوية Importance to Identity (Luhtanen & Crocker, 1992).

ويعنى تقدير - الذات الجماعي وفقاً لـ "لوتانين"، و"كروكر" "تقدير الذات المشتق من هوية الجماعة الإيجابية وهو" المدى الذي عن طريقه يقيم الأفراد بشكل عام جماعاتهم الاجتماعية إيجابياً" (Crocker & Luhtanen, 1990, pp. 60- 61).

• الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:

الحديث بشكل عام عن الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية تصنف على أنها إما تربوية أو اجتماعية. والذين يصنفونها على أنها تربوية يشيرون إلى اتجاهات الطلاب نحو المقرر الدراسي، والمنهج، والمعلم، وطريقة تعلم اللغة، أما الذين يصنفون الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية بوصفها تتضمن اتجاهات اجتماعية يركزون على الاتجاه نحو هدف الجماعة اللغوية، والرغبة في أن يكونوا جزءاً من هذه الجماعة اللغوية، من ناحية ورغبتهم في الحفاظ على جماعتهم الثقافية الخاصة، وخوفهم من الاستيعاب Assimilation، والتوحد Identification مع هدف الجماعة أو اللغة المحلية (لغتهم الأصلية) Native language وبعض الاتجاهات الثقافية الأخرى (Perez-Birmingham, 1992; Starron, 2008).

وقد اهتم الباحثان في الدراسة الحالية بالاتجاهات الاجتماعية نحو اللغة الإنجليزية، التي يقيسها مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية المأخوذ من بطارية اختبارات الاتجاه - الدافع التي أعدها "غاردرن" Gardner وزملاؤه (١٩٨٥)، واقتبسها "كورتية" Cortes (٢٠٠٢) لتقييم العناصر الوجدانية لتعلم اللغة الإنجليزية (Starron, 2008).

وقد عرف "جاردرن" Gardner الاتجاه بأنه تقييم الاستجابة أو رد الفعل عن موضوع الاتجاه على أساس معتقدات الفرد أو الآراء حول موضوع الاتجاه، وأضاف أيضاً أنه بمثابة المحرك الذي يكمن مع الاتجاه نحو القوميات الأخرى وسياقات تعلم اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

• أولاً: الدراسات السابقة :

بالبحث عن الدراسات السابقة لم يجد الباحثان دراسات تناولت المتغيرات مجتمعة في الوقت ذاته كثرت الدراسات التي تناولت المتغيرات بشكل منفصل (كل على حده)، مما اضطر الباحثان إلى تناول هذه الدراسات تناولاً مختصراً في محاور على النحو التالي:

• دراسات التعلم المتنقل:

أجرى "خالد فرجون" (٢٠١٠) دراسة كان أهم أهدافها التوصل إلى قاعدة من البيانات والتوصيات، استنادا إلى آراء هيئة التدريس والتدريب والطلبة، نحو إيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس والتدريب وكذلك بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وارتبطت هذه الفروق باختلاف نمط الكلية والدرجة الوظيفية لهيئة التدريس والتدريب، وعدد الفصول الدراسية بالنسبة للطلبة، وكذلك اختلاف الخبرة على استخدام الإنترنت (خالد فرجون، ٢٠١٠).

وفي السياق نفسه أجرى "يانج" Yang، و"لين" Lin (٢٠١٠) دراسة تناولت تطوير وتقييم بيئة التعلم التفاعلي للتعلم المتنقل مع عرض المجموعات التشاركية (SDG) Shared Display Groupware، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي على معظم جوانب التعلم، وجاءت استجابات الطلاب موجبة حول مدى ملائمة وظائف عرض المجموعات التشاركية (SDG) لتبادل المعلومات، (Yang & Lin, 2010).

في حين هدفت دراسة "ناجي شكري الظاظا" Alzaza، و"عبد الرزاق يعقوب" Yaakub (٢٠١١) إلى الاستفادة من الجوال وتوظيفه في بيئة التعليم العالي، وقاما الباحثان بتطوير نموذج معلوماتي للطلاب من خلال التواصل فيما بينهم، وأظهر الطلاب أن التعلم من خلال الجوال يعد طريقة سهلة ومباشرة وناجحة، بغض النظر عن المكان والزمان وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بخبرة الطلاب باستخدام الجوال في جميع القياسات التي تم إجرائها على عينة البحث (Alzaza & Yaakub, 2011).

كما هدفت دراسة "تيسير سليم" (٢٠١٢) إلى بناء منظومة معرفية، تتضح فيها ملامح صورة تكنولوجيا التعلم المتنقل وبيئته، وخصائصه، وميزاته، وفوائده، وأظهرت نتائج الدراسة بعض التحديات التي تعترض تطبيق التعلم المتنقل في التعليم، تتركز في تقنيات أمن وحماية المحتوى التعليمي وتوفير الأجهزة وقدرتها التخزينية والترددية ودرجة تحملها، وتحديات تعليمية تتعلق بإعداد المناهج التعليمية، والفروق الفردية بين الطلاب، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى بعض المدرسين والطلاب في التعامل بجدية مع تكنولوجيا العصر، وارتفاع الكلفة المالية، وغياب استراتيجيات التعلم المتنقل (تيسير سليم، ٢٠١٢).

وهدف دراسة "زينب الشربيني" (٢٠١٢) إلى تحديد مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشرها، والكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام الجوال لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني،

والكشف عن حجم تأثير البرنامج، والجانب المهاري لدى أعضاء هيئة التدريس، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي في اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لبطاقة الملاحظة في اتجاه المجموعة التجريبية (زينب الشربيني، ٢٠١٢).

وهدف دراسة "أحمد فهميم بدر" (٢٠١٢) إلى التعرف على جدوى استخدام الجوال في العملية التعليمية في البيئة المصرية، واستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تدريس موضوع "الوعي بمصطلحات تكنولوجيا التعليم"، والتعرف على اتجاهات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم نحو نمط التعلم بالهاتف المتنقل، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيق القبلي، والبعدي على استخدام خدمة الرسائل القصيرة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو نمط التعلم المتنقل (أحمد فهميم بدر، ٢٠١٢).

وهدف دراسة "عبدالمحسن الغديان" (٢٠١٣) التعرف على التعلم المتنقل، وأهم الصفات التي يتميز بها، وأسباب تبنيه، والتعرف على التقنيات المستخدمة معه وأهم أنظمة إدارته، وتوصل الباحث إلى أن التعلم المتنقل داعماً قوياً للتعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، ومن المتوقع أن يكون له انتشاراً واسعاً في مؤسسات التعليم العالي وأنه سيعالج بعض السلبيات التي تواجه العملية التعليمية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للتعلم المتنقل، وحددت أهدافه والأسس التي يقوم عليها، ووضعت خطة للتصور المقترح تضمنت خمس مراحل: تحليل بيئة التعلم المتنقل، والإعداد، والتنفيذ، وإدارة، وتقويم التعلم المتنقل (عبدالمحسن الغديان، ٢٠١٣).

وهدف دراسة "فايق الغامدي" (٢٠١٣) إلى وضع تصور مقترح لأنشطة التعلم المتنقل المستخدمة في تنمية المهارات العملية والتحصيل لطلاب كلية التربية بجامعة الباحة، والكشف عن أثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها لدى الطلاب، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في اتجاه التجريبية، وعدم وجود فرق بين المجموعتين في مقياس المهارات العملية (فايق الغامدي، ٢٠١٣).

بينما هدفت دراسة "ليلي الجهني" (٢٠١٣) التعرف على محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل (المستوى، والتخصص، والمعدل التراكمي)، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود عدد من المحددات التي تجعل الطالبات يقبلن

على التعلم المتنقل، ووجود علاقة بين تلك المحددات وبعض العوامل وجاء ترتيب محاور التعلم المتنقل على النحو التالي: محتوى التعلم المتنقل - التفاعل مع تجربة التعلم المتنقل - مصدر محتوى التعلم المتنقل - التقويم في التعلم المتنقل (ليلي الجهني، ٢٠١٣).

وهدف دراسة "شين" Chen، و"زيليمر" Seilhamer، و"بينيت" Bennett، و"بوير" Bauer (٢٠١٥) التعرف على استخدام الطلاب للتعلم المتنقل والأجهزة النقالة المستخدمة في التعليم العالي والتعرف على العوامل الديموغرافية التي تؤثر على هذا الاستخدام، وكذلك التعرف على التطورات الرئيسية في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي ٢٠١٢، و٢٠١٤، وأشار الباحثون إلى أن معدل امتلاك الأجهزة المحمولة مرتفع ومستمر في الارتفاع بين الطلاب إلا أن استخدام إمكانات التعلم المتنقل لم تتحقق بشكل كامل، وأن الطلاب والمعلمين بحاجة إلى دعم فني ولوجستي، وتربوي لدمج الأجهزة المحمولة في العملية التعليمية (Chen et al, 2015).

• دراسات القيم:

في السعودية أجرت "رجاء المحضار" (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على القيم الإسلامية (القيم الروحية، والخلقية، والاجتماعية) التي تتصدر البناء القيمي لدى طالبات جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز وعلاقتها بالتخصص، وبناء مقياس للقيم الإسلامية، وكانت أهم النتائج: ترتيب القيم الذي جاء على النحو التالي: القيم البيئية، والقيم الجمالية، وأخيراً القيم الاجتماعية، ولم يكن هناك اتفاق على ترتيب باقي القيم، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات في التخصصات العلمية، والأدبية على بُعد القيم الخلقية (رجاء المحضار، ٢٠٠٣).

وفي الأردن أجرى "عمر الخرابشة" (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة طالبات جامعة الأميرة عالية للقيم التربوية ومعرفة أثر التخصص الأكاديمي على الممارسة، وكانت أهم النتائج: أن درجة ممارسة طالبات الكلية للقيم التربوية كانت عالية جداً في ٢٢ قيمة، ومنخفضة في ١٥ قيمة، ومتوسطة في ٣ قيم، وأن ممارسة القيم الدينية والعقائدية جاءت في المركز الأول تلتها القيم الاجتماعية، ثم الجمالية، وفي الأخير القيم الاقتصادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة للقيم التربوية تعزى لمتغيري القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي (عمر الخرابشة، ٢٠٠٧).

وفي الكويت أجرى "غانم الشاهين" (٢٠١٠) دراسة لاستكشاف تأثير القيم الاجتماعية، والاقتصادية، والدينية على مهنة التدريس لدى المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، وعلاقتها بمتغيرات الحالة الاجتماعية، والتخصص، ومكان الدراسة، ومكان السكن، وعدد الوحدات المجتازة، وكانت أهم النتائج

أن القيم الدينية هي الأكثر تأثيراً على الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو مهنة التدريس (غانم الشاهين، ٢٠١٠).

كما أجرى "غانم الشاهين" (٢٠١٢) دراسة أخرى في الكويت هدفت التعرف على أثر المتغيرات الديموجرافية، والمتغيرات الدراسية في تشكيل إدراك المعلمات للقيم العلمية، والأخلاقية، وطبيعة ونوعية القيم الأخلاقية التي تعتنقها المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، والمقارنة بين نوع، وطبيعة القيم العلمية في مقابل نوع وطبيعة القيم الأخلاقية لدى المعلمات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تأثير المتغيرات الديموجرافية كان أكثر وضوحاً على القيم العلمية في حين لم يكن مؤثراً على مدركات القيم العلمية، كما كان تأثير المتغيرات الدراسية واضحاً على مدركات المعلمات لكل من القيم العلمية والأخلاقية (غانم الشاهين، ٢٠١٢).

وهدف دراسة "بيرم تاي" Bayram، و"قاسم يلديريم" Kasim (٢٠١٣) التعرف على أفكار الآباء عن القيم الموجودة بالمجتمع، والتعرف على القيم التي يجب أن تدرس في دروس العلوم الاجتماعية وأظهرت الدراسة رغبة الآباء في تضمين قيم الاستقلال، والسلام، والقيم الأخلاقية في المناهج الدراسية، إلى جانب القيم المهنية (الحرص، والمسؤولية)، والقيم الأساسية (الحب، والاحترام، والمساواة، والمشاركة في صنع القرار عن طريق المناقشة الحرة، والتصويت، والتقاليد، والامتناع عن العنف، وتقدير جميع الأفراد، وإعلاء قيم الحرية، والتسامح، وحرية الفكر والتعبير، والتعددية السياسية، وإعمال القانون، والتضامن (Bayram & Kasim, 2013).

• دراسات الهوية الاجتماعية:

يجب أن نعترف في هذا السياق أن الدراسات التي أجريت عن الهوية الاجتماعية دراسات في طورها الأول ولا زالت هذه النظرية في حاجة إلى إجراء دراسات تتحقق من فروضها في البيئة العربية، والدراسات التي تم الحصول عليها كانت قليلة على سبيل المثال، في مصر أجرى "أحمد محمد زايد" (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على المكونات النفسية للهوية الاجتماعية، في المجتمع المصري من خلال المقارنة بين أربع هويات: العمل، والجنس، والتخصص، والثقافة الفرعية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الجماعات التي نشأ بينها سياق تصنيفي أظهرت المكونات النفسية للهوية الاجتماعية عندما أدركت كل جماعة أوجه الشبه الموجودة بين أعضائها وأوجه الاختلاف مع أعضاء الجماعات الأخرى وقد تحققت نفس النتائج على أكثر من سياق تصنيفي بين الجماعات (أحمد محمد زايد، ٢٠٠٣).

وفي السعودية أجرى "الدخيل دخيل الله" (٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على نمط الهوية (الشخصية أو الاجتماعية) بين عينة من طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بقسميها الشرعي والطبيعي وركزت على الاهتمام باكتشاف مكونات الهوية من الصفات الشخصية والخصائص الاجتماعية، واكتشاف أوجه الاختلاف في مكونات الهوية الشخصية والاجتماعية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الهوية شخصية فاقت في مكوناتها الهوية الاجتماعية في بعدها الجمعي والبيئي (الدخيل دخيل الله، ٢٠٠٥).

وفي الكويت أجرت "نهى الصمعاني" (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، والاقتصادية المسؤولة عن تشكيل هوية مراهقي "البدون" من كلا الجنسين، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تأثير الحرمان في الإناث كان أكبر من الذكور (نهى الصمعاني، ٢٠١٠).

وفي الجزائر أجرى "عمر حمداوي" (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على تشكل الهوية الجماعية لأفراد الأسرة في ظل المتغيرات الثقافية الحديثة، وأثر الدخل المادي للمرأة في الأسرة، وأثر استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأسرة على تشكل الهوية الجماعية، وكانت أهم النتائج أن الأسرة الجزائرية مازالت محافظة على وظيفتها الجوهرية في إنتاج الفعل الاجتماعي وما زالت تسهم في تشكيل الهوية الجماعية لأفرادها (عمر حمداوي، ٢٠١٥).

• دراسات الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:

في جزيرة "بورتوريكو" أجرى "فيلما" Vilma (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استكشاف الهوية اللغوية الإثنية لطلاب جامعة "بورتوريكو" وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وكانت أهم النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو اللغة الإنجليزية، فضلاً عن فعالية الهوية اللغوية الإثنية، وكان الاتجاه نحو تعلم اللغة الثانية إيجابياً، حيث أظهر معظم الطلاب المقبلين على الدراسة المهنية رغبة في تعلم اللغة الإنجليزية (Vilma, 2006).

وقد أجرى "جفري شتارون" Starron (٢٠٠٨) دراسة مهمة أيضاً في جزيرة "بورتوريكو" قارن فيها بين درجات الانتماء السياسي، ومستوى تعليم الوالدين، والوقت الذي قضاه المشاركون في أرض الوطن، والجنس على اتجاهات البورتوريكيون، نحو اللغة الإنجليزية والدافع لتعلم هذه اللغة، والاهتمام باللغات الأجنبية، والرغبة في تعلم الإنجليزية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الانتماء السياسي، والوقت المنقضي في أرض الوطن، والجنس على درجات المقاييس المستخدمة، وأشارت النتائج

إلى أن طلاب المدرسة البورتوريكية كان لديهم مستويات عامّة وإيجابية بعض الشيء من الدافع لتعلّم الإنجليزية، واهتمام إيجابي معتدل باللغات الأجنبية، ومستويات معتدلة من الجهد المبذول في تعلّم اللغة الإنجليزية، وظهرت لديهم رغبة إيجابية بعض الشيء لتعلّم الإنجليزية (Starron, 2008).

وفي السعودية أجرت "دلال الحربي" (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على الاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الثانوية، ومشكلة تدني مستوى طالبات الثانوية في مقرر اللغة الإنجليزية، وكانت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات الاختبار التحصيلي القبلي، ووجود فروق دالة بين درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين في اتجاه التجريبية، ووجود فروق دالة بين المجموعتين على درجات مقياس الاتجاه البعدي في اتجاه التجريبية (دلال الحربي، ٢٠١١).

وأجرى "محسن سعدي الغامدي" (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام الرسائل القصيرة SMS بوصفها أسلوب داعم للتدريس في التحصيل في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة باختلاف تخصص، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي تعزي للتخصص في اتجاه الكليات العلمية، وكان حجم التأثير ضعيفا بالنسبة للتخصص، بينما كان حجم التأثير مرتفعا بالنسبة للمجموعتين التجريبية، والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية التي زودت برسائل الجوال التعليمية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود تأثير للتفاعل بين متغير تخصص الطالب، ومتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية) في الاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية (محسن سعدي الغامدي، ٢٠١٢).

وأجرى "خضير الربيعي" (٢٠١٤) دراسة في السعودية أيضاً هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج "مارزانو" Marzano Model في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية "مقرر ٣" Traveler3 لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين: مجموعة الدراسة، ومجموعة المقارنة في الاختبار البعدي في كل من مفردات اللغة الإنجليزية، وقواعد اللغة الإنجليزية، والفهم القرائي، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية في اتجاه مجموعة الدراسة (خضير الربيعي، ٢٠١٤).

• التعليق على الدراسات السابقة:

أهم الملاحظات التي تم رصدها عن الدراسات السابقة نتناولها في النقاط التالية:

« تناولت الدراسات التي أجريت عن التعلم المتنقل إيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته (خالد فرجون، ٢٠١٠)، وتقييم بيئة التعلم التفاعلي، والمجموعات التشاركية (Yang & Lin, 2010)، وتوظيف الجوال في بيئة التعليم العالي (Alzaza & Yaakub, 2011)، والتحديات التي تعترض تطبيق التعلم المتنقل (تيسير، ٢٠١٢)، ومهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشرها، والكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام الجوال لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس (زينب الشربيني، ٢٠١٢)، والتعرف على جدوى استخدام الجوال في العملية التعليمية مع التركيز على إحدى خدماته "خدمة الرسائل القصيرة" SMS (أحمد فهم بدر، ٢٠١٢)، والتعرف على أنظمة التعلم المتنقل المستخدمة (عبد المحسن الغديان، ٢٠١٣)، وأثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية (فايق الغامدي، ٢٠١٣)، ومحددات الإقبال على التعلم المتنقل وعلاقته بالمستوى، والتخصص، والمعدل الأكاديمي (ليلى الجهني، ٢٠١٣)، والتعرف على التطورات الرئيسية في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي ٢٠١٢، و٢٠١٤، والتعرف على العوامل الديموغرافية التي تؤثر على استخدام الجوال (Chen et al, 2015).

« حظي الجوال باهتمام الباحثين في معظم الدراسات التي أجريت عن التعلم المتنقل بوصفه الأداة الأهم، والأكثر انتشاراً في التعلم المتنقل.

« تناولت دراسات القيم بعض المتغيرات المهمة مثل التعرف على القيم الإسلامية (القيم الروحية، والخلقية، والاجتماعية)، وبناء مقياس للقيم الإسلامية (رجاء المحضار، ٢٠٠٣)، والممارسة الفعلية للقيم التربوية من جانب فئة من الطالبات، وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية على هذه الممارسة على سبيل المثال، التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي (عمر الخرايشة، ٢٠٠٧)، وتأثير القيم الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية على مهنة التدريس، وعلى مدرجات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، وكذلك علاقة هذه القيم ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية، والتخصص، ومكان الدراسة، ومكان السكن، وعدد الوحدات المجتازة (غانم الشاهين، ٢٠١٠، ٢٠١٢)، ودور الآباء ودور المدرسة في تعلم القيم التي يجب أن تدرس للطلاب (Bayram & Kasim, 2013).

« الدراسات التي أجريت عن القيم لم تهتم بتغير القيم، ولا بالتطور الخلقي، ولا بتأثير القيم من بعض المتغيرات مثل ما اهتمت به الدراسة الحالية، كذلك لم تهتم الدراسات العربية بالقيم السائدة في معظم الثقافات بل كان تناول محلي صرف.

« محور اهتمام الدراسات التي أجريت عن الهوية الاجتماعية في البيئة العربية كان التحقق من افتراضات نظرية الهوية الاجتماعية في البيئة الواقعية

(أحمد محمد زايد، ٢٠٠٣)، والتعرف على نوعي الهوية الشخصية والاجتماعية (الدخيل دخيل الله، ٢٠٠٥)، والعوامل الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، والاقتصادية المسؤولة عن تشكيل هوية مراهقي "البدون" بدولة الكويت (نهي الصمعاني، ٢٠١٠)، وكيفية تشكل الهوية الاجتماعية لأفراد الأسرة (عمر حمداوي، ٢٠١٥).

◀ الدراسات عن الهوية الاجتماعية قليلة في البيئة العربية، وخلت من متغيرات مهمة ترتبط بالهوية الاجتماعية على سبيل المثال، التعصب، والتغير الاجتماعي، والفكر النمطي، والصراع العربي - الإسرائيلي، والصراع العربي - العربي، وثورات الربيع العربي، وتقسيم الدولة الواحدة على سبيل المثال، جنوب وشمال السودان، وغيرها.

◀ اهتمت الدراسات التي أجريت عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية باستكشاف الهوية اللغوية الإثنية في علاقتها بالاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (Vilma, 2006)، وعلاقة بعض المتغيرات الديموغرافية على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، والتعرف على الدافع لتعلم اللغة الإنجليزية، والقلق من اللغة الإنجليزية، والاتجاه نحو الأجانب، والاهتمام باللغات الأجنبية، والرغبة في تعلم الإنجليزية (Starron, 2008)، وفعالية ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين التحصيل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (دلال الحربي، ٢٠١١)، وأثر استخدام رسائل SMS على تحصيل اللغة الإنجليزية (محسن سعدي الغامدي، ٢٠١٢)، وأثر استخدام نموذج "مارزانو" Marzano Model في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (خضير الربيعي، ٢٠١٤).

◀ الدراسات التي أجريت عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لازالت قليلة، وخلت من تناولها لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاه نحو اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، الثقاف، والهجرة، والقيم، والإنجاز الأكاديمي، أو إلى ما سعت إليه الدراسة الحالية من تناولها للتعليم المتنقل وتأثيره على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

• ثانياً : الإطار النظري :

• التعلم المتنقل :

ظهر التعلم المتنقل Mobile Learning في الثمانينيات، والثورة اللاسلكية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وانتشار استخدام الأجهزة المتنقلة مثل الجوال الذي يعتمد على التقنية اللاسلكية Wireless، فتحوّلت بيئة التعلم إلى بيئة تعلم لاسلكية (أحمد سالم، ٢٠٠٦).

وبفضل هذه التكنولوجيا أمكن بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب وإنشاء مكتبة خاصة بها أمراً متاحاً، كذلك إشراك أولياء الأمور في تعلم

الأبناء ومتابعاتهم، فضلاً عن إتاحة فرصة التعلم لمن يقطنون بعيداً عن جامعاتهم أو لطلبة الانتساب. وتمكن هذه التكنولوجيا أيضاً من استقبال الإعلانات أو المقررات الإدارية المستعجلة كتقديم موعد تسليم المشاريع الطلابية أو إلغاء موعد امتحان معين، أو اعتذار المحاضر عن الحضور (أحمد سالم، ٢٠٠٦؛ تيسير سليم، ٢٠١٢؛ خالد فرجون، ٢٠١٠؛ زينب الشرييني، ٢٠١٢؛ محمد خميس، ٢٠٠٤). (Yang & Lin, 2010).

ويعد التعلم المتنقل ترجمة حقيقية وعملية لفلسفة التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الطلاب، ومرونة التعلم، والتفاعل والمشاركة وهذا يزيد من ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي (أحمد فهم بدر، ٢٠١٢).

ويتشابه "التعلم المتنقل" مع "التعلم الإلكتروني" في طريقة حل المشكلات، وتنمية قدرات المتعلم الإبداعية والناقدة، وسهولة تحديث المحتوى التعليمي الإلكتروني، والتكلفة العالية في إنتاج البرمجيات التعليمية، وتصميم المناهج التي تنشر عبر الإنترنت، وكذلك تدريب المعلمين والمتعلمين على كيفية التعامل مع هذه البرمجيات والمناهج، وكليهما يقدم المحتوى العلمي في نصوص تحريرية، أو صور ثابتة ومتحركة، أو في لقطات فيديو، أو على هيئة رسومات وأشكال توضيحية، كما يتميز كلاهما بحرية التواصل مع المعلم في أي وقت لطرح التساؤلات والاستفسار عن أي جزئية تتعلق بالمحتوى المقدم (خالد فرجون، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من أوجه التشابه الكثيرة بين التعلم المتنقل والتعلم الإلكتروني إلا أن هناك ثمة أوجه اختلاف بينهما، حيث يعتمد التعلم المتنقل على تقنيات لاسلكية دون الالتزام بالتواجد في أماكن محددة مما يسهل عملية الدخول إلى الإنترنت وتصفحها في أي وقت وفي أي مكان، وسرعة وسهولة التواصل وتبادل الرسائل بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم بشكل مباشر، الأمر الآخر هو سهولة تبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين عن طريق تقنية البلوتوث أو باستخدام الأشعة تحت الحمراء، أو مشاركتها على مواقع التخزين الموجودة على شبكة الإنترنت (أحمد سالم، ٢٠٠٦).

• تقييم التعلم المتنقل :

قديم "كول" Koole (٢٠٠٩)، وكذلك "كيرني Kearney وزملاؤه" (٢٠١٢) إطاراً تقييمياً Evaluation Framework للتعلم المتنقل. تمثل في وجود بعض الجوانب الأساسية، حيث افترضوا أن التعلم المتنقل يمتلك بعض الخصائص الأولية التي تفصله عن الأنواع الأخرى من التعلم. وسلط "كول" الضوء على بعض الجوانب منها الأداة Device، والمتعلم Learner والجانب الاجتماعي في عملية التعلم. وبدوره سلط "كيرني" وزملاؤه الضوء على خصائص أخرى

مثل الشخصية أو إضفاء الطابع الشخصي Personalization، والأصالة Authenticity، والتعاون Collaboration، والجوانب المكانية والزمانية لبيئة التعلم المتنقل (Rikala, 2014).

وبذلك يتكون إطار التقييم من مستويين: المستوى الأساس ومستوى الوسيط حيث شكلت جوانب مثل السياق Context، والزمان والمكان أساس وجوه هذا الإطار. في المقابل، شكلت جوانب مثل المتعلم، والجهاز أو الأداة، والجانب الاجتماعي، مستوى الوسيط. وقد أكد "كول" على اتجاهات المتعلم المعرفية وقدراته، وذكرته، ووجدانه، ودوافعه واتجاهاته وخبراته واعتبرها دورا مهما في عملية التعلم، بالإضافة للجوانب الأخرى: الجهاز أو الأداة، والجانب الاجتماعي باعتبارهما جزءا من عملية التعلم لا يمكن الاستهانة بهما (Rikala, 2014).

وقد أعاد "كول" بناء إطار التعلم المتنقل؛ عندما أشار إلى الخصائص الأساسية لعملية التعلم المتنقل: المتعلم (L)، والجهاز (D) والاجتماعية (S)، وتقاطع هذه الجوانب أيضا، وهذا يعني أن المتعلمين قد يتحركون داخل مختلف المواقع المادية والافتراضية ويشاركون ويتفاعلون مع بعضهم البعض وكذلك مع نظم المعلومات؛ فالتعلم المتنقل يتشكل باستمرار من خلال التفاعل بين المتعلم والأجهزة، والعلاقات الاجتماعية Social Relations (Rikala, 2014).

• أدوات التعلم المتنقل :

الأجهزة المحمولة في مجالي: الحوسبة والاتصالات تسهل من التعلم المتنقل، وتمكن من التعلم عن بعد، وتتجاوز الفصول الدراسية التقليدية، وتمنح المعلمين والطلاب المرونة الكاملة في التواصل والتفاعل، كما تدعم التقنيات النقالة الخبرات التعاونية، وتتيح إمكانية الوصول إلى المعلومات (Corbeil & Valdes, 2007).

وتتنوع الأجهزة التي يعتمد عليها التعلم المتنقل والتي منها: "الأي بود" iPod touch، و"مشغل الإيم بي ثري" PlayerMp3، و"المساعد الرقمي الشخصي" Personal Digital Assistant، و"الناقل أو الحامل" USB Drive، و"قارئ الكتاب الإلكتروني" E-Book Reader، و"جهاز الهاتف الذكي" Smart phone، و"الهواتف الخلوية العادية" Cellular phone، و"الكمبيوتر الشخصي المحمول" (فائق المحمول) Ultra- Mobile، وكذلك "لتراسل عن طريق خدمات حزم الراديو" General Packet Radio Services (GPRS)، و"الاتصالات"، و"البلوتوث"، و"الوأي فاي"، و"الكمبيوتر المحمول اللوحي" Laptop Tablet، و"أقلام المسح الضوئي" و"وسائط التخزين" و"الناشر عبر الجوال" Learning Mobile Author (تيسير سليم، ٢٠١٢).

• القيم :

البحث في القيم الاجتماعية والانسانية كان جزءاً من تيار رئيس من تيارات علم النفس الاجتماعي منذ ثلاثينيات القرن الماضي ١٩٣٠، وربما كانت أكثر التعريفات المقتبسة للقيم بوصفها بناء اجتماعي قدم من قبل "روكيش" Rokeach (١٩٣٧) الذي عرف القيم من خلال متصل يبدأ باعتقاد دائم Enduring Belief يشير إلى وضع معين من السلوك أو موضوع مفضل شخصيا أو اجتماعيا وينتهي بحالة مغايرة أو معاكسة وهذا المتصل يمتد بلا نهاية (Wilson, 2005).

ولم يقتصر تناول القيم من قبل علم النفس الاجتماعي في العصر الحديث بل إن تناول القيم يضرب بجذوره في الماضي البعيد منذ عصر ما قبل الميلاد، وما زالت القيم وستبقى من أهم الموضوعات التي تناولتها العلوم الانسانية والاجتماعية، حيث ترتبط القيم على حد تعبير "علي كاظم" بوجود الانسان وتحدد المعنى الفعلي لوجوده وليس الشكلي، فكثير من الأفراد بل حتى المجتمعات ليس لهم أثر يذكر، لأنهم لم يهتموا بالقيم" (علي كاظم، ٢٠٠٢، ٣٧).

ولا شك في أن القيم تميز النوع الإنساني عن غيره من المخلوقات، في أنها تحقق متطلبات الاجتماع الإنساني، والعيش المشترك، حيث لا يمكن أن نتصور أبدا وجود تجمع بشري دون أن يكون لهذا التجمع نظم، ومعايير، وقيم يرتضيها المجموع، وتتسق القيم مع فطرة البشر، وهي مكون من مكوناتها؛ فهي ليست سلطة غريبة، ولا أمرا طارئا فرضته تجارب البشر وحاجاتهم، كما أن القيم ترتبط بالكرامة الإنسانية، وحياة الإنسان وحرية هي أعظم القيم، وحفظها من المقاصد العليا التي يذهب لها الأفراد والجماعات، وتنشدها المجتمعات والشرائع الدينية (فتحي ملكاوي، ٢٠٠٩).

والقيم مفاهيم ديناميكية "تؤثر وتتأثر بما حولها؛ فهي تؤثر في اختيارات الأفراد لأنماط معينة من السلوك، وتتأثر بالمتغيرات المحيطة بها سواء أكانت تكنولوجية أم اجتماعية أم اقتصادية" (علي كاظم، ٢٠٠٢، ١٥).

ويرى الكثير من الباحثين الذين تناولوا دراسة القيم أنه من الصعب تصنيف القيم تصنيفا شاملا يتم الاتفاق عليه من الجميع، إلا أن ذلك لم يمنع وجود محاولات لتصنيف القيم في أبعاد مختلفة وفقا للفلسفة التي يتبناها الباحث ويؤمن بها ووفقا للمنظور الذي ينظر به إلى القيم، والايديولوجية التي يدعوا إليها، لذلك فقد ظهرت تصنيفات متعددة للقيم. قدمت دراسة لـ "مقداد الدباغ"، و"سام حاتم" (٢٠١٢) حصرا لبعض تصنيفات القيم على أساس: المحتوى، والمقصد، والشدة، والعمومية، والوضوح، والدوام (حامد زهران، ٢٠٠٣).

وقدمت البحوث التي أجريت عن القيم رؤى وتحليلات واضحة وكبيرة على مستوى الفرد والجماعة، والمستويات التنظيمية والاجتماعية. هذه البحوث ارتكزت في المقام الأول على فكرة سائدة منذ "أرسطو" Aristotle، أن القيم تقدم تفسيرات قوية للسلوك، والتراث الأدبي الموجود حالياً كبير وواسع، مما يدل على تأثير القيم على سلوك الفرد في الجماعات، والمنظمات، والمجتمع، وعلى مستوى تحليل الجماعة وجد "إيرلي" Earley (١٩٨٩ - ١٩٩٣) أن درجة القيم الجماعية Collectivistic Values التي تعرض من قبل الجماعة قد تؤثر على المساهمات الفردية في الجماعة، وعلى مستوى تحليل المنظمات وجد "فينيجان" Finegan (٢٠٠٠) أن القيم الوجدانية Affective Values للمنظمة قد تؤثر بشكل كبير على الالتزام الوجداني من الأفراد العاملين داخل تلك المنظمة، بينما على المستوى المجتمعي لاحظ "هوفستيد" Hofstede (١٩٨٠) أهمية القيم في تفسير إنتاجية الدول (McGuire et al, 2006).

وركز التراث النظري عن القيم على استقرار القيم وبنائها على سبيل المثال، "روكيتش" Rokeach، و"بال - روكيتش" Ball-Rokeach (١٩٨٩)، و"ساجي" Sagie و"إليزور" Elizur (١٩٩٦)، و"شفارتس" Schwartz و"بيلسكي" Bilsky (١٩٩٠) (McGuire et al, 2006).

وقد برهن "شفارتس" Schwartz (١٩٩٤) على أن القيم يتم بنائها خلال توليفة أو خليط من الصراعات الاجتماعية، والنفسية التي يمر بها الفرد وتعبّر عن قيمه، ومع مرور الوقت، تنتج أوجه الصراع وكذلك أوجه الانسجام بين أولويات القيم في بناء أو نظام للقيم Values System (McGuire et al, 2006). وتكتسب القيم، وتنظم لتصبح جزءاً من نظام هرمي دائم.

ويذكر "شفارتز" Schwartz (١٩٩٢) أنه يتم تقييم القيم في سياق من الأهداف التحفيزية Motivational Goals أو في سياق من المبادئ الشخصية؛ فهي بمثابة المعايير Standard التي يمكن للمرء أن يختار من خلالها كيفية التصرف (Glazer, Sophie, and Short, 2004).

ومن أبرز النظريات التي قدمت عن القيم نظرية "شفارتز" التي أوضح فيها أن القيم الإنسانية الأساسية هي تمثيلات معرفية للاحتياجات البيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، واحتياجات رفاهية الجماعة (Glazer, Sophie, and Short, 2004).

والقيم في الأساس عبارة عن مجموعة من الاتجاهات رُسمت عبر تاريخ الفرد، واكتسبت من المكونات الثقافية المعاشة كما هو الشأن في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تتعمق الاتجاهات المتقاربة والمتشابهة وترسخ في شكل نظام

قيمي يمثل الوضع المركزي للفرد الذي يؤيد اتجاهاته الفكرية وتصرفاته السلوكية (أبو الحسن أبو زيد، ٢٠٠٩).

• الهوية الاجتماعية :

أوضح "تاجفيل"؛ و"تاجفيل"، و"تيرنر" (١٩٧٩؛ ١٩٨٦) أن الأفراد يمتلكون هوية شخصية، وهوية اجتماعية. تركز الهوية الشخصية على الخصائص الفردية مثل سمات الشخصية، بينما تركز الهوية الاجتماعية على العلاقات الجماعية، وכלتاها تقع على طريفي متصل فتبرز الهوية الشخصية إذا كان التفاعل يتم بين أفراد والعكس، أي تبرز الهوية الاجتماعية إذا كان التفاعل يتم بين جماعات، وأكدت هذه النظرية على ثلاثة جوانب كل منها جزء ضروري للنظرية، أحد هذه الجوانب هو التحليل السيكلوجي للعمليات المعرفية - الدافعية Cognitive- Motivational Processes التي تنشئ باستمرار الحاجة إلى تحقيق هوية اجتماعية إيجابية، والثاني التوسع في هذا التحليل من خلال تطبيقه على العلاقات بين الجماعات الواقعية، والثالث فرض متصل العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وبين الجماعات (أحمد محمد زايد، ٢٠٠٦).

وتبدأ العلاقة بين الفرد والجماعة وفقاً لـ"تيرنر" Turner، و"أونراتو" Onorato (١٩٩٩) من فكرة الذات بوصفها مخطط معرفي يرسم حدودها نوع من الهوية الضمنية. هذا المخطط المعرفي هو بناء من المفاهيم المعقدة، والغنية، والمشحونة عاطفياً ولها علاقة بالذات. هذا المخطط يحتوي على مفاهيم أساسية Core Concept of The Self ومفاهيم طرفية Peripheral للذات، حيث تسمح المفاهيم الأساسية للفرد للحفاظ على شخصية دائمة، والمفاهيم الطرفية تسمح للفرد بالتكيف مع المواقف المختلفة. المفاهيم الأساسية للذات تقيد الفرد عن طريق تفسير انتقائي ومعالجة للمعلومات، وبالتالي الحفاظ على هوية شخصية أكثر ديمومة، حيث أن جوهر مفهوم الذات "يجسد التاريخ الشخصي، ويصل الفرد بالمواقف الاجتماعية، والأشكال المدركة، ويرسخ مجموعة من الأهداف، والدوافع، والاحتياجات. ويحيط بالمفاهيم الأساسية المفاهيم الطرفية للذات وهي أكثر مرونة، حيث تتيح للفرد التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والتكيف مع مختلف الأدوار وهويات الجماعة، وهذه هي الهويات الاجتماعية للفرد (Korte, 2007).

ونظرية الهوية الاجتماعية (SIT) Social Identity Theory تشير وفقاً لـ"تاجفيل" Tajfel (١٩٧٨) إلى أن الانتماء إلى جماعات بعينها يحدث من خلال التصنيف Categorization والمكونات الوجدانية Affective Components التي يتشارك فيها أعضاء الجماعات. والتوحد الاجتماعي Social Identification للجماعة يزود الأفراد بمستوى معين من الراحة التي قد تؤدي إلى نتائج إيجابية عند التعامل مع الزملاء من أعضاء الجماعة، والتوصل إلى توافق، بالإضافة إلى أن الهوية الاجتماعية بناء يمكن أن يساعدنا في فهم وتجنب العواقب

أو التبعات الضارة لبعض الظواهر في عالمنا على سبيل المثال، ضغط الأقران، واتخاذ القرارات الخاطئة، والكرهية بين الجماعات Intergroup Hatred (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ويشير "تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٨٦) إلى أن نظرية الهوية الاجتماعية لديها القدرة على تفسير الاستجابات الفردية للاختلافات أو الفروق المتعلقة بالوضع الاجتماعي بين الجماعات (Shinnar, 2008).

وأشار "هوغ" Hogg وزملاؤه (١٩٩٥) إلى أن نظرية الهوية الاجتماعية في الأصل نظرية في عضوية الجماعة والسلوك؛ وبوصفها نظرية فرعية من المعرفة الاجتماعية Social Cognition، نشأت نظرية الهوية الاجتماعية لغرض فهم كيف يمكن للأفراد عمل معنى لأنفسهم ولغيرهم من الجماعات في البيئة الاجتماعية. حيث يستمد الأفراد جزءاً من هويتهم من عضويتهم وتفاعلهم داخل وبين هذه الجماعات (Korte, 2007).

واحتلت نظرية الهوية الاجتماعية مكانة باعتبارها واحدة من الأبنية Construct الأكثر صلة عندما نريد فهم العلاقات بين الجماعات Intergroup Relations وغالباً ما يشار إليها باسم الهوية الاجتماعية Collective Identity أو هوية الجماعة Group Identity، ولا يتعارض هذا البناء مع الهوية الشخصية Personal Identity، والانضمام Commitment، أو حتى تقدير الذات الجماعي Collective Self-esteem (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ذلك المفهوم الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية والذي يقتصر على دافع الفرد في الحفاظ على صورة إيجابية لجماعته أو للجماعات التي ينتمي إليها (Crocker & Luhtanen, 1990).

وقد صرح بعض العلماء أن قوة الهوية الاجتماعية وفقاً لـ "تاجفيل" Tajfel (١٩٧٢) تكمن في "معرفتنا بأننا ننتمي لجماعات اجتماعية بعينها فضلاً عن اكتساب بعض القيم والمشاعر الوجدانية المهمة من عضوية هذه الجماعات" (Liu, Wu, and Hou, 2015).

ووفقاً لنظرية الهوية الاجتماعية وما ذكره "تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٨٦) (أ). الناس مدفوعين للحفاظ على مفهوم ذات إيجابي Positive Self-concept، و(ب). مفهوم الذات يستمد إلى حد كبير من التوحد بهذه الجماعة Group Identification، و(ت). ينشئ الناس هويات اجتماعية موجبة Positive Social Identities من خلال المقارنة الإيجابية لجماعتهم بالجماعات الخارجية المقابلة لجماعتهم (Shinnar, 2008).

ووفقاً لـ "تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٧٩، ١٩٨٦) تقود الهويات الاجتماعية البارزة إلى عمل مقارنات اجتماعية للحصول على تقييم للذات، وإذا انتهت هذه المقارنات إلى هوية بارزة (هوية موجبة) يعمل أعضاء هذه الجماعة إلى تأكيد، وتوسيع هذا البروز، أما إذا انتهت هذه المقارنات إلى هوية

أقل مستوى (هوية سلبية)، فعندئذٍ قد يقرأ أعضاء الجماعة الأقل مستوى استراتيجيّة الحراك الفردي Individual Mobility أو الإبداع الاجتماعي Social Creativity أو يقرون استراتيجيّة المنافسة الاجتماعيّة Social Competition.

وبغض النظر عن التناقضات النظرية والبنوية، تواصل الهوية الاجتماعيّة كسب شعبية في البحوث والممارسة (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ويذكر "هاسلم" (Haslam, 2001) أن هذا النجاح الذي حققته النظرية ممكن أن ينسب إلى ثلاثة عوامل فقط على الأقل.

«الأول: أن المبادئ التي دعت إليها النظرية أثبتت أنها ملائمة للباحثين في فهم وتفسير جوانب مهمة من السلوك الاجتماعي بالمقارنة بالنظريات الأخرى، وقوة نفوذ النظرية تكمن في أن الفروض التي سعت إلى تحقيقها قابلة للاختبار في كثير من المجالات والمواضع.

«والثاني: يشير إلى أنه في المواضع البحثية التي تم تطبيق النظرية عليها قدمت النظرية بديلاً جديداً وعصرياً للتفسير؛ فعلماء النفس الاجتماعيون كانوا يفسلون غالباً في نزعتهم إلى تفسير السلوك الاجتماعي في سياقات من مبادئ فردية بحتة. وبمواجهة فعالة لهذه الأمور الاحترازية كانت نظرية الهوية الاجتماعيّة مصدراً مهماً للباحثين الذين يناضلون من أجل إثبات أن تناول علم نفس الجماعات يقدم فهماً متكاملًا ومتسقاً أكثر من تناول مجموع أو محصلة جزئيات فردية.

«والعامل الثالث: وهو مرتبط بسابقه، ويرى أن النظرية ترتبط بالتحليل السياسي المتطور للسلوك الاجتماعي أكثر من أية نظرية أخرى؛ فالنظرية تلفت الأنظار إلى حقيقة التحليلات السيكلوجية الاجتماعيّة التي ترى أنه في المجتمع ينتمي الأفراد إلى جماعات وهذا معناه أنهم مختلفون اختلافاً حقيقياً على معدل من الأبعاد المهمة المحتملة (على سبيل المثال، الطبقة، والقوة أو النفوذ والثراء) وهذا البناء الاجتماعي يتضمن نتائج سيكلوجية هامة.

• الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية :

دراسة الاتجاهات نحو اللغة بدأها "غاردنر" Gardner، و"لامبرت" Lambert (١٩٧٢)، حيث قاما الباحثان بدراسة العلاقات المتبادلة بين أنواع مختلفة من الاتجاهات، وأكدوا على أهمية تلك المجموعة الخاصة باتجاهات المتعلمين نحو الناطقين باللغة التي ينوون تعلمها، وأن المتعلمين الذين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه الناس الذين يتكلمون اللغة التي يريدون تعلمها، يساعدهم على تعلم هذه اللغة، حيث أكدت الدراسات أن متعلمي اللغة المستهدفة يستفيدون كثيراً في تعلمهم لهذه اللغة عندما يمتلكون اتجاهات إيجابية (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وقد أشار "إيليس" Ellis (١٩٩٤)، و"براون" Brown (٢٠٠٠) إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة المستهدفة وكذلك نحو الناطقين بها تعزز التعلم في حين أن الاتجاهات السلبية تعوق التعلم؛ حيث أن اتجاهات المتعلم يكون لها تأثير على مستوى كفاءة اللغة المستهدفة التي تحققت من قبل المتعلمين الأفراد وهكذا، فإن المتعلمين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية ينجحون في تحقيق أهدافهم في حين أن أولئك الذين يمتلكون الاتجاهات السلبية يجدون صعوبة في الحصول على المستوى المتوقع من الكفاءة في اللغة المستهدفة حتى الاتجاهات السلبية من الطلاب يمكن أن تتغير من خلال اعتماد أساليب ومواد ملائمة لمساعدة الطلاب على اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه اللغة المستهدفة وثقافة الناطقين بتلك اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

ويعتقد أن الاتجاه نحو اللغة بمثابة العامل الذي يوجد الفارق، أو الاختلاف بين التحصيل والإنجاز. حيث أوضح "سبولسكي" Spolsky (٢٠٠٠) أن الاتجاهات تبعد مخاوف المتعلمين ومشاعرهم السلبية، أو تعصبهم حول تعلم اللغة المستهدفة، كما يعتقد بشكل عام أن اتجاهات المتعلمين ومهاراتهم، واستراتيجياتهم، قادرة على استيعاب تعقيدات اللغة (Dehbozorgi, 2012).

ووفقاً لـ "تشابمان" Chapman و"ماكنايت" McKnight (٢٠٠٢)، الاتجاه هو التصرف العام المتعلق بعقلية المرء؛ فهو نقطة الانطلاق لرؤية الحياة، والأشخاص، والأحداث، ويمكن تناول الاتجاه من زاويتين: من وجهة نظر الفرد الشخصية، ومن وجهة نظر الآخرين. ويشير الاتجاه من وجهة نظر الفرد الشخصية إلى الطريقة التي ينظر من خلالها إلى الأمور بطريقة عقلية ويبدأ كل شيء من داخل رأسه، وبالنسبة للآخرين، الاتجاه الخاص بالفرد هو مزاجه العام الذي يفسره الناس من الزاوية التي يرون منها قوله وفعله، ويشير بيكر Baker (١٩٨٨) إلى الاتجاهات بوصفها أحكام تتعلق بموضوع، أو شخص، أو مؤسسة، أو حدث وهذه الأحكام من الممكن أن تكون أحكام موجبة أو سالبة (Bhaskar&Soundiraraj, 2013). حيث يؤكد "أجزين" Ajzen (٢٠٠٥) أنه يوجد سمات شخصية، بمثابة بناءات افتراضية لا يمكن الوصول إليها بالملاحظة المباشرة، بل يجب الاستدلال عليها من خلال استجابات قابلة للقياس، هذه الاستجابات يجب أن تعكس تقييمات تجاه الموضوع المطروح سواء، كانت هذه التقييمات إيجابية أو سلبية، ويذكر "أجزين" أن هذا الاتجاه هو التصرف أو الاستجابة بشكل إيجابي أو بشكل سلبي تجاه موضوع، أو شخص أو مؤسسة أو حدث (Dehbozorgi, 2012).

وتوجد دراسات كثيرة تفسر الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، معظم هذه الدراسات لم يكن موجهاً مباشرة لدراسة الاتجاه إلى اللغة الإنجليزية بل اهتم بفهم النمو الثقافي المتباين Intercultural Development، أو النمو

الإنساني بوصفه موضوع مرتبط بالتعلم لإيجاد التفاعل عملياً مع الآخرين المختلفين. ومن النتائج التي توصلت إلى نماذج تفسيرية للاتجاه نحو اللغة خاصة اللغة الإنجليزية دراسة "جانيت بينيت" Janet Bennett (٢٠٠٦) التي توصلت فيها إلى "مصطلح القدرة على التواصل مع الناس من ثقافات أخرى" Intercultural Competence في وصفها القدرة على التواصل بفاعلية وعلى نحو ملائم في مختلف السياقات الثقافية، هذه القدرة تتطلب معرفة (مثل الوعي بالذات الثقافية Cultural Self-Awareness، والمعلومات الثقافية العامة، والمعلومات الثقافية الخاصة)، ومهارات (على سبيل المثال، مهارة إقامة العلاقات، والمهارات السلوكية)، واتجاهات (مثل حب الاستطلاع أو الفضولية، والمرونة المعرفية Cognitive flexibility، والدافعية، والعقل المنفتح) (Brown, 2008).

ودراسة موسعة لـ "كريستين بانيت" Christine Bennett (٢٠٠١) توصلت فيها إلى تأصيل نظري للسياق التربوي والثقافة داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وقد لاحظت "بينيت" أن ميدان التعليم متعدد الثقافات نشأ كرد فعل طبيعي لمساحة الحقوق المدنية الأمريكية، ومبدأ الفرص المتساوية، والعدالة الاجتماعية. وقد أنشأت "بينيت" توجهها نظرياً مكوناً من أربعة تجمعات أو أنماط للتعليم متعدد الثقافات حيث شمل: إصلاح المنهج الدراسي Curriculum Reform، ومجموعة من المبادئ التربوية Equity Pedagogy، والمنافسة بين الثقافات المتعددة Multicultural Competence، والعدالة المجتمعية Societal Equity.

وقد شمل التجمع الأول، البحث الذي ركز على طرق نقل أو تحويل منهج التركيز على الثقافة الأوروبية الإنجليزية Anglo Eurocentric Curriculum وشمل المعرفة والتوجهات التي سبق أن أهملت أو تعرضت للقمع. والتجمع الثاني، اهتم بتحقيق العدالة والفرص المتكافئة لكل الأطفال والشباب، خاصة الأقليات العرقية أو الإثنية والفقراء، وشمل التجمع الثالث البحث عن طبيعة و/أو نمو التنافس أو الكفاءة الفردية في مجتمع متعدد الثقافات، وشمل التجمع الأخير البحث الذي دار عن المستوى المجتمعي المعني بالعمل الاجتماعي Social Action والإصلاح الذي هدفه تحقيق التساوي، والمشاركة والإنجاز في المعاهد أو المؤسسات الاجتماعية الأمريكية (Brown, 2008).

وقدم "ميلتون بينيت" Milton Bennett (١٩٨٦؛ ١٩٩٣) واحد من أكثر النماذج إقناعاً للتطور بين الثقافات Intercultural Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) ليصف كيفية سيطرة نظرة الفرد لعالمه هذه النظرة المتعلقة بحدوث الاختلاف على طول متصل العنصرية Ethnocentric-Ethnorelative. التطور الأولي يتميز بالأنانية Egocentric

ونظرة الفرد الدفاعية لثقافته الخاصة بوصفها ثقافة رائدة، بينما التطور الناضج يتميز بنظرة معقدة للعالم هذه النظرة تكمل الوعي بالمنظور الثقافي المتعدد Awareness of Multiple Cultural Perspectives. وقد استندت مرحلة "ميلتون بينيت" البنائية Constructivist على نموذج الحساسية متباينة الثقافات ليقسر كيف أن التحول التطوري في النظرة للعالم سمح للأفراد في أن يفكروا بشكل أكثر تعقيدا حول الاختلاف، ولذلك أصبح أكثر فعالية في التفاعل مع الآخرين المختلفين (Brown, 2008).

وهناك عدد من الدراسات أجري بشكل مباشر عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. توصلت هذه الدراسات إلى نتائج لها أهميتها في تفسير الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، حيث أكد "دوتي" Doughty، و"لونغ" Long (٢٠٠٣) في دراستهما على أن اكتساب اللغة الثانية يعتمد على تعديل الاتجاهات والمعرفة والسلوك تجاه أعضاء جماعة اللغة المستهدفة، وأن التغيير الإيجابي في اتجاه الطلاب نحو الناطقين القوميين باللغة المستهدفة ضروري لاكتساب هذه اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وفي دراسة لـ "أكرم" Akram، و"عائقة" Aatika، وربيعة ياسمين Rabia Yasmeen (٢٠١١) أكدوا أن الناس في فيصل آباد Faisalabad لديهم اتجاهات أكثر إيجابية تجاه اللغة الإنجليزية من اللغة البنجابية Punjabi Language لأن اللغة الإنجليزية ارتبطت بالجوانب الإيجابية مثل فرص العمل، والوضع والمكانة، ودعم من الحكومة، وأن بسبب هذه الميزات المفضلة، أظهر معظم الناس اتجاهات إيجابية تجاه اللغة الإنجليزية وتجاه تعلمها. وفي دراسة أخرى أجراها "موستافيزار رحمن" Mostafizar Rahman (٢٠٠٨) أثبت فيها أن اتجاهات الطلاب الجامعيين في ماليزيا كانت اتجاهات إيجابية قوية نحو اللغة الإنجليزية بسبب أن اللغة الإنجليزية ضرورية لإيجاد فرص العمل لهم (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

إختصاراً، الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ارتبط بتوجهات وسيلية منها الحصول على فرصة عمل، أو مكانة اجتماعية، أو ترقى في العمل... الخ، وارتبط بتوجهات تكاملية مثل فهم ثقافة الآخرين، والدافعية للتعلم، وفهم العالم... الخ.

• فروض الدراسة :

يمكن صياغة الفروض بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة وإطار نظري كالتالي:

« لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

« لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

« لا تتوسط القيم العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

« لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

• إجراءات الدراسة :

• أولاً: العينة :

تكونت عينة الدراسة من ١٣١ من الطلاب بأقسام كلية التربية بفرعيها الإناث، والذكور، وتم اختيار العينة بطريقة العينة المتاحة، وتوضح الجداول (١، ٢، ٣) توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، والسن، ومكان الإقامة، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، ومستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي:

جدول (١) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والعمر.

المجموع	مكان الإقامة				المتغيرات	
	القرية		المدينة			
	العمر		العمر			
	أكبر من ٢٢ عام	من ١٨ - ٢٢ عام	أكبر من ٢٢ عام	من ١٨ - ٢٢ عام		
٩٩	٤	٤٦	٤	٤٥	الذكور	الجنس
٣٢	٦	١٧	٢	٧	الإناث	
١٣١	١٠	٦٣	٦	٥٢	المجموع	

جدول (٢) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية

المجموع	الحالة الاجتماعية			المستوى الاقتصادي
	مطلق	متزوج	أعزب	
٥٢	٠	١	٥١	أقل من أو يساوي ٣٠٠٠ ريال سعودي (منخفض)
٣٦	٠	٢	٣٤	من ٤٠٠٠ إلى ٧٠٠٠ ريال سعودي (متوسط)
٤٣	١	٥	٣٧	أكثر من ٨٠٠٠ ريال سعودي (مرتفع)
١٣١	١	٨	١٢٢	المجموع

جدول (٣) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات مستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي

المجموع	المستوى التعليمي				المعدل الأكاديمي
	السابع والثامن	الخامس والسادس	الثالث والرابع	الأول والثاني	
٦١	٢	٢	٣	٥٤	أقل من أو يساوي واحد (١)
٢٣	٦	٠	٤	١٣	أقل من أو يساوي اثنان (٢)
٤٠	١١	٣	١١	١٥	أقل من أو يساوي ثلاث (٣)
٧	٢	١	٢	٢	أقل من أو يساوي أربعة (٤)
١٣١	٢١	٦	٢٠	٨٤	المجموع

تنوعت الخصائص الديموغرافية للعينة؛ فوفقاً لمتغير النوع بلغ عدد الطلاب الذكور ٩٩ بنسبة ٧٥.٦٪ مقابل عدد الإناث ٣٢ بنسبة ٢٤.٤٪، ووفقاً لمتغير العمر بلغ عدد الطلاب التي تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٢) عام ١١٥ بنسبة ٨٧.٨٪، مقابل ١٦ طالب أعمارهم أكثر من ٢٢ عام بنسبة ١٢.٢٪، ووفقاً لمتغير مكان الإقامة بلغ عدد المقيمين في المدينة ٧٣ بنسبة ٥٥.٧٪ مقابل ٥٨ مقيمين في القرية بنسبة ٤٤.٣٪، ووفقاً لمتغير المستوى التعليمي كان أكثر الطلاب في المستويين الأول والثاني ٨٤ طالب بنسبة ٦٤.١٪ مقابل ٢٠ طالب في المستويين الثالث والرابع

بنسبة ١٥.٣٪ و٦ طلاب فقط في المستويين الخامس والسادس بنسبة ٤.٦٪، و٢١ طالب في المستويين السابع والثامن بنسبة ١٦.٠٪، ووفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية كان أغلب الطلاب في فئة أعزب ١٢٢ بنسبة ٩٣.١٪ مقابل ٨ منهم في فئة متزوج بنسبة ٦.١٪، ومطلق واحد، ووفقاً للمستوى الاقتصادي أكثر الطلاب كانوا في المستوى الاقتصادي منخفض ٥٢ بنسبة ٣٩.٧٪ مقابل ٣٦ طالب من المستوى الاقتصادي متوسط بنسبة ٢٧.٥٪ و٤٣ طالب من المستوى الاقتصادي المرتفع بنسبة ٣٢.٨٪، ووفقاً للمعدل الأكاديمي بلغ عدد الذين كان معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي واحد ٦١ طالب بنسبة ٤٦.٦٪ مقابل ٢٣ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي إثنان بنسبة ١٧.٦٪ و٤٠ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي ثلاث بنسبة ٣٠.٥٪ والذين كان معدلهم أقل من أو يساوي أربعة بلغ عددهم ٧ بنسبة ٥.٣٪.

• ثانياً: الأدوات :

تم الاستعانة بأربعة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة: تطبيقات التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. والمقاييس التي تم الاستعانة بها هي: مقياس "إدراك التعلم المتنقل"، ومقياس القيم، ومقياس تقدير الذات الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية وفيما يلي وصف مختصر للمقاييس المستخدمة:

• مقياس الوعي بتطبيقات التعلم المتنقل:

يتكون مقياس "إدراك التعلم المتنقل" Mobile Learning Perception Scale من ٢٦ بند مصممة لتقييم إدراك المتعلمين للتعلم المتنقل. ظهر هذا المقياس عام ٢٠١٠ في جمهورية تركيا شمال قبرص في دراسة لـ "أوزنيلو" Uzunboylu، و"أزداملي" Ozdamli (٢٠١٠) وتراوح الاستجابة على بنود هذا المقياس خمسة اختيارات وفقاً لمقياس "ليكرت" Likert تبدأ "لا أوافق بشدة" إلى "موافق بشدة"، وقد تم إضافة خيار سادس "لا أعرف" حيث أن البعض قد لا يكون على دراية بممارسات التعلم (Roche, 2013). أبقى الباحثين على بنود المقياس كما هي تمهيداً للتحقق من كفاءتها السيكمومترية بشكل إمبيريقى من العينة المستخدمة في الدراسة الحالية.

• مقياس القيم:

وضعه "شفارتس" Schwartz عام (١٩٩٢) وكان يهدف إلى قياس (١٠) أنواع من القيم العالمية بما في ذلك القوة Power، والإنجاز Achievement، والاستمتاع Hedonism، والتحفيز Stimulation، وتوجيه الذات Self-Direction، والشمولية (الكونية) Universalism، والإحسان Benevolence، ومجاعة التقاليد Tradition، والانسجام Conformity، والأمان Security، وقد أضاف "سينكا" Seneca بعداً آخر أسماه الروحانية Spiritually، ويتكون المقياس من (٥٦) بنداً يطلب من المشاركين تقييم مدى أهمية كل قيمة

بوصفها "مبدأ إرشادي في الحياة"، على مدى من ثماني نقاط بدءاً من "عالية الأهمية" إلى "غير مهمة"، وتختلف كل قيمة في عدد البنود التي تتكون منها تلك القيمة. وفيما يلي عدد البنود التي تمثل كل قيمة: (٨) بنود للشمولية أو الكونية، و(٧) بنود للإحسان، و(٧) بنود للأمان، و(٦) بنود للإنجاز، و(٥) بنود لتوجيه الذات، و(٥) بنود للقوة، و(٥) بنود لمجاراة التقاليد، و(٤) بنود للإنسجام، و(٤) بنود للروحانية، و(٣) بنود للتحفيز، وبندين للاستمتاع (Seneca, 2006).

• مقياس تقدير الذات الجماعي:

قام بإعداد هذا المقياس "لوتانين" Luhtanen و "كروكر" Crocker (١٩٩٢) ويهدف المقياس إلى تقدير الفروق الفردية لمفهوم الذات الجماعي، وينقسم إلى أربعة أبعاد فرعية هي: تقدير العضوية Membership-esteem ويشمل أربعة بنود أعدت طبقاً لتصوير "بريكلر" Breckler وزملائه في مقياسهم تقدير مطلب الذات الجماعي Collective ego task esteem (١٩٨٦) على أساس أنها تتضمن إصدار حكم حول شعور الأفراد بأنهم الأفضل أو الأعضاء المؤهلين للجماعة التي ينتمون إليها على سبيل المثال "إنني عضو صالح في الجماعات التي انتمى إليها". أما الأبعاد الثلاثة الأخرى فكانت وثيقة الصلة بنظرية "الهوية الاجتماعية" التي تفترض أن كلاً من الذات، وتقييمات الفرد التي يدركها من خلال الجماعات التي ينتمى إليها يساهمان في تأكيد وإبراز هوية الفرد الجماعية، ومن ثم تمنحه معنى وجدانياً، لذا فإن البنود الأربع لتقدير الذات الجماعي الخاص Self-esteem Private collective تتضمن تقدير حكم الفرد حول شعوره بأن الجماعات التي ينتمى إليها هي الأفضل، على سبيل المثال "لدى شعور طيب عن الجماعات التي أنتمى إليها"، وتضمنت بنود تقدير الذات الجماعي العام Puplic Collective Self-esteem (٤) بنود إدراك الشخص لتقدير الآخرين للجماعات التي ينتمى إليها على سبيل المثال: "يحترم الناس الجماعات التي أنتمى إليها"، وتضمنت بنود أهمية الهوية Importance to identity (٤) بنود تقيس تقييم الفرد لأثر عضويته في الجماعات على مفهوم الذات عنده، على سبيل المثال: "الجماعات التي أنتمى إليها هي انعكاس مهم لهويتي" (Luhtanen & Crocker, 1992).

• مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:

مأخوذ من بطارية اختبارات الاتجاه -الدافع The Attitude-Motivation Test Battery التي أعدها "غارندر" وزملاؤه (١٩٨٥)، واقتبسها "كورتية" Cortes (٢٠٠٢) لتقييم العناصر الوجدانية لتعلم اللغة الثانية، وقد استخدمت البطارية على نحو واسع في الدراسات والبحوث وهناك دليل موثوق على ثبات وصدق هذه البطارية (Starron, 2008).

واستخدم الباحثان اختبار "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" الذي يتكون من ١٠ بنود تقيس الاتجاه العام نحو تعلم اللغة الإنجليزية حيث تتراوح الإجابة على كل بند ما بين (غير موافق بشدة، وغير موافق، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة). الدرجة الكلية على هذا المقياس ٥٠ تقيس الاتجاه العام نحو اللغة الإنجليزية.

• ثالثاً: ثبات وصدق أدوات الدراسة :

تم تحليل العلاقات بين البناءات Constructs باستخدام برنامج معالجة المربعات الصغرى الجزئية Smart PLS عن طريق حساب "خوارزميات" نمذجة المسار Path-modeling algorithm. وتقوم هذه الخوارزميات بتقدير مسار النماذج باستخدام المتغيرات الكامنة. ويستعمل برنامج SmartPLS، في تقدير كل من النموذج القياسي Measurment Model والنموذج البنائي Structural Model في الوقت نفسه (Ringle, Wende, and Will, 2005). ونموذج المربعات الصغرى الجزئية يخضع للتحليل على مرحلتين: في المرحلة الأولى يتم تقييم النموذج القياسي عن طريق تقييم العلاقات بين المتغيرات الواضحة (البنود الملاحظة)، والمتغيرات الكامنة (العوامل).

ويختبر هذا النموذج من خلال حساب الصدق والثبات لبناءات المقاييس في النموذج. وهذا يؤكد فقط ثبات وصدق بناءات المقاييس التي استخدمت في طبيعة العلاقات في النموذج الكلي (Hulland, 1999). وفي المرحلة الثانية يتم تقييم النموذج البنائي Structural model الذي يحدد العلاقات بين البناءات الكامنة Latent Construct. ويختص هذا النموذج بتقييم وتحليل معاملات المسار Path Coefficients بين البناءات واختبار النموذج البنائي، وتعتبر معاملات المسار مؤشرات على قدرة النموذج التنبؤية.

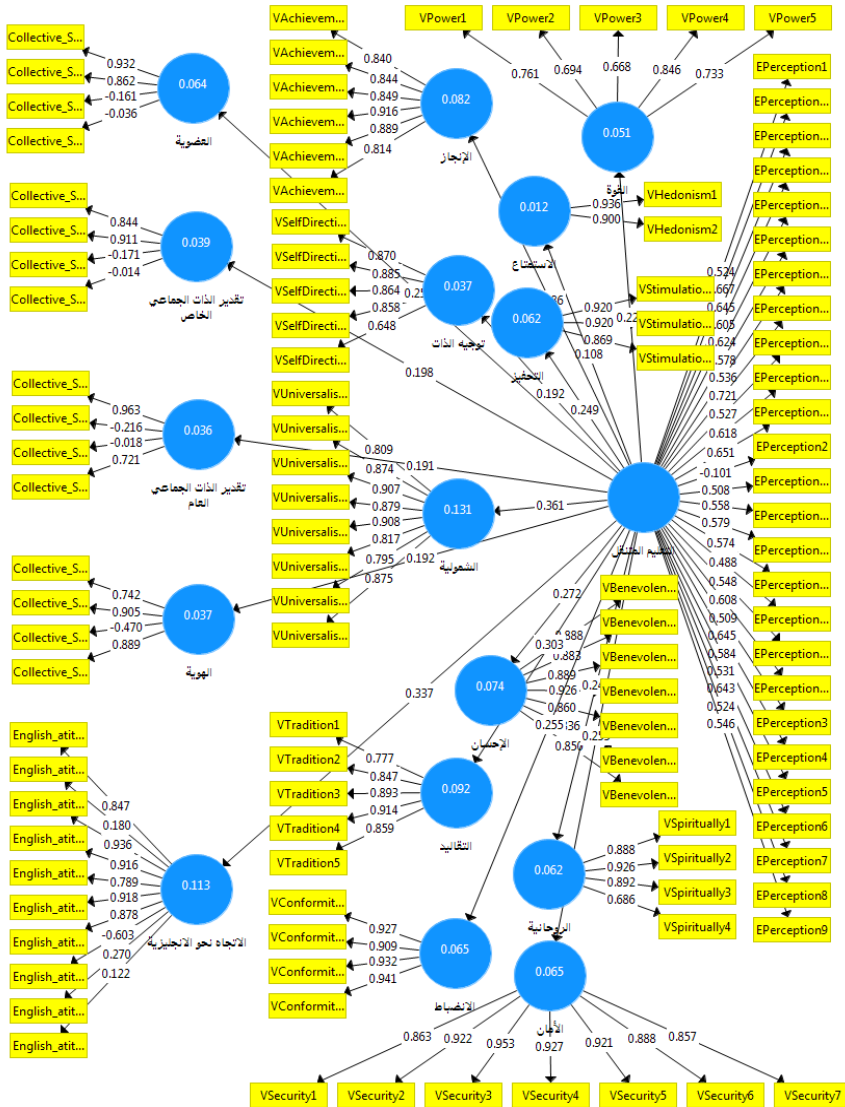
وفيما يلي عرض لثبات، وصدق المقاييس في النموذج المفترض:

• الثبات:

جرى تقييم الثبات عن طريق فحص تشبعات العوامل ببناءاتها الكامنة (Hulland, 1999). وتشير التشبعات العالية إلى وجود تباين مشترك بين البناءات ومقاييسها أكبر من تباين الخطأ، وفي هذه الدراسة تم اعتماد محك "هولاند" (Hulland, 1999) (٠.٥) عن العلاقة بين العوامل.

وقد تم حساب أكثر من مؤشر للثبات: ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha"، والثبات المركب Composite Reliability، ومتوسط قيم التباين المستخرجة Average Variance Extracted (AVE)، وفيما يلي عرضاً لأنواع معاملات الثبات من خلال نموذج الدراسة:

• النموذج القياسي المبني :



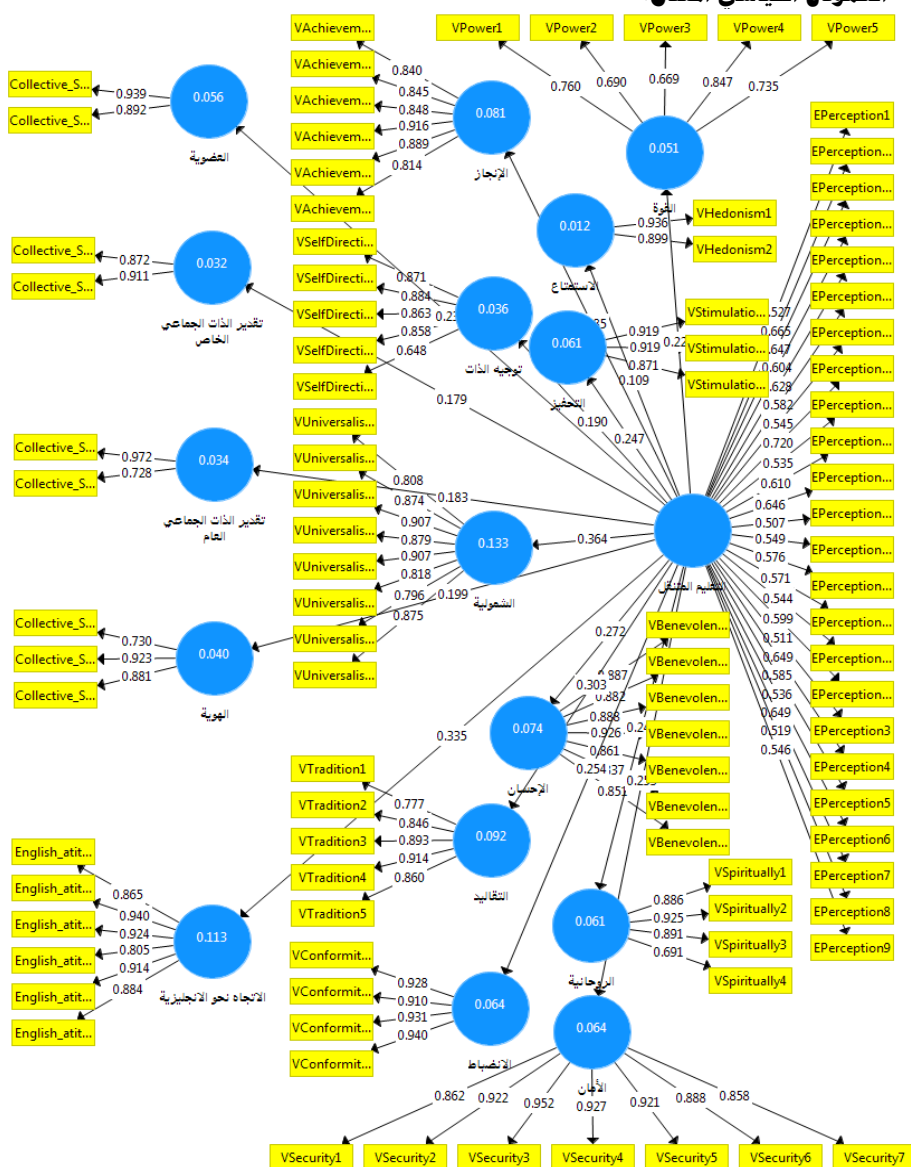
شكل (١) مسارات النموذج القياسي المبني

يظهر في الشكل (١) أن بعض تشبعات العوامل بنسباتها الكامنة أقل من ٠.٥ ويشير هذا إلى وجود بعض العوامل غير الثابتة، ولعلاج ذلك يجب حذف هذه العوامل والتأكد من أن جميع التشبعات أكبر من ٠.٥، وفيما يلي قائمة بالبنود التي تم استبعادها:

جدول (٤) البنود التي تم حذفها لتصحيح النموذج

م	البند	رقم البند	المقياس التابع له البند
١	التعلم المتنقل لا ينتج بيئة تعليمية فعالة.	٢	إدراك التعلم المتنقل
٢	توفر تقنيات التعلم المتنقل بيئة ملائمة لإجراء مناقشات في التخصص الأكاديمي داخل غرفة الدرس.	٢٤	إدراك التعلم المتنقل
٣	أشعر أنني لا أجد ما أقدمه حيال الجماعات التي أنتمي إليها.	٣	العضوية (تقدير الذات الجماعي)
٤	كثيراً ما أشعر أنني عضو غير مفيد في الجماعة.	٤	العضوية (تقدير الذات الجماعي)
٥	كثيراً ما أندم على أنني أنتمي إلى بعض الجماعات التي أنا عضو فيها.	٧	تقدير الذات الجماعي الخاص
٦	ينتابني شعور عام من وقت لآخر بأن الجماعات التي أنتمي إليها لا تستحق التقدير.	٨	تقدير الذات الجماعي الخاص
٧	معظم الناس يعتبرون أن الجماعات التي أنتمي إليها جماعات أقل شأنًا من الجماعات الأخرى.	١١	تقدير الذات الجماعي العام
٨	يعتقد الآخرون أن الجماعة التي أنتمي إليها جماعة غير جديرة بالاحترام.	١٢	تقدير الذات الجماعي العام
٩	إنتمائي للجماعة ليس له صلة بما أشعر به تجاه نفسي	١٥	أهمية الهوية (تقدير الذات الجماعي)
١٠	أود أن أقضي الوقت في دراسة مواد أخرى بالإضافة إلى الإنجليزية.	٧	الاتجاه نحو الإنجليزية
١١	تعلم الإنجليزية مضيعة للوقت.	٨	الاتجاه نحو الإنجليزية
١٢	أعتقد أن تعلم الإنجليزية ممل.	٩	الاتجاه نحو الإنجليزية
١٣	عندما أترك الدراسة أتوقف عن تعلم الإنجليزية لأنها لا تثير اهتمامي.	١٠	الاتجاه نحو الإنجليزية

• **النموذج القياسي المعدل:**



شكل (٢) مسارات النموذج القياسي المعدل

بعد حذف العوامل ذات التشبعات الأقل من ٠.٥، حقق النموذج معاملات ثبات عالية للمقاييس، المستخدمة في النموذج تراوحت بين ٠.٥٢ إلى ٠.٨٩، وهي معاملات ثبات معقولة.

وفيما يلي معاملات ثبات "ألفا كرونباخ"، والثبات المركب الذي يفضل إجراؤه على ثبات "ألفا كرونباخ" لأنه يقدم أفضل تقدير للتباين المشترك الذي تتقاسمه المعاملات ذات الصلة ولأنه يستخدم تشبعات البنود التي تم الحصول عليها داخل النموذج (Hair et al, 2006).

جدول (٥) تشبعات العوامل، وثبات ألفا كرونباخ، والثبات المركب ومتوسط قيم التباين المستخرجة AVE لمقاييس الدراسة

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
التعلم المتنقل:		٠.٩١٨	٠.٩٢٦	٠.٥٤٦
١. تزيل أدوات التعلم المتنقل قيود الزمان والمكان مقارنة بالمصادر التقليدية	٠.٥٢٧			
٢. التعلم المتنقل لا ينتج بيئة تعليمية فعالة	حذفت			
٣. عملية التعلم المتنقل (المخطط لها والتي تشجع على التغيير السلوكي الذي يحدث بعيدا عن الصدف) يجب أن تتم مع تكنولوجيات التعليم	٠.٥١١			
٤. يمكنني استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفه أداة جيدة لأنشطة التعلم	٠.٦٤٩			
٥. برامج مثل "السكايب" و"المانسجر" التي تستخدم ضمن أدوات التعلم المتنقل، توفر فرصة لمناقشة الموضوعات من دون قيود الزمان والمكان	٠.٥٨٥			
٦. تقنيات التعلم المتنقل يمكن أن تستخدم لاستكمال أو حتى بديلا عن التعليم التقليدي	٠.٥٣٦			
٧. معظم أنشطة التعلم المتنقل يمكن أن تتحقق عن طريق تكنولوجيات واستراتيجيات التعلم المتنقل	٠.٦٤٩			
٨. يمكن أن تتوفر بيئة تعليمية فعالة عن طريق إرسال ملاحظات المحاضرة عبر أدوات التعلم المتنقل مثل البريد الإلكتروني	٠.٥١٩			
٩. تسهل تقنيات التعلم المتنقل من تدريس وفهم الموضوعات الدراسية	٠.٥٤٦			
١٠. تقدم تقنيات التعلم المتنقل وسيلة فعالة في تعلم المحتويات الدراسية المتخصصة	٠.٦٦٥			
١١. تقدم تقنيات التعلم المتنقل طرق فعالة لنقل دقيق للمعرفة في أنشطة التعلم	٠.٦٤٧			
١٢. يسهل التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب عن طريق أدوات التعلم المتنقل	٠.٦٠٤			
١٣. استخدام تقنيات التعلم المتنقل يزيد من دافعية الطلاب	٠.٦٢٨			
١٤. أتمكن من الوصول الفوري إلى المواد اللازمة المتعلقة بالمحتوى الدراسي عن طريق تقنيات الجوال	٠.٥٨٢			
١٥. تقنيات التعلم المتنقل عملية موثوقة للتعلم بالنسبة للاستخدام الشخصي	٠.٥٤٥			
١٦. أصبح التواصل عن طريق برامج التحدث	٠.٧٢٠			

المقاييس	تشبعات البندود	الفا كرونياخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين AVE المستخرجة
أمرًا ممكنًا عن طريق التقنيات المتنقلة				
١٧. تعتبر تقنيات التعلم المتنقل طرقًا جيدة في التفاعل المطلوب داخل الغرفة الدراسية	٠.٥٣٥			
١٨. تقنيات التعلم المتنقل وسائل ملائمة لمشاركة معارف المتخصص مع زملائه	٠.٦١٠			
١٩. يمكن أن ترسل المواد الدراسية عن طريق الرسائل النصية، أو المصورة، أو حتى المرئية عن طريق الفيديو	٠.٦٤٦			
٢٠. تعزز طرق التعلم المتنقل من جودة الدروس	٠.٥٠٧			
٢١. أُرغب في أن تزود غرفتي الدراسية بكل طرق التعلم المتنقل في المستقبل القريب	٠.٥٤٩			
٢٢. تواصل الطلاب مع بعضهم البعض أصبح سهلاً عن طريق أدوات التعلم المتنقل	٠.٥٧٦			
٢٣. يمكن استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفها أدوات مكتملة في كل الغرف الدراسية، ولكل الموضوعات الدراسية	٠.٥٧١			
٢٤. توفر تقنيات التعلم المتنقل بيئة ملائمة لإجراء مناقشات في التخصص الأكاديمي داخل غرفة الدرس	حذفت			
٢٥. يمكن وصول المتعلمين للمواقع التعليمية مع التقنيات المتنقلة	٠.٥٤٤			
٢٦. يحقق الطلاب تواصلًا أكثر فعالية مع التقنيات المتنقلة أكثر مما يحققونه مع الطرق التقليدية	٠.٥٩٩			
القوة (القيم):		٠.٨٠٧	٠.٨٦٠	٠.٥٥٢
١. القوة الاجتماعية (التحكم والسيطرة في الآخرين).	٠.٧٦٠			
٢. الثروة (الاستحواذات المادية والمالية).	٠.٦٩٠			
٣. السلطة (الحق في القيادة أو إعطاء الأوامر).	٠.٦٦٩			
٤. التقدير الاجتماعي (الاحترام، والقبول من قبل الآخرين).	٠.٨٤٧			
٥. الحفاظ على صورتي العامة (حماية الوجه).	٠.٧٣٥			
الإنجاز (القيم):		٠.٩٢٩	٠.٩٤٤	٠.٧٣٨
١. الطموح (العمل الدؤوب، والتطلع).	٠.٨٤٠			
٢. التأثير (امتلاك التأثير على الأفراد، والأحداث).	٠.٨٤٥			
٣. الاستطاعة (الثقة بالنفس، والفعالية، والكفاءة).	٠.٨٤٨			
٤. النجاح (تحقيق الأهداف).	٠.٩١٦			
٥. احترام الذات (الإيمان بقيمة الفرد الخاصة).	٠.٨٨٩			
٦. الذكاء (المنطق، والتفكير).	٠.٨١٤			
الاستمتاع (القيم):		٠.٨١٥	٠.٩١٥	٠.٨٤٣
١. الاستمتاع (إشباع الرغبات).	٠.٩٣٦			
٢. التمتع بالحياة (الاستمتاع بالطعام،	٠.٨٩٩			

المقاييس	تشبعات البؤد	الفا كرونياخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
والجنس، والترفيه، الخ).				
التحفيز (القيم):		٠.٨٨٨	٠.٩٣٠	٠.٨١٦
١. الحياة المثيرة (تنشيط الخبرات).	٠.٩١٩			
٢. الحياة المتنوعة (حياة مليئة بالتحدي، والجدية، والتغيير).	٠.٩١٩			
٣. الجراة (السعى للمغامرة).	٠.٨٧١			
توجيه الذات (القيم):		٠.٨٨٦	٠.٩١٦	٠.٦٨٨
١. الحرية (حرية التصرف، والفكر).	٠.٨٧١			
٢. الإبداع (التفرد، والتخيل).	٠.٨٨٤			
٣. الاستقلالية (الاعتماد على الذات، والكفاية الذاتية).	٠.٨٦٣			
٤. اختيار الأهداف الخاصة (اختيار الغرض الخاص).	٠.٨٥٨			
٥. الفضول (الاهتمام بكل شيء، وحب الاستكشاف).	٠.٦٤٨			
الشمولية (القيم)		٠.٩٤٩	٠.٩٥٧	٠.٧٣٨
١. المساواة (تكافؤ الفرص للجميع).	٠.٨٠٨			
٢. عالم يعيش في سلام (عالم خالٍ من الحروب والصراعات).	٠.٨٧٤			
٣. الحكمة (الفهم الناضج للحياة).	٠.٩٠٧			
٤. عالم جميل (جمال الطبيعة والفنون).	٠.٨٧٩			
٥. العدالة الاجتماعية (تصويب الظلم، ورعاية الضعفاء).	٠.٩٠٧			
٦. سعة الأفق (التسامح مع الأفكار والمعتقدات المختلفة).	٠.٨١٨			
٧. الوحدة مع الطبيعة (الاندماج والتوائم مع البيئة).	٠.٧٩٦			
٨. حماية البيئة (المحافظة على الطبيعة).	٠.٨٧٥			
الإحسان (القيم):		٠.٩٥٠	٠.٩٥٩	٠.٧٦٨
١. الولاء (الوفاء للأصدقاء، والجماعة).	٠.٨٨٧			
٢. الصدق (الحقيقة والإخلاص).	٠.٨٨٢			
٣. التعاون (العمل من أجل رفاهية الآخرين).	٠.٨٨٨			
٤. المسؤولية (الاعتماد عليه، والثوق به).	٠.٩٢٦			
٥. التسامح (الترحيب بالعمو عن الآخرين).	٠.٨٦١			
٦. الحب الناضج (الحميمية في المشاعر، والروحانية العميقة).	٠.٨٣٧			
٧. الصداقة الحقيقية (القرب من الأصدقاء ودعهم).	٠.٨٥١			
التقاليد (القيم):		٠.٩١١	٠.٩٣٤	٠.٧٣٨
١. التقبل والرضي بنصبي في الحياة (اتماشى مع ظروف الحياة).	٠.٧٧٧			
٢. إحترام التقاليد (الحفاظ على العادات العريقة).	٠.٨٤٦			
٣. الاعتدال (أتجنب التطرف في مشاعري	٠.٨٩٣			

المقاييس	تشبعات البندود	ألفا كرونيباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
وأفعالي).				
٤. التواضع (التواضع، وكبح الذات عن الزهو).	٠.٩١٤			
٥. الورع (قابض على ديني وعقيدي).	٠.٨٦٠			
الانضباط (القيم):	٠.٩٤٦	٠.٩٦١		٠.٨٦٠
١. الأدب (التمتع بالكياسة وحسن الخلق).	٠.٩٢٨			
٢. الانضباط مع الذات (كبح النفس، ومقاومة الإغراء).	٠.٩١٠			
٣. احترام الآباء وكبار السن (إظهار الاحترام لهم).	٠.٩٣١			
٤. الطاعة (القيام بالواجب، والوفاء بالالتزامات).	٠.٩٤٠			
الأمان (القيم):	٠.٩٦٣	٠.٩٦٩		٠.٨١٩
١. الأمن القومي (أحمي أمتي من الأعداء).	٠.٨٦٢			
٢. أمن الأسرة (أحافظ على سلامة من أحبيهم).	٠.٩٢٢			
٣. النظافة (الأناقة، والترتيب).	٠.٩٥٢			
٤. المعاملة بالمثل مع المعروف (رد الجميل).	٠.٩٢٧			
٥. النظام الاجتماعي (استقرار المجتمع).	٠.٩٢١			
٦. الصحة (السلامة الجسدية، والعقلية).	٠.٨٨٨			
٧. الإحساس بالانتماء (القرب من الآخرين، والاهتمام المتبادل).	٠.٨٥٨			
الروحانية (القيم):	٠.٨٧٠	٠.٩١٤		٠.٧٢٨
١. الانسجام الداخلي (التصالح مع الذات).	٠.٨٨٦			
٢. الحياة الروحية (التأكيد على الأمور الروحية لا المادية).	٠.٩٢٥			
٣. معنى الحياة (الهدف من الحياة).	٠.٨٩١			
٤. الانفصال (عن أمور الدنيا)	٠.٦٩١			
العضوية (تقدير الذات الجماعي):	٠.٨١١	٠.٩١٢		٠.٨٣٩
١. أنا عضو صالح في الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٩٣٩			
٢. أنا عضو مشارك ومتعاون في الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٨٩٢			
٣. أشعر أنني لا أجد ما أقدمه حيال الجماعات التي انتمى إليها.	حذفت			
٤. كثيرا ما أشعر أنني عضو غير مفيد في الجماعة.	حذفت			
تقدير الذات الجماعي الخاص	٠.٧٤٥	٠.٨٨٦		٠.٧٩٦
٥. بوجه عام أنا سعيد لكوني عضوا في الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٨٧٢			
٦. أشعر بالرضا تجاه الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٩١١			
٧. كثيرا ما أندم على أنني انتمى إلى بعض الجماعات التي أنا عضو فيها.	حذفت			
٨. يبتأني شعور عام من وقت لآخر بأن	حذفت			

المقاييس	تشبعات البندود	ألفا كرونيباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
الجماعات التي انتمى إليها لا تستحق التقدير.				
تقدير الذات الجماعي العام		٠.٧٠٨	٠.٨٤٦	٠.٧٣٨
٩. بوجه عام تعد الجماعات التي انتمى إليها جماعات ذات قيمة في نظر الآخرين.	٠.٧٢٨			
١٠. يحترم الناس الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٩٧٢			
١١. معظم الناس يعتبرون أن الجماعات التي انتمى إليها، جماعات أقل شأنًا من الجماعات الأخرى.	حذفت			
١٢. يعتقد الآخرون أن الجماعة التي انتمى إليها جماعة غير جديرة بالاحترام.	حذفت			
أهمية الهوية (تقدير الذات الجماعي):		٠.٨٤١	٠.٨٨٤	٠.٧٢٠
١٣. الجماعات التي انتمى إليها هي انعكاس مهم لهويتى.	٠.٧٣٠			
١٤. بوجه عام الانتماء إلى جماعة، جزء مهم من صورة ذاتى.	٠.٩٢٣			
١٥. انتمائى للجماعة ليس له صلة بما أشعر به تجاه نفسى.	حذفت			
١٦. الجماعة التي انتمى إليها تبدو مهمة في تشكيل إحساسى بذاتى.	٠.٨٨١			
الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:		٠.٩٤٨	٠.٩٥٨	٠.٧٩٢
١. إنه لشئ عظيم أن أتعلم الإنجليزية.	٠.٨٦٥			
٢. أستفيد حقا من تعلم الإنجليزية.	٠.٩٤٠			
٣. تعلم اللغة الإنجليزية يشعرنى بالأهمية.	٠.٩٢٤			
٤. الإنجليزية كانت دائما جزءا مهما في المدرسة.	٠.٨٠٥			
٥. أخطط لتعلم الإنجليزية إلى أفضل مستوي ممكن.	٠.٩١٤			
٦. أحب تعلم اللغة الإنجليزية.	٠.٨٨٤			
٧. أود أن أقضي الوقت في دراسة مواد أخرى بالإضافة إلى الإنجليزية.	حذفت			
٨. تعلم الإنجليزية مضيعة للوقت.	حذفت			
٩. أعتقد أن تعلم الإنجليزية ممل.	حذفت			
١٠. عندما أترك الدراسة أتوقف عن تعلم الإنجليزية لأنها لا تثير اهتمامى.	حذفت			

تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونيباخ، والثبات المركب ما بين ٠.٧٠٨ - ٠.٩٦٣. وهذه المؤشرات عالية، كما تراوحت متوسطات قيم التباين المشترك ما بين ٠.٥٤٦ - ٠.٨٦٠.

• الصدق:

تم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق التقاربي Convergent Validity، والصدق التمييزي Discriminant Validity، وفيما يلي نتناول مؤشرات الصدق بنوعيه:

«الصدق التقاربي: يشير الصدق التقاربي إلى درجة الاتفاق بين مقياسين أو أكثر في نفس البناء، وقد تم حساب الصدق التقاربي عن طريق مراجعة التباين المستخرج لكل عامل، ووفقاً لـ "فورنيل"، و"ليكر" (Fornell, & Larcker, 1981) يتوفر الصدق التقاربي إذا لم تقل قيم التباين المستخرجة عن القيمة ٠.٥٠، وتشير النتائج إلى أن قيم التباين المستخرج للمقاييس تراوحت ما بين ٠.٥٢ - ٠.٨٩. وهذا بدوره يشير إلى أن المقاييس المستخدمة في النموذج: التفضيل الشخصي في تعلم اللغة الإنجليزية، والاهتمام باللغات الأجنبية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، والاتجاه نحو الأمريكيين، وتقبل الأجانب، والتوجه الوصيلي والتوجه التكاملي، يتوفر بها الصدق التقاربي.

«الصدق التمييزي: الصدق التمييزي هو الدرجة التي يختلف عندها أي بناء عن البناءات الأخرى في النموذج، ويتم التأكد من الصدق التمييزي من خلال الاختبار الذي قدمه "فورنيل"، و"ليركر" (Fornell, & Larcker, 1981) والذي يتم من خلال المقارنة بين زوج الارتباطات بين العوامل التي تم الحصول عليها مع تقديرات التباين المستخرج للبناء، ويتحدد الصدق التمييزي كذلك عندما تكون تشبعات متوسطات التباين المشترك للبناءات أكبر من ٠.٥ وهذا يعني أن ٥٠% على الأقل من تباين المقياس قد استحوذ عليه البناء (Chin, 1998)، بالإضافة إلى أن الصدق التمييزي يمكن التأكد منه عن طريق العناصر القطرية (مربع الجذر لمتوسط قيمة التباين المشترك AVE لكل بناء) حيث يجب أن تكون دلالتها أعلى من القيم المرتبطة بها في الصفوف والأعمدة والجدول (٦) يتناول مؤشرات الصدق التمييزي وفقاً لمحك "فورنيل"، و"ليركر":

جدول (٦) نتائج الصدق التمييزي للمقاييس

[illegible]

وكما هو واضح من الجدول أن جميع القيم القطرية أعلى من القيم المرتبطة بها في الصفوف والأعمدة وتراوحت ما بين ٠.٧٣٨ - ٠.٩٣٧ وهذا يشير إلى توفر الصدق التمييزي للمقاييس.

• **نتائج الدراسة :**

• **أولاً: الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات الكامنة :**

تم الكشف عن العلاقات الخطية المتداخلة Collinearity عن طريق برنامج معالجة المربعات الصغرى الجزئية Smart PLS v.3 نفسه حيث يتيح الإصدار الثالث من البرنامج حساب الخطية وهذا لم يكن متوفراً في الإصدارات السابقة، والجدولين (٧، ٨) يوضحان قيم تباين التضخم الداخلية VIF للنموذجين المستخدمين في الدراسة للتحقق من الفروض: نموذج المتوسط، ونموذج تأثير القيم على الهوية:

جدول (٧) الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات في نموذج المتوسط

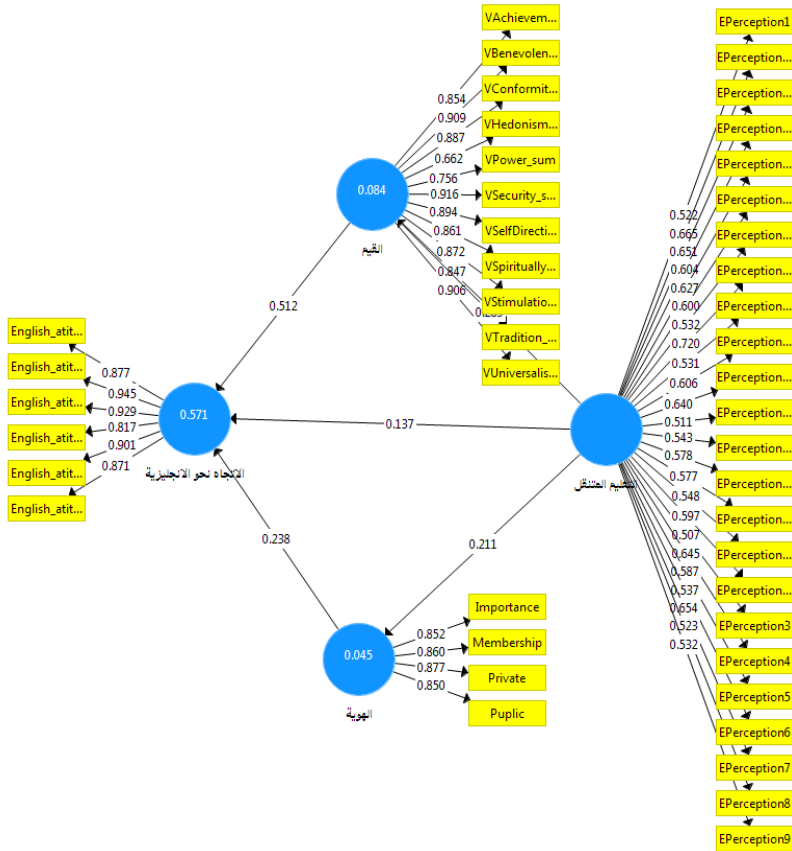
المقاييس	الاتجاه نحو الإنجليزية	التعلم المتنقل	القيم	الهوية
الاتجاه نحو الإنجليزية				
التعلم المتنقل	١.٠٩١		١.٠٠٠	١.٠٠٠
القيم	٢.٢٩٦			
الهوية	٢.٢٠٢			

جدول (٨) الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات في نموذج تأثير القيم على الهوية

المقاييس	الاتجاه نحو الإنجليزية	التعلم المتنقل	القيم	الهوية
الاتجاه نحو الإنجليزية				
التعلم المتنقل	١.٠٩١		١.٠٠٠	١.٠٩١
القيم	٢.٣١٨			١.٠٩١
الهوية	٢.٢٢٥			

يشير الجدولان (٧، ٨) إلى أن قيم تباين التضخم VIF كلها منخفضة وهذا يؤكد عدم وجود علاقات خطية بين المتغيرات، حيث تراوحت ما بين ١.٠٠٠ - ٢.٣١٨.

- ثانياً: التحقق من زيوع النموذجين :
وذلك بالكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج من خلال مستويات مربع "ر"
(R2)، ومربع "ر" المعدل (R2) ودلالة حجم التأثير لللائمة التنبؤ Predictive
(f2) (Relevance) بوصفهما مؤشرات جيدة على التنبؤ ودلالته.
- نموذج توسط متغيري القيم، والهوية للعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.



شكل (٣) مسارات نموذج توسط القيم والهوية للعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

جدول (٩) دلالة قيم مربع "ر"، ومربع "ر" المعدل للكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج

المتغيرات	مربع "ر" R^2	دلالة مربع "ر"	مربع "ر" المعدلة Adjusted R^2	دلالة مربع "ر" المعدلة
الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥٧١	٠.٠٠٠	٠.٥٦١	٠.٠٠٠
القيم	٠.٠٨٤	٠.٠٨٨	٠.٠٧٧	٠.١٢١
الهوية الاجتماعية	٠.٠٤٥	٠.٠٢٢٠	٠.٠٣٧	٠.٣١٣

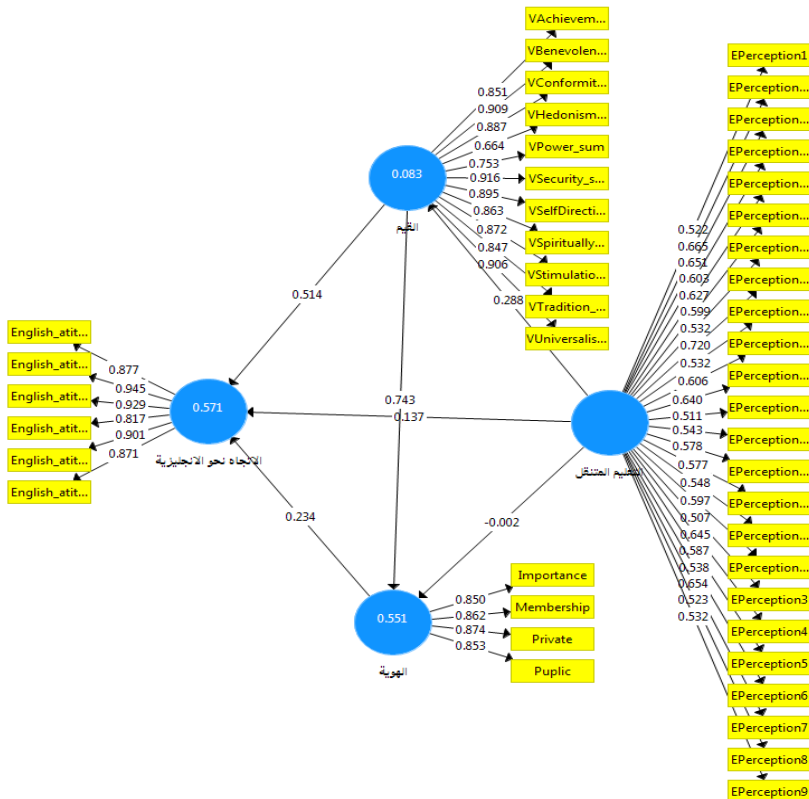
يشير الجدول (٩) إلى دلالة كبيرة لمستوى مربع "ر" (R^2) ومربع "ر" المعدل Adjusted (R^2) لمتغير "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"، في النموذج.

جدول (١٠) حجم التأثير للملازمة التنبؤ (f^2) للكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج

المسارات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	"ت" دلالة	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٤٠	٠.٠٥٧	٠.٠٤٣	٠.٩٤٢	٠.٣٤٦
التعلم المتنقل < القيم	٠.٠٩١	٠.١٢٨	٠.٠٦٥	١.٤١٢	٠.١٥٩
التعلم المتنقل < الهوية	٠.٠٤٧	٠.٠٧٥	٠.٠٤٤	١.٠٧١	٠.٢٨٥
القيم < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٦٦	٠.٢٨٨	٠.١٢٩	٢.٠٥٩	٠.٠٤٠
الهوية < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٦٠	٠.٠٦٨	٠.٠٥٤	١.١٠٩	٠.٢٦٨

يشير الجدول (١٠) إلى حجم تأثير كبير للمسار بين القيم والاتجاه نحو الإنجليزية في النموذج، حيث بلغ ٠.٢٦٦ وحقق دلالة أقل من ٠.٠٥.

• نموذج تأثير القيم على الهوية الاجتماعية.



شكل (٤) مسارات نموذج تأثير القيم على الهوية

جدول (١١) دلالة قيم مربع "ر" (R2)، ومربع "ر" المعدل للكشف عن المتغيرات المنبئة في نموذج تأثير القيم على الهوية

المتغيرات	مربع "ر" R ²	دلالة مربع "ر"	مربع "ر" المعدل Adjusted R ²	دلالة مربع "ر" المعدلة
الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥٧١	٠.٠٠٠	٠.٥٦٠	٠.٠٠٠
القيم	٠.٠٨٣	٠.٠٨١	٠.٠٧٦	٠.١١٣
الهوية	٠.٥٥١	٠.٠٠٠	٠.٥٤٤	٠.٠٠٠

يشير الجدول (١١) إلى دلالة كبيرة لمستوى مربع "ر" (R2) ومربع "ر" المعدل Adjusted (R2) لمتغير "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" والهوية الاجتماعية في النموذج.

جدول (١٢) حجم التأثير للاثمة التنبؤ (f2) للكشف عن المتغيرات المنبئة في نموذج تأثير القيم على الهوية

المسارات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٤٠	٠.٠٥٨	٠.٠٤٢	٠.٩٥٠	٠.٣٤٢
التعلم المتنقل < القيم	٠.٠٩١	٠.١٢٨	٠.٠٦٤	١.٤٢٢	٠.١٥٦
التعلم المتنقل < الهوية الاجتماعية	٠.٠٠٠	٠.٠١٠	٠.٠١٤	٠.٠٠١	٠.٩٩٩
القيم < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٦٥	٠.٢٨١	٠.١٣٣	١.٩٨٥	٠.٠٤٨
القيم < الهوية الاجتماعية	١.١٢٥	١.١٧٤	٠.٣٥٧	٣.١٥٥	٠.٠٠٢
الهوية الاجتماعية < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٥٧	٠.٠٦٨	٠.٠٥٤	١.٠٥٧	٠.٢٩١

يشير الجدول (١٢) إلى وجود حجم تأثير كبير للمسار بين القيم والهوية الاجتماعية في النموذج (١.١٢٥ دال عند ٠.٠٠٢)، وبين القيم والاتجاه نحو الإنجليزية (٠.٢٦٥ دال عند ٠.٠٠٤).

• ثالثاً: اختبار الفروض.

اختبار صحة الفرض الأول: "لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم والهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية". ولتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف على التأثير المباشر Direct Effect ودلالته لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، كما هو موضح في الجدول (١٣):

أشار الجدول (١٣) إلى وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة وجميع معدلات الدلالة الإحصائية كانت أقل من ٠.٠١ كما هو موضح بالجدول، كما أشار الجدول إلى وجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية بعد العضوية حيث بلغ حجم التأثير ٠.٢٥٣ دال عند ٠.٠٠٤، كما وجد تأثير لمتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٣٣٧ دال عند ٠.٠٠٠).

جدول (١٣) التأثير المباشر لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الأمن	٠.٢٥٥	٠.٢٨٥	٠.٠٩٠	٢.٨٣٨	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل < الإحسان	٠.٢٧٢	٠.٣٠٧	٠.٠٩٨	٢.٧٩٠	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل < الإنجاز	٠.٢٨٦	٠.٣١٥	٠.٠٩٥	٣.٠١٩	٠.٠٠٣
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٣٣٧	٠.٣٧٧	٠.٠٥٩	٥.٧٢٨	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل < الاستمتاع	٠.١٠٨	٠.١٣٣	٠.١٢١	٠.٨٩٦	٠.٣٧١
التعلم المتنقل < الانضباط	٠.٢٥٥	٠.٢٨٥	٠.٠٩٨	٢.٦١٣	٠.٠٠٩
التعلم المتنقل < التحفيز	٠.٢٤٩	٠.٢٨٥	٠.٠٧٩	٣.١٤٥	٠.٠٠٢
التعلم المتنقل < التقاليد	٠.٣٠٣	٠.٣٤١	٠.٠٨٧	٣.٤٩١	٠.٠٠١
التعلم المتنقل < الروحانية	٠.٢٤٩	٠.٢٨١	٠.٠٨٧	٢.٨٤٩	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل < الشمولية	٠.٣٦١	٠.٣٩٥	٠.٠٧٣	٤.٩٤٣	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل < العضوية	٠.٢٥٣	٠.٢٩٩	٠.٠٨٩	٢.٨٥٥	٠.٠٠٤
التعلم المتنقل < القوة	٠.٢٢٦	٠.٢٦١	٠.١٣٢	١.٧١١	٠.٠٨٨
التعلم المتنقل < الهوية	٠.١٩٢	٠.٢٣٣	٠.١١٩	١.٦٢١	٠.١٠٦
التعلم المتنقل < تقدير الذات الجماعي الخاص	٠.١٩٨	٠.٢٤٢	٠.١١٥	١.٧١٤	٠.٠٨٧
التعلم المتنقل < تقدير الذات الجماعي العام	٠.١٩١	٠.١٩٠	٠.١٨٠	١.٠٥٨	٠.٢٩١
التعلم المتنقل < توجيه الذات	٠.١٩٢	٠.٢٢٧	٠.١٠٣	١.٨٦٢	٠.٠٦٣

اختبار صحة الفرض الثاني: "لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف على التأثير المباشر ودلالته لمتغير القيم على الهوية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وقد بلغ حجم تأثير القيم على الهوية ٠.٧٤٣ دال عند ٠.٠٠٠، وحجم تأثير القيم على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ٠.٥١٤ دال عند ٠.٠٠٠ مما يعني عدم تحقق هذا الفرض حيث يوجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. والجدول (١٤) يوضح التأثيرات ودلالاتها:

جدول (١٤) التأثير المباشر لمتغير القيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٢	٠.٠٥٩	٢.٣١٩	٠.٠٢١
التعلم المتنقل < القيم	٠.٢٨٨	٠.٣٢٥	٠.٠٧١	٤.٠٥٠	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل < الهوية	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٦٩	٠.٠٣٣	٠.٩٧٣
القيم < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥١٤	٠.٥١١	٠.١٠٩	٤.٦٩٤	٠.٠٠٠
القيم < الهوية	٠.٧٤٣	٠.٧٤٣	٠.٠٥٥	١٣.٥٩١	٠.٠٠٠
الهوية < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٣٤	٠.٢٢٩	٠.١٠٨	٢.١٧٢	٠.٠٣٠

اختبار صحة الفرض الثالث: "لا تتوسط القيم العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف أولاً على التأثير المباشر ودلالته بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة

الإنجليزية وبلغ حجم التأثير ٠.٣٤٣ دال عند ٠.٠٠٠ وهي نسبة دلالة مرتفعة (أقل من ٠.٠٠١)، وبالتالي تم إدخال المتغير الوسيط (القيم) على هذه العلاقة، وتم استخدام تقنية "البوتستراب" للتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة بنسبة ٩٥٪ من التحيز المصحح Biascorrected وتم تسريع مدى الثقة بـ ٢٠٠٠ تمثيل للعينات وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١٥):

جدول (١٥) التأثيرات المباشرة في نموذج توسط القيم للعلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينات الأصلية	متوسط العينات	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٠	٠.٠٥٨	٢.٣٤٤	٠.٠١٩
التعلم المتنقل < القيم	٠.٢٨٩	٠.٣٢٤	٠.٠٧٥	٣.٨٧٨	٠.٠٠٠
القيم < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥١٢	٠.٥١٣	٠.١٠٢	٤.٩٩٧	٠.٠٠٠

حقق المسارين بين التعلم المتنقل والقيم، وبين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية دلالة إحصائية مرتفعة حيث بلغ حجم المسارين بين التعلم المتنقل والقيم (٠.٢٨٩ دال عند ٠.٠٠٠)، وبين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٥١٢ دال عند ٠.٠٠٠)، ويبقى التحقق من التأثير غير المباشر Indirect Effect بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بعد إدخال المتغير الوسيط (القيم) على النموذج، وقد بلغ حجم التأثير غير المباشر بينهما ٠.٠١٩ دال إحصائياً وتراوحت فترات الثقة ما بين ٠.١٢٧ - ٠.٣٢٨ ليس الصفر بينهما كما أن التأثير غير المباشر دال وهذا يشير إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية مما يجعلنا نقول أن الفرض الثالث لم يتحقق.

اختبار صحة الفرض الرابع: "لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف أولاً على التأثير المباشر ودلالته بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وبلغ حجم التأثير ٠.٣٤٣ دال عند ٠.٠٠٠ وهي نسبة دلالة مرتفعة (أقل من ٠.٠٠١)، وبعد ذلك تم إدخال المتغير الوسيط (الهوية الاجتماعية) على هذه العلاقة، وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١٦):

جدول (١٦) التأثيرات المباشرة في نموذج توسط الهوية الاجتماعية للعلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينات الأصلية	متوسط العينات	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٠	٠.٠٥٨	٢.٣٤٤	٠.٠١٩
التعلم المتنقل < الهوية الاجتماعية	٠.٢١١	٠.٢٥٠	٠.٠٧٢	٢.٩٢٠	٠.٠٠٤
الهوية الاجتماعية < الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٣٨	٠.٢٢٨	٠.١٠٣	٢.٣٠٢	٠.٠٢٢

حقق المسارين بين التعلم المتنقل والهوية الاجتماعية، وبين الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية دلالة إحصائية عالية حيث بلغ حجم

المسار بين التعلم المتنقل والهوية الاجتماعية (٠.٢١١ دال عند ٠.٠٠٤)، وبين الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٢٣٨ دال عند ٠.٠٢٢) وبلغ حجم التأثير غير المباشر بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بعد إدخال المتغير الوسيط (الهوية الاجتماعية) على النموذج ٠.٠١٩ دال إحصائياً وتراوحت فترات الثقة ما بين ٠.١٢٧ - ٠.٣٢٨ ويشير هذا إلى وجود توسط جزئي للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وبذلك فإن الفرض الرابع لم يتحقق.

• مناقشة النتائج

جاءت صياغة الفرض الأول على النحو التالي: "لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة، وكذلك وجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد وحيد من أبعاد الهوية الاجتماعية هو بعد "العضوية" مما يبين أن الفرض الأول تحقق بشكل جزئي.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي توصل إليها الباحثان، لم توجد نتائج للدراسات السابقة تتفق أو تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية وذلك لعدم وجود دراسات سابقة اهتمت بما سعت إليه الدراسة الحالية، ومع ذلك، وجدت بعض الدراسات التي أظهرت نتائج إيجابية للتعلم المتنقل من حيث إيجابيات استخدامه، وأهمية إدخال التعلم المتنقل داخل النظام التعليمي على سبيل المثال، (خالد فرجون، ٢٠١٠)، وأن التعلم المتنقل له تأثير إيجابي على تنمية التحصيل والجانب المهاري (زينب الشرييني، ٢٠١٢؛ فايق الغامدي، ٢٠١٣)، وعلى تحصيل اللغة الإنجليزية (خضير الربيعي، ٢٠١٤؛ دلال الحربي، ٢٠١١؛ محسن سعدي الغامدي، ٢٠١٢)؛ (Starron, 2008; Vilma, 2006).

ومن المعروف لدى علماء النفس أن نظامنا القيمي بأكمله، وكذلك تطور مفاهيمنا عن الذات لاسيما الذات الاجتماعية وهوياتنا التي تميزنا عن الآخرين، كلها يتم تعلمها، واستدماجها أثناء عملية طويلة من التنشئة الاجتماعية وخبرات التعلم المتعددة ومنها بالطبع التعلم الإشرافي، والتعلم الإجرائي، والتعلم بالملاحظة والمحاكاة، والتعلم بالمشاركة، والتوجيه المباشر، والثواب والعقاب، وتعزيز القيم.

ومن الأطر النظرية المفسرة أيضاً لأهمية التعلم المتنقل وتأثيره على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ما قدمه "كول" Koole (٢٠٠٩)، و"كيرني" Kearney (٢٠١٢) ضمن إطاراً تقييمياً شاملاً للتعلم المتنقل الذي ركز على الأداة Device وأهميتها في نقل المعرفة للمتعلم Learner،

والسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم، والأصالة، وإضفاء الطابع الشخصي للمتعلم، والتعاون، وكذلك الجوانب المكانية والزمانية لبيئة التعلم المتنقل وكلها تساهم وتؤثر بقوة على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (Rikala, 2014).

وجاءت صياغة الفرض الثاني "لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير للقيم على كل من الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، مما يدل على عدم صحة الفرض الثاني، حيث وجد تأثيرا مباشرا للقيم على الهوية الاجتماعية، وكذلك الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بمستوى دلالة إحصائية مرتفعة، ويدعم هذه النتائج نتائج الدراسات ذات السياق، حيث وجد في معظم الدراسات التي أجريت عن القيم تأثيرا على التجمعات أو الفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها أفراد العينات التي استخدمت في هذه الدراسات على سبيل المثال، أظهرت دراسة "رجاء المحضار" (٢٠٠٣) وجود قيم مميزة للمجتمع المسلم، بل سعت الباحثة إلى بناء مقياس للقيم الإسلامية، وأثبتت دراسة "عمر الخرابشة" (٢٠٠٧) أن للقيم الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية تأثيرا على مهنة التدريس، ووجد "إيرلي" Earley (١٩٨٩ - ١٩٩٣) أن درجة القيم الجماعية Collectivistic Values التي تظهرها الجماعة تؤثر على مساهمات الأعضاء في الجماعة، وعلى مستوى تحليل المنظمات وجد "فينيجان" Finegan (٢٠٠٠) أن القيم الوجدانية Affective Values للمنظمة تؤثر بشكل كبير على الالتزام الوجداني من الأفراد العاملين داخل تلك المنظمة، بينما على المستوى المجتمعي لاحظ "هوفستيد" Hofstede (١٩٨٠) أهمية القيم في تفسير إنتاجية الدول (McGuire et al, 2006).

وتوجد أطر نظرية كثيرة مفسرة لتأثير القيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وقدمت البحوث التي أجريت عن القيم رؤى وتحليلات واضحة وكبيرة على مستوى الفرد والجماعة، والمستويات التنظيمية والاجتماعية؛ فمما لا شك فيه أن القيم تميز النوع الإنساني عن غيره من المخلوقات، في أنها تحقق متطلبات الاجتماع الإنساني والعيش المشترك، ولا يمكن تصور مجتمع بشري دون وجود قيم وفقا لما ذكره "فتحي ملكاوي" (٢٠٠٩). ومن أبرز التوجهات النظرية المفسرة لتأثير القيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية توجه "روكيتش" Rokeach (١٩٨٩) الذي أشار إلى القيم بوصفها بناء اجتماعي يشير لوضع معين من السلوك مفضل شخصيا أو اجتماعيا على متصل ممتد بلا نهاية، وتوجهه "شفارتز" Schwartz (١٩٩٢) الذي أوضح أن القيم تمثيلات معرفية لكل جوانب الإنسان من احتياجات بيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، ورفاهية الجماعة،

وتوجه نظرية الهوية الاجتماعية التي أقرت أن جزء من مفهوم الذات للفرد يشترك من الانضمام للجماعات أو العضوية في هذه الجماعات، وأن الفرد خلال هذه العضوية يكتسب المعاني القيمة والوجدانية المتعلقة بهذه العضوية (Tajfel, 1978).

وقد ساهمت القيم بدور كبير في التأثير على الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية نظراً لارتباط اللغة الإنجليزية بتوجهات وسيلية مثل الحصول على فرصة عمل، أو ترقى في العمل، أو تحقيق مكانة متميزة في المجتمع كل هذا دفع في تعزيز العلاقة بين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وهذا ما أكدته دراسة "أكرم" Akram، و"عائقة" Aatika، وربيعه ياسمين Rabia Yasmien (٢٠١١)، ودراسة "موسنافيزار رحمن" Mostafizar Rahman (٢٠٠٨) (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وكانت صياغة الفرض الثالث "لا تتوسط القيم العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأشارت النتيجة إلى رفض هذا الفرض حيث توسطت القيم جزئياً العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

وكانت صياغة الفرض الرابع "لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأشارت النتائج إلى رفض هذا الفرض أيضاً حيث وجد توسط جزئي للهوية الاجتماعية للعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

ولا شك أن هذه النتائج دليل إحصائي موثوق يقودنا إلى تقديم تفسير أكثر دقة للتأثير السببي، وتبرير الترتيب السببي لمتغيرات التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية وفقاً للأسبقية الزمنية، وكذلك التعرف على المتغيرات المفقودة في هذا التسلسل السببي فتصبح النتائج وفقاً لهذين الفرضين على النحو التالي:

- « التعلم المتنقل ← الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- « التعلم المتنقل ← القيم ← الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- « التعلم المتنقل ← الهوية الاجتماعية ← الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

لسوء الحظ لا توجد دراسات سابقة اهتمت بتوضيح العلاقة الوسيطة للقيم، والهوية الاجتماعية في العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، لكن معظم التوجهات النظرية التي تم عرضها تؤكد أن القيم والهوية الاجتماعية هما الحلقة المفقودة في تفسير العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، حيث يقود التعلم المتنقل إلى الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية من خلال القيم، والهوية الاجتماعية.

الخلاصة، يتضح من مناقشة الفروض وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة ووجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية (العضوية)، كما وجد تأثير لمتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. ووجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، ووجود توسط جزئي أيضا للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

• توصيات الدراسة :

- توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:
- « الاستفادة من نتائج الدراسة وغيرها من البحوث التي أجريت في نفس السياق في توظيف التعلم المتنقل في تطوير وتحسين العملية التعليمية.
- « ضرورة التخطيط الجيد من قبل أعضاء هيئة التدريس لتوظيف التعلم المتنقل في البيئات التعليمية.
- « تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام وتوظيف التعلم المتنقل في العملية التعليمية.
- « إنتاج برامج تعليمية تناول التعلم المتنقل وتطبيقه في البيئات التعليمية ودراسة أثره في تطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- « توظيف التعلم المتنقل ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة الأخرى في تطوير الميدان التربوي والمناهج بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

• مقترحات ببحوث مستقبلية:

- « إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى ومقارنة نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.
- « إجراء عدد من البحوث حول تأثير التعلم المتنقل على متغيرات أخرى غير التي اهتمت بها الدراسة الحالية على سبيل المثال، التحصيل الأكاديمي، والثقاف، والقدرة على الإنجاز... الخ.
- « الاهتمام بدراسة تأثير التعلم المتنقل في تنمية الوعي التكنولوجي، وتوظيف وسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم .
- « دراسة دور التعلم المتنقل في تطوير بيئات التعلم التقليدية والالكترونية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.
- « دراسة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التعلم المتنقل ودوره في تنمية المهارات المختلفة لديهم ومدى اسهامه في تطوير ذاتهم.

• المراجع

- أبو الحسن عبد الموجود أبو زيد (٢٠٠٩). التنمية الاجتماعية وحقوق الإنسان، القاهرة، مكتبة الفلاح.
- أحمد فهيم بدر (٢٠١٢). فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، ٢٣، ٩٠، ٢٠٢ - ١٥٢.
- أحمد محمد زايد (٢٠٠٣). المكونات النفسية للهوية الاجتماعية دراسة مقارنة لجماعات مصرية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- أحمد محمد زايد (٢٠٠٦). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٣٢٦.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M-Learning في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلفة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة، دراسات في التعليم الجامعي، مصر، ع ١٢، ١٩٨ - ٢٨٣.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). التعلم الجوال (المتنقل) رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية. المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، مصر، ١.
- تيسير أندراوس سليم (٢٠١٢). تكنولوجيا التعلم المتنقل: دراسة نظرية، Cybrarians Journal، ٢٨، ١٩١ - ٢١٦.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، ط(٦)، القاهرة، عالم الكتب.
- خالد محمد فرجون (٢٠١٠). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات التعليمية" دراسة استطلاعية، المجلة التربوية، الكويت، ٢٤، ٩٥، ١٠١ - ١٨٠.
- خضير حجري محمد الربيعي (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج مارزانو في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
- الدخيل عبد الله دخیل الله (٢٠٠٥). الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، ٤٣، ١١ - ٥٨.
- دلال محمد عايض الحربي (٢٠١١). فعالية ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين التحصيل، والاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.
- رجاء سيد علي المحضار (٢٠٠٣). القيم الإسلامية لدى طالبات جامعتي أم القرى بمكة المكرمة والمملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زينب حسن الشربيني (٢٠١٢). استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٩، ١، ٦٣١ - ٦٦٥.
- عبد الباسط عبد الله العزام (٢٠١٢). الذات والهوية الاجتماعية: تطبيقات في منظور التفاعلية الرمزية، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، ٦١، ١، ٧٣ - ١١٤.

- عبدالمحسن عبدالرازق الغديان (٢٠١٣). تصور مقترح للتعليم المتنقل M-LEARNING في مؤسسات التعليم العالي، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، ٢٠، ٨٢، ٩، ٥٨.
- علي مهدي كاظم (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٣، ٢، ١١، ٤٢.
- عمر حمداوي (٢٠١٥). الهوية الجماعية لأفراد الأسرة وعلاقتها بالتحويلات الاجتماعية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ١٩، ٩٥ - ١٠٨.
- عمر محمد الخرايشة (٢٠٠٧). درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، كلية الأميرة عالية الجامعية، ٨، ٣، ١٨٧ - ٢١٢.
- غانم عبدالله الشاهين (٢٠١٠). مدى تأثير القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية على اتجاهات الطالبات الملمات في مؤسسات إعداد المعلم نحو مهنة التدريس في دولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١١، ٢، ١٥١ - ١٧٨.
- غانم عبد الله الشاهين (٢٠١٢). مدركات الطالبات الملمات للقيم العلمية والأخلاقية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت وتأثير بعض المتغيرات الديمغرافية والدراسية عليها، المجلة التربوية، الكويت، ٢٦، ١٠٢، ١٢ - ٥٤.
- فايق سعيد الغامدي (٢٠١٣). استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة، مجلة Cybrarians Journal، ٣١، ١٢٢ - ١٥٩.
- فتحي حسن ملكاوي (٢٠٠٩). القيم العالمية، مجلة إسلامية المعرفة، لبنان، ١٤، ٥٦، ٥ - ١٦.
- ليلي سعيد سويلم الجهني (٢٠١٣). محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٤٢، ٢، ١٨٣ - ٢١٩.
- محسن سعدي أحمد الغامدي (٢٠١٢). توظيف رسائل الـ SMS كأسلوب داعم للتدريس وأثرها في التحصيل والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الباحة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٤). التعلم المتنقل متعة التعلم الإلكتروني المرن، في أي وقت، وأي مكان، المجلة المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ١٤، ٢، ١ - ٤.
- مقداد إسماعيل الدباغ، ووسام علي حاتم (٢٠١٢). تصنيفات القيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، ٨٩، ١٩٩ - ٢٠٥.
- نهى صالح الصمعاني (٢٠١٠). تشكل الهوية عند مراهقي "البدون" في الكويت: دراسة اجتماعية في محافظة الجاهراء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- Yang, J. C., & Lin, Y. L. (2010). Development and Evaluation of an Interactive Mobile Learning Environment with Shared Display Groupware. Educational Technology & Society, 13, 1, 195-207.
- Alzaza, N. S., Yaakub A.. (2011). Student's Mobile Information Prototype for the Higher Education Environment, American Journal of Economics and Business Administration 3, 1, 81-86.

- Bayram T., Kasim Y., (2009). Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons, Educational Sciences: Theory and Practice, 9, 3, 1529-1542.
- Bhaskar C. V., Soundiraraj S., (2013). A Study on Change in the Attitude of Students towards English Language Learning, English Language Teaching, 6, 5, 111-116.
- Brown M. K., (2008). Amixed Methods Examination of College Students' Intercultural Development, Doctor Dissertation, The University of Michigan, UMI Number: 3328774.
- Chen B., et al., (2015). Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study, 4/12/2015, Retrieved from <http://www.educause.edu>.
- Chin, W.W., (1998). "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", in G.A. Marcoulides [ed.]. Modern Methods for Business Research, 295-336. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Chu H. C., (2014). Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load: A Format Assessment Perspective. Educational Technology & Society, 17, 1, 332-344.
- Corbeil J. R., Valdes-Corbeil M. E., (2007) .Are you ready for mobile learning, 11/10/2010, Retrieved from <http://www.educause.edu>
- Crocker, J.; Luhtanen, R., (1990). Collective Self-esteem and Ingroup Bias, Journal of Personality and Social Psychology, 58, 1, 60-67.
- Dehbozorgi E., (2012). Effects of Attitude towards Language Learning and Risk-taking on EFL Student's Proficiency, International Journal of English Linguistics, 2, 2, 41-48.
- Feitosa J., Salas E., Salazar M. R., (2012). Social Identity: Clarifying its Dimensions across Cultures, Psychological Topics, 21, 3, 527-548.
- Fornell, C., Larcker, D. F., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research 18, 1, 39-50.
- Glazer S., Sophie C. D., Short K. M., (2004). A study of the relationship between organizational commitment and human values in four countries, Human Relations, 57, 3, 323-345.

- Hair, J., et al., (2006). Multivariate data analysis (6th ed.). Uppersaddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Haslam S. A., (2001) Psychology in organizations: The social identity approach. London. Thousand Oakes. New Delhi. SAGE publications.
- Hogg, M.A. (2001) Self- categorization and subjective uncertainty resolution: Cognitive and motivational facets of social identity and group membership. In J.P. Forgas, K.D. Williams & L. Wheeler (Eds.). The social mind: Cognitive and motivational cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior, New York: Cambridge University press.
- Hulland, J., (1999). "Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies," Strategic Management Journal, 20, 195-224.
- Korte R. F., (2007). A review of social identity theory with implications for training and development, Journal of European Industrial Training, 31, 3, 166-180.
- Liu, Z., Wu L., Hou C., (2015). Social Identity: The Cause of Distinction Between Group-reference and Self-reference Effects, Social Behavior and Personality, 43, 9, 1409-1418.
- Luhtanen, R., Crocker, J. (1992). A collective Self-esteem Scale: Self-evaluation of One's Social Identity. Personality and Social Psychology, Bulletin, 18, 302-318.
- McGuire D., Garavan T. N., Saha S. K., O'Donnell D., (2006). The Impact of Individual Values on Human Resource Decision-making by Line Managers. International Journal of Manpower, 27, 3, 251-273.
- Perez-Birmingham (1992). Puerto Rican College Students and Educational and Social Attitudes Towards English as a Second Language, Dissertation Abstracts. (UMI No. 9304509).
- Rikala J., (2014). Developing a Cohesive Mobile Learning Framework, European Conference on E-Learning, Kidmore End: Academic Conferences International Limited, 720-724.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A., (2005). SmartPLS 2.0 (M3) beta, Hamburg, <http://www.smartpls.de>.
- Roche A. J., (2013). M-Learning: A Psychometric Study of the Mobile Learning Perception Scale and the Relationships Between Teachers' Perceptions and School Level/Technology Skill Level,

Doctor Dissertation, Department of Educational Leadership, Lehig University, UMI Number: 3589927.

- Seneca P. J., (2006). A validation Study of The GER AND BELK (1996) Materialism scale and Richins (2004) Shortened Material Values Scale. Masters Dissertation, Southern Illinois University. UMI Number: 1437475.
- Shah, H., Roy, D D., (2014). Structure of Rabindrik human values, Indian Journal of Positive Psychology, 5, 4, 368-375.
- Shinnar, R., (2008). Coping With Negative Social Identity: The Case of Mexican Immigrants, The Journal of Social Psychology, 148, 5, 553-75.
- Starron, J. G., (2008). Puerto Rican 9th Grade Public-School Student Attitudes Towards English as a Second Language, Dissertation Abstracts, University of Mississippi at Oxford, UMI Number: 3358352.
- Tajfel, H., (1978). Differentiation Between Social Groups: Studies in Social Psychology of Intergroup Relations. London: Academic press.
- Vilma G. P. S., (2006). The Ethnolinguistic Identity of the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus' First Year College Students and Their Attitudes Towards The Learning of English as a Second Language, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico), ProQuest Dissertations Publishing, 1-189.
- Wilson S. M., (2005). A Social-Value Analysis of Postmaterialism, The Journal of Social Psychology, 145, 2, 209-224.
- Yang J. C., Lin Y. L., (2010). Development and Evaluation of an Interactive Mobile Learning Environment with Shared Display Groupware, Journal of Educational Technology & Society, 13, 1, 195-207.

البحث الثامن :

**فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث
الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها**

المصادر :

د / عبد الرحمن أحمد أحمد عبد الخالق
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية المساعد
كلية التربية جامعة الأزهر

” فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام الموارِيث واتجاهاتهم نحو دراستها ”

د / عبد الرحمن أحمد أحمد عبد الخالق

• مستخلص البحث :

استهدفت الدراسة الحالية : التعرف على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام الموارِيث في الشريعة الإسلامية ومدى فاعليتها أيضا في تنمية اتجاهاتهم نحو دراستها ، وفي سبيل تحقيق ذلك الهدف ، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في أحكام الموارِيث في الشريعة الإسلامية ، كما أعد مقياسا في الاتجاه نحو دراستها ، وطبقهما خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م ، على عينة مكونة من : (٦٠) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي الأزهري ، من تلاميذ معهد الشهاوي بمحلة صا مركز شبراخيت ، التابع لمنطقة البحيرة الأزهرية ؛ تم تقسيمها بالتساوي إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة : وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة : (≥ 0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، التي درست الموارِيث باستخدام خرائط المفاهيم ، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست الموارِيث باستخدام الطريقة التقليدية ، في تحصيلهم لمفاهيم الموارِيث ؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية . عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة : (≥ 0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، التي درست الموارِيث باستخدام خرائط المفاهيم ، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست الموارِيث باستخدام الطريقة التقليدية ، في اتجاهاتهم نحو دراسة الموارِيث . وفي ضوء نتائج الدراسة ، تمت التوصية بعدة توصيات كان من أهمها : عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات وموجهي الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية الموجودين بالخدمة ، لتدريبهم على إعداد وبناء واستخدام خرائط المفاهيم في عملية التدريس . تضمين مناهج إعداد معلمي العلوم الشرعية ومعلميها في كليات التربية ، خطوات وأسس بناء خرائط المفاهيم ، وتدريبهم على كيفية تصميمها وإعدادها واستخدامها . تزويد كتاب الفقه في الصف الثالث الإعدادي الأزهري ، بأنشطة وتدريبات تتضمن خرائط المفاهيم ؛ حتى يتمكن التلاميذ من استيعاب مفاهيم الموارِيث بصورة متكاملة . دعوة القائمين على التخطيط والتطوير إلى إعادة النظر في الوقت المخصص لتعليم الموارِيث ؛ بحيث تكون أكثر من حصة في الأسبوع . إعداد دليل لمعلمي الفقه يبين آلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الموارِيث ، مستفيدا مما قدمته الدراسة الحالية .

كلمات مفتاحية : خرائط المفاهيم – مفاهيم أحكام الموارِيث – الإعدادي الأزهري .

The Effectiveness of Using Conceptual Maps On Third Grade Prep Pupils' Academic Achievement -in Azhari School- Regarding the Provisions of Inheritances Concepts and their Attitudes Towards Learning It

Dr. Abdul Rahman Ahmed Ahmed Abdul Khaleq

Abstract :

research Summary : The study aims To determine "The effectiveness of using conceptual maps on third grade prep pupils' Academic achievement - in Azhari School- regarding the provisions of inheritances concepts in Islamic law and also demonstrates its effectiveness on their attitudes developed toward learning those concepts, in order to achieve that goal, the researcher prepared achievement test in terms of inheritance in Islamic law

, also prepared a benchmark in the trend toward, studied, and applied them during the second semester of the academic year 2012/2013, with a group consisting of: (60) students at the third preparatory grade Azhari pupils in Shahawi school Mahlet Sa village Shbrakhitt City, part of AlBehira district; the sample was divided evenly into two groups: an experimental group studied using concept maps, and a control group studied in the usual way, the highlight of the study findings was: the presence of a statistically significant difference at the level of significance: (≥ 0.05) between the average grades of the experimental group, which studied the inheritance using maps concepts, and the average grades of the control group, which studied the inheritance using the traditional method, in their studies of the concepts of inheritance; for the benefit of students of the experimental group. The lack of a statistically significant difference at the level of significance: (≥ 0.05) between the average grades of the experimental group, which studied the inheritance using concept maps, and the average grades of the control group, which studied the inheritance using the traditional method, in their attitudes towards the study of inheritance. In light of the results of the study, there were several recommendations, the most important are: delivering training courses and workshops for teachers and supervisors of Fiqh curricula held in the preparatory phase of Al-Azhar in service, for the preparation, construction and use of concept maps in teaching process. Include steps and build the foundations of concept maps in the preparation of Islamic science teachers in colleges of education curricula, , and train them on how to design, set up and use of concept maps. Adding activities and exercises include concept maps in jurisprudence book in the Azhari third grade prep, so that students can understand the inheritance concepts in an integrated manner. Inviting those in charge of planning and development to reconsider the provision for the education of inheritances limited time of study. to hold more than one period in a week. Preparation of a manual for Fiqh teachers shows the mechanism for the use of concept maps in teaching the concepts of inheritance, to take advantage provided by the present study.

Keywords : Conceptual Maps - Inheritances Concepts - in Azhari School

• مقدمة :

الحمد لله رب العالمين، قدرّ الموارِيث في كتابه الكريم ، فأعطى كلَّ ذي حقِّ حقه ، وأشهد أن لا إله إلا الله ، وحده لا شريك له ، فرض الموارِيث بعلمه ، وقسمها بين أهلها بحسب ما تقتضيه حكمته وعلمه ، علي أحسن قسم وأتَمّه ؛ فجاءت آيات الموارِيث شاملة لكلِّ ما يُمكن وقوعه ، وأشهد أنّ سيدنا محمدا عبده ورسوله ، بيّن ما أنزل إليه من ربه أتمّ بيان ، وأمر بالحق الفرائض بأهلها ، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلي يوم الدين .. ثم أما بعد .

فإن الفقه الإسلامي هو أحد فروع العلوم الشرعية ؛ وهو علم يعني بالأحكام الشرعية الفرعية المتعلقة بأفعال العباد ، في عباداتهم ، ومعاملاتهم ، وعلاقاتهم

الأسرية ، وجنایاتهم ، والعلاقات بين المسلمين بعضهم وبعض ، وبينهم وبين غيرهم ، في السلم والحرب ، والحكم علي تلك الأفعال بأنها : واجبة ، أو محرمة ، أو مندوبة ، أو مكروهة ، أو مباحة ، أو أنها صحيحة أو فاسدة ، أو غير ذلك ؛ بناء علي الأدلة التفصيلية الواردة في الكتاب والسنة ، وسائر الأدلة المعتبرة . (محمد الأشقر : ٢٠٠٤م ، ص : ٨ ، ٩) ،

وتعد دراسة الفقه الإسلامي من أعظم القربات إلى الله (ﷻ) ؛ قال تعالى : { وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ (١٢٢) من سورة التوبة) ، وعن معاوية (رضي الله عنه) سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ : " مَنْ يَرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفْقَهُهُ فِي الدِّينِ .. " (رواه البخاري كتاب العلم باب مَنْ يَرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفْقَهُهُ فِي الدِّينِ) .

وحاجة المسلم إلى الفقه ، نابعة من أن هذا العلم إنما هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهي في مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها ، خاصة وأن حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في أمور الحياة المختلفة ، وفي سائر أمورها التي استجدت في هذا العصر ؛ فالمسلم يحتاج إلى فقه المعاملات لينظم معاملاته مع الآخرين ، ويحتاج إلى فقه الأسرة والمجتمع ليبني الأسرة المسلمة منذ نشأتها ؛ وهكذا يحتاج المسلم لبقية موضوعات الفقه الأخرى في شتى نواحي الحياة المختلفة ؛ ليسير في حياته وفق ما شرع الله (ﷻ) لينال رضاه ويحقق العبودية له .

ويشير فضيلة الشيخ محمد الغزالي - رحمه الله - في كتابه القيم مائة سؤال عن الإسلام : (٢٠٠٥م ، ص : ٢١٧ ، ٢١٨) إلى هذه الأهمية العظيمة للفقه بقوله : " والحاجة إلى الفقهاء ماسة ؛ لأن الفقه الإسلامي تناول شئون الحياة كلها ؛ فهو مع المرء في يقظته وفي فراشه ، وفي خلوته وجلوته ، وفي سفره وإقامته ، وفي أدق شئون جسده ، وفي علاقته بالأفراد المحيطين به ، وفي علاقته بالدولة ، وفي علاقته بشتى الملل والأجناس ، واستيعاب الفقه لنواحي الحياة الخاصة والعامة ، يجعله المسئول عن حاضر الأمة ومستقبلها ، ويجعل الفقهاء هم القادة الحقيقيين للجماهير .. " .

ويعد علم الميراث أحد أبواب علم الفقه الإسلامي ؛ ونظرا للمنزلة الرفيعة التي حظي بها هذا العلم لدي العلماء والفقهاء ، فقد عده بعضهم علما قائما بذاته ، ولم يعتبروه بابا كسائر أبواب الفقه ؛ ولقد شرفه الله (ﷻ) هذا العلم بذكره في القرآن الكريم ، وتولي تقسيمه بنفسه ، وعني بتفصيله وتفريعاته . (مصطفى عاشور : د ، ت ص : ٥) ، كما حث رسول الله ﷺ علي تعلم الموارث وتعليمها للناس ، ومن الأحاديث الشريفة الدالة علي ذلك قوله ﷺ : " تعلموا

الفرائض وعلموها ، فإنها نصف العلم وهو يُنسى ، وهو أول شيء يُنزع من أمتي " ، (رواه ابن ماجه عن أبي هريرة ؓ ، كتاب الفرائض ، باب الحث علي تعليم الفرائض) ، وحث الصحابة والتابعين - رضي الله عنهم - أيضا علي تعلم هذا العلم وتعليمه ، كما يتضح من كثرة وصاياهم للناس ، ومن ذلك قول عمر بن الخطاب ؓ : " تَعَلَّمُوا الْفَرَائِضَ فَإِنَّهَا مِنْ دِينِكُمْ .) . (فتح الباري شرح صحيح البخاري ، باب في تعليم الفرائض) ، كما أهتم السلف والخلف من علماء المسلمين بهذا العلم ؛ حيث تتابعت فيه المؤلفات قديما وحديثا ، وكان من الأقدمين كما كان من المتأخرين من خصه بالتأليف وأفرده بالتصنيف ، وألفوا فيه مؤلفات مستقلة . (مؤمن شويديح : ٢٠٠٦ م ، ص : ١٦ ، ١٧) .

وبالرغم من أهمية هذا العلم ، واهتمام علماء المسلمين به علي مر العصور ، وبالرغم من وجود كتب أسفار قد تناولته بالبحث والتفصيل ، إلا أنه لا يزال لدي الكثير من الناس - أو المتعلمين - طلسمًا يحتاج إلي براعة في حل ألغازه ومسائله ، والحق أن لديهم بعض العذر ؛ إذ أنه يحتاج فعلا إلي جهد في الفهم ، ودقة في الحساب ، وحذر ويقظة في التقسيمات . (مصطفى عاشور : د ، ت ، ص : ٥) كما أن هناك شكوى دائمة ومستمرة عند المتعلمين من صعوبة موضوعات الميراث وتداخلها ، مع العجز في كثير من الأحيان عن تطبيق ما يفهم منها ، وصعوبة حل مسائله ، ويبدو ذلك بشكل عملي في ترك الكثير منهم الإجابة عن أسئلتها في امتحان الفقه أو الخطأ في حل مسائله ، وسرعة نسيان ما تعلموه بمجرد انتهائهم من الدراسة ، وقد أكدت مقابلة الباحث - غير المقتنة - مع تلاميذ الصف الثالث الأزهري ومع معلميه تلك الصعوبات .

وقد يرجع ذلك إلي اعتماد معلمي الفقه في تلك المرحلة ، علي الإلقاء والمحاضرة وسرد المعلومات ، والذي يمكن عزوه إلى عدم إطلاعهم ومجاراتهم لما يستجد من طرق ومناهج حديثة في التدريس ؛ حيث تشير نتائج العديد من الدراسات ، التي عنيبت بتقويم طرق التدريس المستخدمة في تدريس العلوم الشرعية وتحديد مشكلات تدريسها ومنها : دراسة : (أحمد الضوي ، ١٩٨٣ م) ، ودراسة : (محمد السكران : ١٤١٢ هـ / ١٩٩٢ م) ، ودراسة : (عبد الله سليمان : ١٤١٩ هـ : ١٩٩٨ م) ، ودراسة : (ماجد الجلاذ ، وعمر الشملت : ٢٠٠٦ م) ، ودراسة : (صالح عفيف ١٤٣٠ هـ / ٢٠١١ م) ، والتي أشارت إلي أن الكثير من المعلمين يركزون علي طرق التدريس التقليدية ، القائمة علي الإلقاء والمحاضرة وسرد المعلومات من المعلم ، وعلي الحفظ والاستظهار للمعلومات والحقائق والمفاهيم من المتعلم ، دون العناية بربطها ببنية الطالب المعرفية ؛ وهو ما حفز العاملون في مجال المناهج وطرق التدريس ، علي التوصل إلي طرق وأساليب تدريسية حديثة ؛ تعمل علي تجاوز الفجوة الكبيرة بين المعرفة وتراكماتها ، وبين طريقة إيصالها للمتعلمين وربطها ببنيتهم المعرفية ؛ ليتحقق التعلم ذي المعني ؛

الذي يعد من أهم الأهداف التربوية المنشودة التي ينادي بها التربويون ، بغرض تحسين عمليتي التعليم والتعلم ؛ حيث يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة تحصيل الطلاب لمفاهيم الموارد وتنمية اتجاهاتهم نحو دراستها .

وتعد خرائط المفاهيم من الطرق الحديثة ، التي يمكن استخدامها لتسهيل التعلم ذي المعنى ؛ فهي قد صممت بالفعل لهذا النوع من التعليم ، كما تستخدم كمنظم متقدم لإكساب المتعلم أفكارا مناسبة عن الموضوع ، وتسهل التعلم وتزيد سرعته ، كما توفر للطلاب الاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة وعلى نحو أكثر تمايزا . (سالم الخوالدة : ٢٠٠٦ ، ص ١٩٣) ، كما تعتبر خرائط المفاهيم أدوات مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته ، وتضفي المعنى على المفاهيم ، وتعمق فهم الطلاب في أي وحدة دراسية ، وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية للمعلم ؛ حيث تساعد المعلم على ملاحظة الطلاب ومعرفة قدراتهم في بناء المعرفة الجديدة لهم ، وتعتبر خرائط المفاهيم من الاستراتيجيات الفوق معرفية الفاعلة ، في تنظيم مادة التعلم ، وتساعد كل من الطلاب والمعلمين ، في إدراكهم للمعاني في المواد التعليمية ، (إبراهيم عطا ، ٢٠٠٦ م ، ص ٤١٣) ، كما أن للخرائط المفاهيمية وظائف عديدة - كما أشار إلى ذلك ماركهام وجونز :-(Markham & Jones, 1994, pp. 91-101) ، ومنها أنها تستخدم أدوات في تشخيص الأخطاء المفاهيمية وفحصها ، وتصميم التدريس ، وتطوير المناهج ، وتعد أدوات تقويمية فعالة ، وتؤدي إلى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان ، كما تزود المتعلم باستراتيجيات فعالة تمكنه من استدعاء المادة فيما بعد ، ويرى توني بوزان Tony Buzan : (٢٠٠٩ م : ص ٦) : أن خرائط المفاهيم هي الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخ واستخراجها منه ، وهي وسيلة فعالة لتدوين الملاحظات التي ترسم خرائط للأفكار .

وقد عني العديد من الدراسات السابقة ، بالكشف عن فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل وفي متغيرات أخرى معه ، في تخصصات مختلفة ومراحل تعليمية مختلفة ، كما عني بذلك الدراسات في مجال العلوم الشرعية بعامة ومجال الفقه بخاصة ، والتي أشار بعضها إلى عدم وجود فروق دالة للذين استخدموا خرائط المفاهيم في التحصيل وفي المتغيرات الأخرى معه ومنها : دراسة : (مصعب العتري ، ٢٠٠٧ م) ، ودراسة (براون : 2000 . Brown) ؛ بينما أشار الكثير منها إلى فاعليتها في ذلك ومنها : دراسة حميد بن حمد ٢٠٠٤ م ، ودراسة (ابتسام الحبيب : ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٦ م) ، ودراسة : (أحمد الجهيمي : ١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧ م) ، كما دعت هذه الدراسات أيضا إلى تطبيق خرائط المفاهيم في تدريس الفقه ، كما دعت الدراسات في التخصصات غير الشرعية إلى تطبيقها في التدريس أيضا ، ودعا مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات أيضا إلى :

ضرورة الاستفادة من أساليب التدريس الحديثة في تدريس الفقه الإسلامي : (هایل داود ، ١٩٩٩ ، ص ٥٦٤ - ٥٦٥) ؛ ولذا رأى الباحث تجريب خرائط المفاهيم في تدريس أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؛ لمعرفة فاعليتها في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم المواريث واتجاهاتهم نحوها ؛ نظرا لجمعها بين اللغة المنطوقة ، واللغة المكتوبة ، والمهارة الحركية .

• مشكلة الدراسة :

يتضح من خلال ما سبق عرضه ، صعوبة استيعاب مفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية علي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ، وضعفهم وانخفاض مستوى تحصيلهم فيها ، وعدم قدرتهم علي حل مسائلها ؛ مما يؤدي إلي عدم رغبتهم في دراستها وتعلمها هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد لوحظ اقتصار معلمي الفقه علي الطرق والأساليب التقليدية في التدريس ، دون اللجوء إلي الأساليب الحديثة التي تحفز التلاميذ علي التفكير والفهم ، المبني علي المنهج العلمي في تناول المحتوى الدراسي ؛ لذا دعت التوجهات الحديثة إلي ضرورة تطوير طرق تدريس مادة الفقه - فيما يختص بباب المواريث - بحيث يقل اعتمادها علي طريقة التلقين ، وتصبح طرائقها أكثر تلبية لمتطلبات العصر ، ومن هنا جاءت فكرة استخدام خرائط المفاهيم كواحدة من الأساليب الجديدة والمتنوعة ؛ مستهدفة الكشف عن أثرها في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة ، واتجاهاتهم نحو دراستها .

• أسئلة الدراسة وأهدافها :

يمكن حل مشكلة الدراسة الحالية ؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

« ما مدي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؟ »

« ما مدي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تنمية اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو دراسة مفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؟ » .

• فرضا الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، ولتحقيق أهدافها ، تمت صياغة الفرضين التاليين :

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة : (≥ 0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، التي درست المواريث باستخدام خرائط المفاهيم ، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست المواريث باستخدام الطريقة التقليدية ، في تحصيلهم لمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية . »

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة : (≥ 0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، التي درست المواريث باستخدام خرائط المفاهيم ،

وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست الموارد باستخدام الطريقة التقليدية ، في اتجاهاتهم لدراسة أحكام الموارد في الشريعة الإسلامية ؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

« الحدود المكانية : تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ معهد الشهاوي الإعدادي والثانوي للبنين بمحلة صا مركز شبراخت ، التابع لمنطقة البحيرة الأزهرية ؛ لسهولة تطبيق تجربة الدراسة لقربه من مكان إقامة الباحث ؛ ما يسهل عمليه التطبيق والمتابعة لإجراءات الدراسة ، وللتعاون الذي أبداه المعلمون ؛ حيث تم اختيار فصلين من تلاميذ المعهد السابق ؛ يمثل أحدهما المجموعة التجريبية ، ويمثل الآخر المجموعة الضابطة .

« الحدود الزمانية : تم تطبيق تجربة الدراسة ، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: ٢٠١٢م / ٢٠١٣م .

« الحدود الموضوعية : اقتصر تطبيق تجربة الدراسة ، علي تدريس موضوعات أحكام الموارد في الشريعة الإسلامية من كتاب الفقه للصف الثالث الإعدادي الأزهرى ، للعام الدراسي ٢٠١٢م - ٢٠١٣م .

« حدود القياس : اقتصر قياس أثر استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل التلاميذ لأحكام مفاهيم الموارد في الشريعة الإسلامية ، بالإضافة إلي قياس أثرها علي اتجاهاتهم نحو دراسة أحكامها .

• أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية :

« مساعدة تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى ، علي دراسة مفاهيم أحكام الموارد وتعلمها بكتاب الفقه المقرر؛ بما يزيد من تحصيلهم الدراسي ، ويكسبهم القدرة علي حل مسائل الموارد ، وبالتالي يؤدي إلي تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة ، وتحسين نوعية تعليمهم ؛ من خلال إعداد مجموعة من خرائط المفاهيم ، التي تغطي كافة ما يتصل بهذا الباب المهم ، مما ينتج عنه تعليما وتعلما أكثر عمقا وإحاطة ، وذا معني لكل من التلاميذ والمعلمين علي حد سواء .

« تزويد معلمي الفقه في المرحلة الإعدادية ، باختبار تحصيلي موضوعي في باب أحكام الموارد في الشريعة الإسلامية ، يمكن الاستفادة منه عند تقويم تحصيل التلاميذ فيه ، ودليل للمعلم يمكن أن يستخدم في بناء خرائط مفاهيم لتدريس موضوعات أخرى في الفقه وفي العلوم الشرعية الأخرى ، وتشجيعهم علي استخدام تلك الطريقة في تدريس العلوم الشرعية .

« مساعدة مصممي المناهج ومؤلفي الكتب الدراسية ، على استخدام خريطة المفاهيم في تنظيم معلومات كتب العلوم الشرعية المقررة في المعاهد الأزهرية

بعمامة وكتب الفقه منها بخاصة ؛ وذلك لتوضيح الأفكار الرئيسة والفرعية التي تتضمنها .

« قد تشجع هذه الإستراتيجية أو الطريقة ، علي تكوين اتجاهات إيجابية لدي التلاميذ نحو تعلم المواريث ؛ مما يشجع علي استخدامها في التدريس في سائر أبواب الفقه الأخرى بشكل عام وفي المواريث بشكل خاص .

• مصطلحات الدراسة :

• الفاعلية Effectiveness :

كما جاء في قاموس المعاني بالشبكة الدولية للمعلومات <http://www.almaany.com/home.php> مصدر صناعي من فاعل - وتعني - مقدرة الشيء على التأثير ، وهي كما جاء في معجم المصطلحات التربوية: (حسن شحاته ، وزينب النجار : ٢٠٠٣م ، ص ١٤١ ، ١٤٢) : مدي الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية ، باعتبارها متغيرا مستقلا ، في أحد المتغيرات التابعة ، أو هو مدي أثر عامل أو العوامل التابعة ، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا ، عن طريق حساب الدلالة العلمية للمؤشر الإحصائي ، المقدم في تحليل البيانات الإحصائية . ويقصد بالفاعلية هنا : مقدار التغيير الذي يمكن أن يحدث نتيجة استخدام المعالجة التجريبية - استخدام خرائط المفاهيم - علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها .

• خرائط المفاهيم Concept Maps :

هي عبارة عن رسوم تخطيطية ، تدل علي العلاقات بين المفاهيم ، ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة سلسلة هرمية ؛ بحيث يوضع المفهوم الرئيس (الأكثر عمومية وشمولية) ، في أعلى الخريطة ، ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية ، مع وجود روابط توضح العلاقات بينها في المواقف التعليمية المختلفة ؛ بهدف تعلم الطالب تعلمًا ذا معنى ، وضمان بقاء هذه المفاهيم في بنيته المعرفية . (محمد علي ، ٢٠٠٠م ، ص ١٤٧) ، ويعرفها الباحث : بأنها رسوم تخطيطية ، توضح العلاقة بين مفاهيم أحكام المواريث الرئيسة والفرعية ، الواردة ضمن موضوعات الدراسة بمادة الفقه المقررة علي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى ، بواسطة خطوط وكلمات ربط مناسبة ، في تسلسل منطقي من العام إلى الخاص ؛ بحيث يوضع المفهوم الرئيس في أعلى الخريطة ، ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية في المستويات التالية ، مع وجود روابط توضح العلاقات بينها في المواقف التعليمية المختلفة ، يستخدمها المعلم في التدريس ؛ لمساعدة التلاميذ علي تحصيل هذه المفاهيم ، وتنمية اتجاهاتهم نحو دراستها .

• مفاهيم Concept :

جاء في المعجم الوسيط (: ٢٠٠٤م ، مادة فهم) ، المفهوم هو : مجموعة الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي ، وهناك تعريفات عديدة للمفهوم تربويا :

ومنها تعريف جود (Good, 1969, p, 18) له بأنه : هو التصور العقلي المجرد لموقف معين ، أو هو فكرة أو صورة عقلية ، وعرفه أحمد الجهمي : (٢٠٠٩ م ، ص ١١) : بأنه تلك الخاصة أو مجموعة الخصائص ، أو المصطلحات التي تعين الموضوعات الفقهية التي يمكن أن ينطبق عليها اللفظ بشكل صحيح ، والتي تكفي وحدها ، لتمييز هذه الموضوعات عن غيرها من الموضوعات الأخرى ، كما عرفته : (هديل الوقاد ، ٢٠٠٩ م ، ص ٨٤) بأنه : تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق ، وعادة يعطى اسماً أو عنواناً ، وقد يكون المفهوم كلمة مفردة أو مجموعة من الكلمات .

• الميراث :

في اللغة - كما جاء في لسان العرب مادة : ورث - ورثت فلاناً من فلان أي : جعلت ميراثه له ، وأورث الميث وأورثه ماله : أي تركه له . والميراث في اصطلاح الفقهاء : هو قواعد من الفقه والحساب ؛ يعرف بها نصيب كل وارث من التركة . (أحمد الشافعي : د ، ت ، ص ٢٠) ، ويقصد بمفاهيم الموارث في هذه الدراسة : بأنها كلمة مفردة أو مجموعة من الكلمات ؛ ذات خصائص أو مصطلحات مشتركة ، تعين الأحكام والقواعد الشرعية لمفاهيم أحكام الموارث في الشريعة الإسلامية ، التي يمكن أن ينطبق عليها اللفظ بشكل صحيح ، والتي تكفي وحدها لتمييزها عن غيرها من الأحكام والقواعد الفقهية والشرعية الأخرى ، والتي يدرسها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى بكتاب الفقه المقرر للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢ م . (محمد طنطاوي ، ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م) ، والمتضمنة في خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة الحالية .

• التحصيل Achievement :

جاء في المعجم الوسيط : (٢٠٠٤ م : مادة حصّل) : حصّل الشيء - حصّلاً : بقِيَ وذهب ما سواه ، وعرفه صلاح علام : (٢٠٠٦ م : ص ١٢٢) بأنه : درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزها التلميذ في مجال دراسي عام أو متخصص ، ويعد التحصيل الناتج النهائي للتعلم ، ويقصد به إجرائياً : ناتج ما يتعلمه التلاميذ - عينة الدراسة - من مفاهيم فقهية في أحكام الموارث في الشريعة الإسلامية ؛ معبرا عنها بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الموضوعي الذي أعده الباحث لذلك الغرض .

• الاتجاه Attitude :

عرفه دافيدوف (Davidoff, 1976 , p 3) بأنه : " مفهوم تعليمي يوجه الأفكار والمشاعر والسلوك نحو أشياء معينة " ، وعرفه (حسن شحاته ، وزينب النجار ، ص ١٦) بأنه : " الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها ، إزاء شئ معين ، أو حديث معين ، أو قضية معينة ، إما بالقبول أو الرفض ؛ نتيجة مروره بخبرة معينة ، أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشئ أو الحدث أو

القضية ، أو هو مفهوم يعكس استجابات الفرد ، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية . ويقصد بالاتجاه في هذه الدراسة بأنه : مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي يبديها التلميذ ، تجاه بعض المواقف أو الأفكار أو الموضوعات المرتبطة بمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس الذي أعده الباحث لهذا الغرض .

• الطريقة التقليدية Traditional Teaching :

هي الطريقة التي يتعلم فيها تلاميذ المجموعة الضابطة مفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؛ من خلال قيام معلم الفقه بعرض موضوعاتها عليهم عرضاً لفظياً ، مستعيناً من حين لآخر بالسبورة والطباشير ، بينما يقتصر دور التلاميذ فيها على الاستماع لما يقوله معلم الفقه .

• الإطار النظري للدراسة :

انطلاقاً من موضوع الدراسة الحالية ومشكلتها وفروضها ؛ تم تناول الإطار النظري على النحو التالي :

• الدراسات السابقة :

على الرغم من كثرة الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم في تدريس المواد الدراسية المختلفة بعامه ، وفي تدريس الفقه وفروع العلوم الشرعية الأخرى بخاصة ، إلا أنه - في حدود علم الباحث - لا توجد أية دراسة عنيت باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس أحكام المواريث في أي صف أو في أي مرحلة تعليمية أياً كانت ، وسيتم تناول تلك الدراسات حسب ترتيبها الزمني في المحورين التاليين :

• المحور الأول: الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم في تدريس الفقه والعلوم الشرعية الأخرى :

تتعدد الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم في تدريس الفقه والعلوم الشرعية الأخرى ، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية ، بحسب ترتيبها الزمني على النحو التالي :

« دراسة حميد بن حمد ٢٠٠٤ م : واستهدفت استقصاء فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة التربية الإسلامية ، وأعد لذلك اختباراً تحصيلياً وطبقه على عينة من طلاب مدرسة همام بن حازم الإعدادية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مسقط ، وقسمها إلى مجموعتين : ضابطة وضمت : (٣٠) طالباً ، وتجريبية وضمت : (٣٠) طالباً أيضاً ، وأظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى : (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي .

« دراسة عبير العثمان : (٢٠٠٦ م) : وسعت إلى التعرف على أثر تدريس معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة على بناء خرائط المفاهيم ، في إتقان بناء

خرائط المفاهيم الفقهية واتجاهاتهن نحوها ، وأعدت لذلك اختبارا تحصيليا ، ومقياسا في اتجاهات المعلمات نحو استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الفقهية ، وطبقت الأدوات على عينة الدراسة ، التي بلغت: (٣٠) معلمة من معلمات العلوم الشرعية، اللاتي درسن منهج الفقه في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ، وتوصلت نتائجها إلي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاه ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .

◀ ودراسة ماجد الجلال ، وعمر الشملي : (٢٠٠٦م) : وهدفت إلى التعرف على أثر التدريس وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية ، في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا لقياس درجة اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية ، واختبارا لقياس المعرفة الفقهية ، تم تطبيقهما على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون في مديرية عمان ، مكونة من: (٧٤) طالبا موزعين على : (٣) شعب ، شعبة : (أ) وضمت: (٢٧) طالبا تعلموا وفق دورة التعلم ومثلت المجموعة التجريبية الأولى ، وشعبة : (ب) وضمت : (٢٥) طالبا تعلموا بالخرائط المفاهيمية ومثلت المجموعة التجريبية الثانية ، وشعبة : (ج) وضمت : (٢٢) طالبا تعلموا بالطريقة الاعتيادية ومثلت المجموعة الضابطة ، وأبانت نتائجها عن : وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية تعزي لطريقة التدريس المستخدمة في التدريس ، ولم توجد فروق بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الفقهية .

◀ ودراسة محمد البشر : (٢٠٠٦م) : واستهدفت التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة في الفقه ، وأعد لذلك اختبارا لقياس تحصيل المفاهيم الشرعية ، واختبارا آخر لقياس مهارات التفكير الناقد ، وطبقهما على عينة من فصلين دراسيين من مدرسة ابن قدامة بالرياض وقسمها إلي مجموعتين تجريبية وضمت : (٣٢) طالبا ، وضابطة وضمت : (٣٣) طالبا ، وأشارت نتائجها إلي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بينهما لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي تعلمت بالخرائط ، بينما لم توجد فروق بينهما على مهارات التفكير الناقد .

◀ ودراسة ماجد الجلال : (٢٠٠٦م) : واستهدفت التعرف على أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب في مادة التربية الإسلامية ، وأعد لذلك اختبارين ، اهتم أولهما بقياس مدي تحصيل الطلاب للمفاهيم الشرعية ، واهتم ثانيهما بقياس مهارات التفكير الناقد ، وطبقهما على عينة من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي من

مدرسة الفقهاء الثانوية للبنين بعمان ، ومدرسة وادي السير الأساسية للبنات ، تم تقسيمها إلى مجموعتين : تجريبية وضمت : (٢٦ طالبا ، و٢٨ طالبة) ، وضابطة وضمت : (٢٤ طالبا ، و٢٨ طالبة) ، وأظهرت نتائجها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة : (٠٥) ، في تحصيلهما ، تعزى لطريقة التعليم ، ولصالح المجموعة التجريبية ، كما أظهرت عدم وجود فروق بينهما تعزى للجنس .

❖ ودراسة ابتسام الحبيب : (٢٠٠٦ م) : وقد سعت إلى معرفة فاعلية خرائط المفاهيم ، في رفع المستوى التحصيلي في مقرر الفقه الإسلامي لتلميذات السنة الثالثة بالمرحلة المتوسطة بجدة ، وأعدت لذلك اختبار تحصيليا يقيس المستويات المعرفية الثلاثة : (التذكر والفهم والتطبيق) ، وطبقته علي عينة عشوائية مكونة من : (٨٤) تلميذة ، قسمتها إلى مجموعتين : تجريبية وتكونت من : (٤٣) تلميذة ، وضابطة وتكونت من : (٤١) تلميذة ، وأظهرت نتائجها : وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى : (٠٥) ، بين متوسط درجاتهما عند المستويات المعرفية الثلاثة علي حدة ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهما مجمعة لصالح المجموعة التجريبية .

❖ ودراسة مصعب العتري : (٢٠٠٧ م) : والتي هدفت إلى تعرف مدي فعالية التدريس بخرائط المفاهيم ، علي التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه ، واحتفاظهم بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المختارة ، وأعد لذلك اختبارا تحصيليا ، وطبقه علي عينة مكونة من : (٣٤) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، في مدرسة سلمان الفارسي المتوسطة بمدينة عرعر ، وقسمها إلى مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة ، وأظهرت نتائجها : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل والبعدي المؤجل أيضا .

❖ ودراسة ناصر الخوالدة ، ومجدي المشاعلة : (٢٠٠٧ م) : وسعت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا ، طبقاه علي عينة مكونة من : (٦٠) طالبا وطالبة في الصف الثاني الثانوي من طلبة مديرية عمان للتربية والتعليم ، (مدرسة ذكور ومدرسة إناث) ، وأبانت نتائجها عن : وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس : (بواسطة الخرائط المفاهيمية المحوسبة ، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة ، والإعتيادية) ، والمستوى التحصيلي للطلبة : (مرتفع ، متوسط ، منخفض) ، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي ، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس ،

والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي والجنس .
 « ودراسة أحمد الجهيمي: (٢٠٠٨ م): وسعت إلي التعرف على فاعلية تدريس مقرر الفقه للصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل الطلاب الدراسي واحتفاظهم بها واتجاههم نحو المادة ، وأعد لذلك اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل والاحتفاظ بالتعلم ، كما أعد مقياسا لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفقه ، وطبقهما علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي موزعين على مدرستين من مدارس البنين في مدينة الرياض ؛ وقسمها إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية وضمت : (٤٠) طالبا ، ومجموعة ضابطة وضمت : (٤٢) طالبا ، وأشارت نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى : (٠ ، ١) ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل ككل لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق بينهما في الاتجاه البعدي الآجل لصالح المجموعة التجريبية .

• **المحور الثاني: الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم في غير الفقه والعلوم الشرعية :**
 تتعدد الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم في غير الفقه والعلوم الشرعية الأخرى، وسنعرض بعض هذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية ، بحسب ترتيبها الزمني علي النحو التالي :
 « دراسة هينزفري ونوفاك: (1990) Heinze-fry & Novak : وهدفت إلي التعرف علي أثر استخدام خرائط المفاهيم في تعزيز التعلم ذي المعنى لطلاب المرحلة الجامعية في مادة الأحياء ومعرفة اتجاه الطلاب نحو استخدام هذه الإستراتيجية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى : أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو استخدام هذه الإستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية ، كما أوضحت النتائج : أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب في المجموعتين . (نقلا عن سالم الخوالدة ، ٢٠٠٦م)

« ودراسة جيلشريس: (EGilchrist,1993): واستهدفت تحديد مدي فاعلية طريقة خرائط المفاهيم كأداة تقنية في التحصيل العلمي لدي طلاب الصف العاشر الأساسي في ولاية فرجينيا، وأعدت لذلك اختبارا تحصيليا ، وطبقته علي عينة مكونة من : (١٧٤) طالبا وطالبة ، وقسمتهم إلي مجموعتين : تجريبية وضابطة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي : أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء طلاب المجموعة الضابطة . (نقلا عن : طلال الزعبي ، ورائدة التوتنجي ، ٢٠٠٩م)

« دراسة محمد نجيب ، وعرفة حسن: (١٩٩٧م) : والتي هدفت إلي الكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم المتلازمة ، مع خطوات عرض المعلمة

لدروس مفهوم التنفس في الكائنات الحية علي تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهن نحو هذا المفهوم ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا ، ومقياسا في الاتجاهات، تم تطبيقهما علي عينة مكونة من: (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي بمدرسة الرفاع الثانوية للبنات بالشارقة بالإمارات العربية المتحدة ، تم تقسيمها إلي مجموعتين : تجريبية وعددها : (٥٠) طالبة ، وضابطة وعددها : (٥٠) طالبة ، وأبانت نتائجها عن : تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه .

« ودراسة براون : (Brown .2000) : وسعت إلي التعرف علي أثر خرائط المفاهيم الفردية والجماعية في تحصيل الطلاب في مادة الأحياء ، وأعد لذلك اختبارا تحصيليا ، وطبقه علي عينة مكونة من : (٣٠٤) طالبا ، وقسمها إلي ثلاث مجموعات : مجموعة ضابطة ودرست بالطريقة المعتادة ، وتكونت من : (١١٧) طالبا ، ومجموعة تجريبية أولي ودرست باستخدام خرائط المفاهيم القائمة علي التعلم الفردي ، وتكونت من : (٩٢) طالبا ، ومجموعة ثانية ودرست باستخدام خرائط المفاهيم القائمة علي التعلم الجماعي ، وتكونت من : (٩٥) طالبا ، وأظهرت النتائج : عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي في الإحياء .. (نقلا عن طلال الزعبي ، ورائدة التوتنجي، ٢٠٠٩م) .

« ودراسة عبد الحميد زهير ، وسعد عطا الله : (٢٠٠١) م: وسعت إلي التعرف علي فعالية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة علي التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا يقيس المستويات التحصيلية الثلاثة : (التذكر والفهم والتطبيق) ، ومقياسا لاتجاه الطلاب نحو المادة ، وتم تطبيقهما علي عينة مكونة من : (٨٠) طالبا من فصلين من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السلام بمحافظة السويس ، قسمت لمجموعتين : تجريبية ، وضابطة ، وأبانت نتائجها عن : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين في المستويات المعرفية : (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) ، لدي كل منها على حدة ، وفي مستوى التحصيل ككل لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق بينهما في الاتجاه نحو المادة وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

« ودراسة اهلبيرج وأهورانتا : (Ahlberg & Ahoranta 2002) : واستهدفت الكشف عن اثر استخدام كل من خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصفوف الأساسية العليا ، واستخدم لجمع المعلومات أسلوب دراسة الحالة لكل طالب من طلاب العينة ؛ من خلال تفاعل الطلاب في المواقف التعليمية في غرفة الصف، وطبقه علي عينة مكونة من : (٩) طلاب ،

وأشارت النتائج إلى : أن الطريقتين تسهمان في زيادة التحصيل لدى الطلاب في المواضيع الجغرافية ، كما أبانت : أن طريقة خرائط المفاهيم أفضل من طريقة الخرائط الذهنية في اكتساب الطلبة مهارتي الفهم والاستدلال الجغرافي .

« ودراسة ثناء حسن : (٢٠٠٣م) : واستهدفت التعرف علي أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم في تنمية الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الأول الإعدادي ، واختارت لذلك عينة عشوائية من مدرسة الفاروق عمر بمنطقة عين شمس التعليمية ، ثم اختارت فصلين من فصول الصف الأول بها ، قسموا إلي : (٣٥) طالبا بالفترة المسائية كمجموعة تجريبية درست باستخدام الخرائط ، وفصل آخر : (٣٥) طالبا بالفترة الصباحية كمجموعة ضابطة درست بالطريقة السائدة ، وأعدت لذلك اختبارا في الإنتاج اللغوي ، ومقياسا للاتجاه ، وتوصلت نتائجها إلي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاه نحو المادة ، لصالح المجموعة التجريبية ودراسة محمد الشهراني : (٢٠٠٥م) : وسعت إلي التعرف علي فعالية استخدام خرائط المفاهيم كإستراتيجية للتدريس في وحدة التلوث البيئي ، التي تم إعدادها علي تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء ، واختار لذلك عينة مكونة من : (١٤٤) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الأمير عبد الله بن عبد العزيز الثانوية بمنطقة أبها التعليمية ، قسمها إلي مجموعتين : تجريبية وعددها : (٧٨) طالبا ، وضابطة وعددها : (٦٦) طالبا ، وأبانت نتائجها عن : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي ، وكذلك عدم وجود فروق بينهما في مقياس الاتجاهات نحو المادة .

« ودراسة طلال الزعبي ، ورندة التوتنجي : (٢٠٠٩م) : والتي سعت إلي قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدي طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا ، واختبارا آخر لقياس مستوى البنية المفاهيمية ، تم تطبيقهما علي عينة مكونة من : (٥٣) طالبا ، قسمت إلي مجموعتين : تجريبية وضابطة ، وكشفت نتائجها عن : تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة ، ووجود فروق دالة إحصائية علي اختبار مستوى البنية المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية .

« ودراسة نصر مقابلة ، وغصائب الفلاحات ٢٠١٠م : والتي هدفت إلي استقصاء فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية ، وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا ، وطبقاه علي

عينة مكونة من (١٢٣) طالبا وطالبة، منهم (٣٥ طالبا)، و (٢٧ طالبة) كمجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، و (٣٤ طالبا)، و (٢٧ طالبة) كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، من مدرستي أسماء بنت أبي بكر الثانوية الشاملة المختلطة، ووادي موسى للبنين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .

◀ ودراسة غصون شريف ٢٠١١م : وسعت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة، وأعدت لذلك اختبارا تحصيليا، واعتمدت مقياس قصور الانتباه للبيدي (١٩٩٩م)، وطبقتهما على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للتربية الخاصة في مركز محافظة نينوى، وقسمتها إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية مكونة من (٨) تلاميذ، ومجموعة ضابطة مكونة من (١٠) تلاميذ، وأظهرت نتائجها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتهما لصالح المجموعة التجريبية، ووجود تعديل في قصور الانتباه لصالحها أيضا .

◀ ودراسة حامد طلافحه : ٢٠١٢م : وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، وأعد لذلك اختبارا تحصيليا، وطبقه على عينة، قسمها إلى مجموعتين : تجريبية وعددها : (٣٤) طالبا، ومجموعة ضابطة وعددها : (٣٢) طالبا، وأظهرت نتائجها : وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل بمستويات : (التذكر، الفهم، التطبيق) بشكل عام، لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس بالخرائط المفاهيمية .

• تعقيب عام علي الدراسات السابقة :

يستخلص من الدراسات السابقة التي استخدمت خرائط المفاهيم في المحورين السابقين ما يلي :

- ◀ استهدفت معظم الدراسات السابقة : قياس فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل الطلاب واتجاهاتهم، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، في حين استهدف عدد محدود منها متغيرات أخرى إضافة للتحصيل
- ◀ تنوعت المادة العلمية التي تناولتها الدراسات السابقة : ما بين علوم شرعية : (كعلوم حديث، وتربية دينية إسلامية، وفقه ..) في المحور الأول للدراسة، وما بين علوم أخرى غير شرعية : (كاللغة العربية، والعلوم، والأحياء، والجغرافيا، والتربية الخاصة ..)، كما تنوعت ما بين دراسات عربية ودراسات أجنبية ؛ وذلك بالمحور الثاني للدراسة .
- ◀ اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي وهو المنهج الذي اتبعته الدراسة الحالية، وأعد معظمها اختبارا تحصيليا لقياس الجوانب المعرفية، ومقياسا آخر لقياس الاتجاه نحو المادة .

« اختلفت عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة بين كبيرة وقليلة ، وما بين ذكور وإناث ، أما الدراسة الحالية فكان حجم العينة فيها : (٦٠) تلميذاً ، وهذا العدد مقبول في حدود الأعداد المطلوبة في البحوث التجريبية .

« كشفت معظم الدراسات السابقة التي تم استعراضها ، عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة التي درسوها ؛ حيث تبين وجود ارتفاعاً في مستوى تحصيل الطلاب في المواد المختلفة ، إذا ما قورنت بالطريقة المعتادة ، بينما أظهرت بعض هذه الدراسات ، أن خرائط المفاهيم ليس لها اثر واضح على تحصيل الطلاب ، كدراسة مصعب العتري: (٢٠٠٧ م) ، ودراسة هينزفراي ونوفاك: (1990 Heinze-fry & Novak) ، ودراسة براون : (2000 Brown) ، ودراسة محمد الشهراني : (٢٠٠٥ م) .

« تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ، في استخدام خرائط المفاهيم في باب من مهم من أبواب الفقه ، وهو باب أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ، والذي يعده بعض المتخصصين علماً قائماً بذاته - كما هو متبع في كليات الشريعة والقانون وفي كليات الحقوق أيضاً - لم تأت عليه الدراسات السابقة في حدود علم الباحث .

« الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ؛ في صياغة مشكلة الدراسة الحالية ، وفي كتابة الإطار النظري ؛ بما تضمنه من معلومات وخلفيات نظرية ، بجانب الاستفادة منها في كيفية بناء خرائط المفاهيم ، وكيفية تقديمها في الموقف الصفّي ، وفي اختيار عينة الدراسة ومنهجيتها ، وتحديد الأساليب الإحصائية التي أمكن استخدامها لتحليل النتائج ، وفي عرض النتائج وتفسيرها ، وفي الاهتمام إلى المصادر التي أفادت منها الدراسة الحالية .

• ثانياً : خرائط المفاهيم :

تناول الأدب التربوي خرائط المفاهيم ، موضحاً طبيعتها ونشأتها ، ومبيناً أهميتها ، ومحددات مكوناتها وأشكالها ، ومعينا مواصفاتها الجيدة ، ومستعرضاً خطوات بنائها ، وفيما يلي بيان لذلك علي النحو التالي :

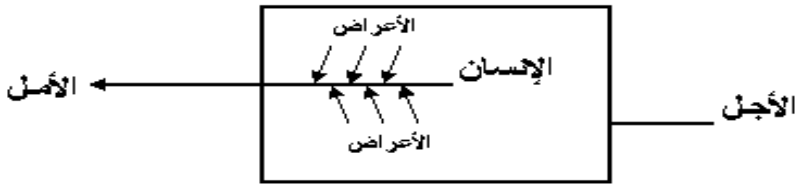
• طبيعة خرائط المفاهيم ونشأتها :

وردت تعريفات كثيرة لخرائط المفاهيم في الأدبيات التربوية ؛ حيث عرفها : (محمد نجيب ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٨٠) بأنها : (رسم تخطيطي ينظم المفاهيم ، التي يتضمنها المفهوم العام في شكل هرمي يتدرج من العمومية في القمة ، إلى الخصوصية في القاعدة ، مع وجود روابط لتوضيح العلاقات المتسلسلة القائمة بين هذه المفاهيم) .

وللخرائط المفاهيمية Concept Maps تاريخ طويل يزيد علي العشرين عاماً حيث تعود فكرتها في أساسها الفلسفي إلى نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعني ، والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات أو المعرفة الجديدة ، بوعي وإدراك المتعلمين بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديهم سابقاً ، وبالاكتفاء علي نظرية أوزوبل قام نوفاك : (1990 Novak) ورفاقه في جامعة كورنيل - نيويورك بالولايات

المتحدة الأمريكية - بتطوير الخرائط المفاهيمية بين عامي : (١٩٧٤ - ١٩٧٦ م) ، واستخدمها في إعطاء تمثيل مصور للأبنية المعرفية للفرد ، وللطرق التي يدرك بها ارتباط مفهوم ما بالمفاهيم الأخرى الموجودة في البنية المعرفية الموجودة لديه . (محمود الوهر ، وعصمت أبو عجيبة : ٢٠٠٤ م ، ص ٤٨) ؛ حيث يستطيع الطالب أن يمثل البناء المفاهيمي الذي يمتلكه حول أي موضوع ، على شكل شبكات مفاهيمية هرمية مرتبة في مستويات ، بحيث تظهر درجة الشمولية والتجريد ، وتمثل المفاهيم على شكل دوائر أو أشكال هندسية أو أشكال بيضاوية والعلاقات التي تربط المفاهيم مع بعضها ، وتشكل خطوطا تصل بين المفاهيم وتكتب عليها عبارة تصف العلاقة بين مفهومين ، ثم ربطهما معا . (غازي طاشمان وآخرون ، ٢٠١٢ م ، ٢٥٤) .

ولعل من الأهمية بمكان ، أن نشير هنا إلى أن الفكر الإسلامي ، قد سبق جميع النظريات التربوية والإستراتيجيات الحديثة ، ومنها خرائط المفاهيم ؛ إذ يجد الدارس والمتفحص للسنة النبوية الشريفة ، أن هناك الكثير من الأحاديث الشريفة ، الدالة على استخدام الرسول ﷺ رسوما توضيحية ؛ لتوصيل فكرة معينة أو لتوضيح المقصود من كلامه ﷺ ، ويمكن اعتبار هذه الرسوم خرائط مفاهيمية بسيطة ؛ فعن عبد الله بن مسعود ﷺ **خَطَّ النَّبِيُّ ﷺ خَطًّا مُرَبَّعًا وَخَطَّ خَطًّا فِي الْوَسْطِ خَارِجًا مِنْهُ ، وَخَطَّ خُطُوطًا صِغَارًا إِلَى هَذَا الَّذِي فِي الْوَسْطِ مِنْ جَانِبِهِ الَّذِي فِي الْوَسْطِ ، وَقَالَ هَذَا الْإِنْسَانُ وَهَذَا أَجَلُهُ مُحِيطٌ بِهِ أَوْ قَدْ أَحَاطَ بِهِ ، هَذَا الَّذِي هُوَ خَارِجٌ أَمَلُهُ ، وَهَذِهِ الْخُطُوطُ الصِّغَارُ الْأَعْرَاضُ ؛ فَإِنْ أَخْطَأَ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا ، وَإِنْ أَخْطَأَ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا)** ، (رواه البخاري كتاب الرقاق باب في الأمل وطوله) ، ويوضح الرسم التخطيطي والشرح البصري (١) ذلك :



رسم توضيحي (١) يوضح مصير الإنسان في الدنيا

• أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الشرعية ومفاهيم المواثيق :
تعتبر خرائط المفاهيم أدوات مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته ، وتضفي المعنى على المفاهيم ، وتعمق فهم الطلاب للمفاهيم في الوحدات الدراسية ، وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية ، وتعد من الاستراتيجيات فوق المعرفية الفاعلة في تنظيم مادة التعلم ، وتساعد

كل من الطلاب والمعلمين في إدراكهم للمعاني في المواد التعليمية . (بلال أبو طير : ٢٠٠٩م ، ص ٢٤) .

وقد عني المربون باستخدام خرائط المفاهيم في التدريس في المجالات الدراسية المختلفة ؛ حيث ثبت صدقها وموثوقيتها من قبل مستخدميها ، كما يرجع تبني العديد من المربين والمعلمين لها ؛ لأثرها البالغ في تسهيل عملية التعلم والاحتفاظ بها ، كما أنها تساعد المتعلم وتعلمه كيف يتعلم ؛ مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديه ، وتزيد من قدرته على التفكير ، ولعل من أبرز إيجابياتها أنها تساعد الطالب على تنظيم المعرفة وترتيبها هرميا ، وربطها ببعضها في علاقات هرمية واضحة ، ومن ثم توظيفها في مواقف تعليمية جديدة ، ويمكن بيان أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم الشرعية - كما أشارت إلى ذلك العديد من الأدبيات التربوية ومنها : (ماجد الجلال : ٢٠٠٦م ، ٦١١ ، ٦١٢) ، و (عبد الله قباض : ص ٢٣ ، ٢٤) ، و (سها الدعدي : ص ٣٧ - ٣٨) ، و (إسلام الرملي : ٢٠١١م ، ص ٨٣ ، ٨٤) ، و (<http://knol.google.com/>) ، تعلم لتصل) ، و (ماركهام 1994،p,41 Markham) ، و (وليد العياصرة ، ٢٠١٠م ، ٦٦٢) - علي النحو التالي :

« يمكن استخدامها كأسلوب منظم تمهيدي، يبدأ بها المعلم درسه ليربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزونة في عقل المتعلم .

« تساعد علي حدوث التعلم ذي المعني ؛ حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة ، التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة ، وبالتالي يتغلب التعلم علي طابع الحفظ .

« تجعل المتعلم قادرا علي تعلم المفاهيم ، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الشرعية ؛ عن طريق تحديد العلاقات بينها ، وتميز المفهوم الشرعي المتعلم عن غيره من المفاهيم المرتبطة به ، وذلك بإبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق .

« تقدم ملخصا مكثفا للمادة المدروسة؛ حيث تضم مجموعة من المفاهيم المتعددة ، بصورة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية ، تختزلها في مساحة محدودة - صفحة واحدة - يمكن متابعتها بصريا وذهنيا ، تجمع الموضوع وتقدمه بصورة مختصرة مفيدة ؛ مما يساعد الطلاب علي تذكره والاحتفاظ به لفترة طويلة ، وعلي سرعة مراجعة المادة الدراسية بشكل مركز .

« تفيد في بناء المناهج بناء تسلسليا صحيحا ، يتضح فيه بصورة منهجية المدى والتتابع للمفاهيم المراد تدريسها ، كما يمكن أن يعطي امتدادا أفقيا لبناء التكامل مع حقول المعرفة الأخرى .

« تساعد المتعلمين والمعلمين في التركيز على الأفكار الرئيسة ، وتساعدهم كذلك علي الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية ، وتشجعهم

أيضا على تحليل المادة الدراسية بشكل مُفصل ودقيق ؛ مما سيعطي صورة واضحة لبناء العقلي للطلاب في الموضوع المعني .

« يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد ، أو في وحدة دراسية أو مقرر، فهي تمثل تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها الطلاب ، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية .

« اختبار البنية المفاهيمية الشرعية التي يملكها المتعلم في موضوع معين ، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها ؛ ذلك أن المفاهيم الشرعية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة ؛ حيث يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعدادا مفاهيمي كاف ، يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف أو الحكم الشرعي من معان دالة ، وخرائط المفاهيم من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية ؛ إذ أن رسمها يتطلب معرفة دقيقة بالمفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها من خلالها .

« تُعد أداة تقويمية فعالة في معرفة المستوى الدراسي للطلاب ، ومدى فهمهم وإدراكهم للمفاهيم الفقهية المتعلمة ، والكشف عن المفاهيم الخطأ لديهم ؛ حيث يمكن للمعلم من خلال تكليفهم برسمها أو قراءتها ، تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة ، كما يكشف التقويم عن الفهم الخطأ الذي يمكن أن يكتسبه الطالب عن مفهوم معين .

« تستخدم تربويا في تخطيط وتنظيم وتشخيص وتطوير الجوانب المختلفة للعملية التربوية .

• مكونات خرائط المفاهيم :

تتكون خريطة المفهوم من عدة عناصر أو مكونات : (بلال أبو طير : ٢٠٠٩م ، ص ٢٧) . (محمد صباريني ، معن الشيبان : ٢٠١١م ، ص ٢٦) ، (ميسرة أبو عوكل ٢٠٠٧م ، ص ١٨ ، ١٩) . <http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?i> ، ومنها ما يلي :

« المفهوم الرئيس : وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء ، ويوضع في أعلى الخريطة أو في قممتها ، ويفضل وضعه داخل شكل بيضاوي أو دائري أو مربع ، مثل : الميراث ، الحجب ، العاصب بذاته ...

« المفاهيم الفرعية : وتتفرع من المفهوم الرئيس السابق ، وينبغي إحاطتها أيضا بإطارات متماثلة (دائرية أو بيضاوية أو مربعة أو علي أي شكل) ؛ حتى تعكس مدى تشابه هذه المفاهيم الفرعية في المستوى والأهمية ؛ فمثلا مفهوم الحجب السابق ، يتفرع منه مفاهيم فرعية أخرى مثل : الحجب لغة ، والحجب اصطلاحا ، وحجب الحرمان ، وحجب النقصان ...

- ◀ وصلات الربط : وهي عبارة عن خطوط أو أسهم ؛ تصل بين مفهوميين أو أكثر مع بعضهما البعض .
- ◀ كلمات الربط : وهي عبارات مختصرة ، تكتب فوق أسهم الربط ؛ تبين نوع العلاقة بين مفهوميين أو أكثر مثل : هو ، ينقسم إلى ، مثل ، .. واتجاه السهم فيها يبين اتجاه العلاقة .
- ◀ الأمثلة : وهي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة المفاهيم ، وغالبا ما تكون أعلاما ؛ لذلك لا تحاط بشكل بيضاوي ؛ لأن الأعلام والأماكن لا تعد مفهوما ، مثل : الزوج ، الزوجة ...
- ◀ الشكل العام للخريطة والخرائط الصغيرة التابعة لها : هناك الكثير من الأشكال المختلفة لخرائط المفاهيم ، ولكن أكثرها فائدة هنا :
- ✓ الخرائط الهرمية : وتكون الأفكار الرئيسة فيها ، في أعلى الخريطة ، وتتدرج أسفل منها المفاهيم والخرائط الأصغر .
- ✓ والخرائط العنكبوتية المتشجرة : من الوسط بشكل أفقي ، على أن يكون تنظيم كل فرع من فروع الخريطة بشكل هرمي ، فشكل الخريطة العام يكون عنكبوتيا ، ولكن تنظيم كل خريطة صغيرة لأي من الفروع بشكل هرمي .

• خطوات بناء وتصميم خرائط المفاهيم :

على الرغم من أن هناك قواعد لبناء خريطة المفاهيم ، إلا أنه ينبغي الإشارة هنا إلى أن كل من تطرق إلي بناء خرائط المفاهيم ، لا يلزم بإتباع طريقة معينة والمعلم أو التلميذ كيف أو يبني خريطته ، وفقا للموضوع الذي يتناوله ، مع المحافظة على الخطوات الرئيسة ؛ فهناك مرونة في إعداد خريطة المفاهيم ، فربما يعد للموضوع الواحد أكثر من خريطة وكلها صحيحة . (حاصل الأسمرى : ١٤٣١هـ : ص ٢٠) ، بيد أنه ينبغي التنبيه إلى أنه لا يمكن تصميم خريطة المفاهيم ، قبل التعرف على المفاهيم المراد إدخالها في الخريطة مع أدوات ربطها الملائمة ، وعند تهيئة ذلك يتم الشروع بالتصميم حسب الخطوات الآتية : (Stewart , 1980 , p.233-235) ، ونقلا عن أسماء فندي ، وإيمان علي ، (ص ٧ ، ٨) ، (و) أحمد النجدي وآخران : ٢٠٠٧م ، ص (٤٣٤) ، (و) مجدي إبراهيم : ص (٤٣٩ ، ٤٤٠) ، (و) غازي طاشمان ، ٢٠١٢ م ، ص (٢٥٥) :

- ◀ اختيار الموضوع المراد عمل خريطة له ؛ وليكن وحدة دراسية أو فصلا أو درسا ؛ بشرط أن يحمل معني متكاملة للموضوع ، وينبغي ألا يكون طويلا جدا حتى لا تصبح خريطة المفاهيم كبيرة ومتشعبة ؛ لاحتوائها على مفاهيم كثيرة .
- ◀ تحليل مضمون الموضوع ؛ للتعرف على المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية المرتبطة به ، أما بوضع خط تحتها في الفقرة ، أو بكتابتها بشكل مستقل على بطاقات صغيرة من الورق .

« ترتيب المفاهيم وتنظيمها ترتيباً هرمياً تنازلياً تبعاً لشمولها وتجريدها ؛ من المفاهيم الأكثر عمومية وتجريداً في أعلى الخريطة ، إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً في أسفلها ، وترتب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة ، بحيث توضع المفاهيم ذات الدرجة الواحدة من التجريد أو الخصوصية ، في درجة واحدة من التجريد على نفس الخط أفقياً ، والمفاهيم التي لها علاقة ببعضها البعض بالقرب من بعضها ، على أن توضع في مربعات أو أشكال بيضاوية أو أشكال دائرية .

« تحديد العلاقات بين المفاهيم التي تنتمي لبعضها البعض ، بربطها بواسطة خطوط أو بأسهم روابط ، وكتابة الكلمات أو الجمل الرابطة المناسبة عليها ، بطريقة توضح الأفكار ، وتوضح العلاقات بين الأجزاء المهمة للمفاهيم ؛ وبذلك يمكن قراءة كل فرع في الخريطة من القمة إلى الأسفل ، وينبغي وضع سهم في خط الربط ؛ حتى يوضح أن الأفكار ليست ذات اتجاهين .

« وضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع .

ويرى الباحث أنه بالإمكان استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم أحكام الموارث في الشريعة الإسلامية ؛ من خلال رسم خريطة مفاهيم لكل موضوع يتم تدريسه ، ومن خلال تلك الخريطة يستطيع التلميذ أن يكتشف تلقائياً أو بمساعدة المعلم - العلاقة بين أجزائها ، التي هي عبارة عن مفاهيم مترابطة بواسطة الخطوط والأسهم ، مشكلة هرمًا من المفاهيم الشاملة إلى الأقل شمولاً ، ثم الفرعية وصولاً إلى الأمثلة الدالة عليها ؛ وبذلك تترسخ في البناء المعرفي للتلميذ .

• الأخطاء الشائعة عند بناء خرائط المفاهيم :

من الأخطاء الشائعة عند بناء خرائط المفاهيم ما يلي : (محمد نجيب ، ٢٠٠٦م ص ٢٨٥) ، و (ميسرة أبو عوكل ، ٢٠٠٧م ، ص ٣٩) ، (<http://v.b.naqaae.eg/naqaae>) ، و (<http://www.tahseenalada.com/sub>) :

« عدم القدرة على تمييز المفاهيم العلمية واستخدام العبارات بدلاً عن المفاهيم في الخريطة المفاهيمية .

« عدم تحديد المفهوم بإطار : (أي عدم وضعه داخل دائرة أو شكل بيضاوي أو مربع) .

« عدم ترتيب المفاهيم في المخطط المفاهيمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية .

« عدم إكمال المخططات المفاهيمية سواء بالمفاهيم أو كلمات الربط أو الأمثلة أو الوصلات العرضية .

« انشغال بعض التلاميذ بشكل الخريطة أكثر من اهتمامهم بالمفاهيم وترتيبها والعلاقات العرضية بينها .

« اعتقاد البعض - معلمين أو تلاميذ - حديثي العهد بخرائط المفاهيم ،
أن هناك صعوبة في تصميم خرائطها
« قد يصمم بعض المعلمين خرائط مفاهيم معقدة تزيد من صعوبة تدريس
موضوعات معينة .

• صفات خرائط المفاهيم الجيدة :

- أشارت بعض الأدبيات التربوية ، إلى أنه لا توجد طريقة واحدة محددة لبناء خريطة مفاهيم لموضوع ما ، ولا توجد مخططات مفاهيمية صحيحة بشكل كامل ، كما أشارت تلك الأدبيات إلى مجموعة من الصفات التي يجب مراعاتها عند استخدام خرائط المفاهيم في التدريس ؛ حتى تكون جيدة وتحقق الأهداف المنشودة من استخدامها ، (Shuzo, 2004:3)، ونقلًا عن ميسرة أبو عوكل : (٢٠٠٧ ص ٢٠) : و (مصعب العتري: ص ٥٥) ، و (حسام مصطفى : ٢٠٠٩م، ص ٢٧، ٢٨) ، و (غازي طاشمان ، ٢٠١٢م ، ص ٢٥٧) ، و (خالد غانم ، ٢٠١٠م، ص ٤٧) ، مما يتطلب من المعلم أن يراعي :
- « بناء خريطة المفاهيم لمجموعة من الأفكار في فصل أو وحدة من كتاب ، وليس بناء خريطة مفهوم لكل فقرة منه .
- « وضع الفكرة الرئيسة المراد توضيحها في مركز الخريطة ، ووضع المخططات أو المفاهيم الأخرى المتفرعة عنها أو المرتبطة بها مرتبة تنازليًا تبعًا لشمولها وتجريدها .
- « احتواء خريطة المفاهيم على عدد محدود من المفاهيم ؛ حيث إن أفضل أنواع خرائط المفاهيم هي البسيطة التي تشتمل على عدد محدود من المفاهيم : (من ٨ - ١٠ مفاهيم) بينها الخطوط الرابطة ، وبالتالي لا تكون الخطوات التي تمثل علاقات مفاهيمية ليست كثيرة .
- « عدم تقييد الطلاب في بناء الخريطة بهرمية الشكل دائمًا ، بل يجب السماح لهم برسم خرائط تتصف بالمرونة وتتيح لهم فرصًا للإبداع ، وبالتالي فإنه يمكن أن تتفرع الخريطة من جانب واحد فقط ، تزيد عن الجانب الآخر .
- « صياغة المفاهيم التي على صيغة أفعال مثل : (يشترط) في صيغة أسماء مثل (شروط) مما يؤدي إلى سهولة بناء الخريطة دون قصور في المعنى المقصود .
- « تدوين كلمات وصل تربط كل مفهومين معًا ، واستخدام أقل عدد ممكن من الكلمات التي تجعل الربط بين المفاهيم واضحًا .
- « عدم تصنيف أكثر من ثلاث صناديق في صف واحد دون تفريغها ، وعدم وضع أكثر من ثلاث كلمات في صندوق المفاهيم ؛ لتقليل التراكمات فيها بما يؤدي إلى تحقيق فاعليتها .
- « ينبغي إعادة بناء الخريطة أكثر من مرة ؛ وذلك مما يؤدي إلى تنظيمها بصورة أفضل ويؤدي إلى توضيح تفاصيل المفاهيم وعلاقتها بطريقة أكثر فاعلية ، ويساعد في تقليل الازدحام بها .

« عدم مطالبة الطلاب بحفظ خريطة المفاهيم التي أعدت في العقل .

• ثالثاً : إطلالة حول أحكام فقه الموارِيث في الشريعة الإسلامية :

وضعت الشريعة الإسلامية ، نظاماً للموارِيث على أحسن النظم المالية ، وبين القرآن الكريم أحكامها ، وأحوال كل وارث بياناً شاملاً شافياً ، لا يدع مجالاً لأحد من البشر أن يقسم أو يُحدّد شيئاً من ذلك ، ويعد علم الميراث أو علم الفرائض ، من أهم العلوم وأشرفها ؛ لأنه علم يتوصل به إلى معرفة حقوق الورثة للميت ، وإعطاء كل ذي حق حقه ، بالطريقة التي جاءت بها شريعة الإسلام .

وقد أوضحت الأدبيات المتخصصة في الفقه الإسلامي بعامة ، والمتخصصة في أحكام الموارِيث في الشريعة الإسلامية بخاصة ، مجموعة من المبادئ والأحكام الشرعية المتعلقة بأحكام الموارِيث في الشريعة الإسلامية ، يمكن عرضها بإيجاز غير مخل في تلك اللوحة السريعة والتي تشير إلى أنه : يتعلق بتركة الميت خمسة حقوق ، وهي مؤونة تجهيزه ودفنه كالكفن وأجرة الحفر ونحوها ، وسداد ديونه ، وتنفيذ وصاياه في حدود ثلث التركة ، ثم تقسم تركته على الورثة - كل بحسب نصيبه - علماً بأنه لا يستطيع المرء أن يرث غيره إلا بسبب من أسباب ثلاثة للميراث وهي : النسب أو القرابة : وتشمل الأصول كالآباء والأمهات والأجداد وإن علو ، والضروع كالأبناء وأولاد البنين وإن نزلوا ، والحواشي : كالإخوة وبنوهم - وإن نزلوا - والعَمومة - وإن علوا - وبنوهم - وإن نزلوا - قال تعالى : { .. وَأُولُو الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (٧٥) مِنْ سُورَةِ الْأَنْفَالِ } ، والنكاح ، قال تعالى : { .. وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ .. (١٢) مِنْ سُورَةِ الْمَائِدَةِ } ، والولاء - وهو أن يعتق امرؤ عبد أو جارية ، فيكون له بذلك ولأؤه - قال - ﴿ الْوَلَاءُ لِمَنْ أَعْتَقَ ﴾ ، (رواه البخاري عن عائشة ؓ بَابُ الصَّدَقَةِ عَلَى مَوَالِي أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ) ، وزاد الشافعية سبباً رابعاً وهو الإسلام ، هذا وقد تتوافر أسباب الأثر السابقة لأحد من الناس ولكنه لا يرث لوجود مانع - أو أكثر - من موانع الأثر وهي : إختلاف الدين ؛ لحديث أسامة ؓ بن زيد أن النبي ﷺ قال : (لا يرث المسلم الكافر ، ولا الكافر المسلم) (رواه البخاري كتاب الفرائض باب لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم) ، والقتل فلا يرث القاتل من قتله عمداً ؛ معاملة له بنقيض مقصوده ؛ فعن أبي هريرة ؓ عن رسول الله ﷺ أنه قال : (القاتل لا يرث) ، (رواه ابن ماجه باب ميراث القاتل) ، ويشترط للأثر شروط ثلاثة وهي : عدم وجود مانع من الموانع السابقة ، وموت المورث حقيقة أو حكماً - بأن يحكم القاضي بموت المفقود - وكون الوارث حياً يوم موت مورثه ، ولو كان حكماً كما لو كان في حالة الحمل .

والوارثون منهم من يرث بالفرض ومنهم من يرث بالتعصيب ، والفرض : هو السهم أو النصيب المقدر للوارث بنص القرآن أو السنة أو الإجماع ، ويبدأ في التوريث بهم ، والتعصيب هو : الإرث بلا تقدير حيث يأخذ العاصب كل المال عند الانفراد ، أو ما تبقى منه بعد أخذ ذوي الفروض فروضهم ، وإذا استغرقت

الفروض التركية ، يسقط إذا لم يبق له شيء - لقوله ﷺ : (الْحَقُّوا الضَّرَائِضَ بِأَهْلِهَا فَمَا بَقِيَ فَهُوَ لِأَوَّلَى رَجُلٍ ذَكَرَ) ، (رواه البخاري عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ) ، كتاب الفرائض بَاب مِيرَاثِ ابْنِ الْإِبْنِ إِذَا لَمْ يَكُنْ ابْنٌ) . " والوارثون بالفرض فقط سبعة وهم : الأم ، ووالدها ، والزوجان ، والجدتان ، والوارثون بالتعصيب فقط اثنا عشر وهم : الابن وابن الابن - وإن نزلًا - وابن الأخ الشقيق وابن الأخ لأب - وإن نزلًا - والعلم الشقيق والعلم لأب - وإن عليا - وابن العم الشقيق وابن العم لأب - وإن نزلًا - والمعتق والمعتقة ، والوارثون بالفرض تارة وبالتعصيب تارة ويجمع بينهما تارة : اثنان وهما الأب والجد ، والوارثون بالفرض تارة وبالتعصيب تارة ولا يجمع بينهما أبدا أربعة وهم : البنت فأكثر ، وبنت الابن فأكثر ، والأخت الشقيقة فأكثر ، والأخت لأب فأكثر .

والنصف فرض خمسة وهم : الزوج عند عدم الولد ، لقوله تعالى : { وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ .. (١٢) من سورة النساء } ، والبنت عند انفرادها عن مثلها وعن ذكر يعصبها ؛ لقوله تعالى : { .. وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ .. } ، وبنت الابن إذا انفردت عن البنت وعن مثلها وعن ذكر يعصبها ، للآية السابقة ، والأخت الشقيقة عند عدم وجود البنت وبنت الابن والأب وعدم وجود ذكر يعصبها ؛ لقوله تعالى : { يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكُلَالَةِ إِنْ أَمْرٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ... (١٧٦) من سورة النساء } ، والأخت لأب عند انفرادها ولم توجد أخت شقيقة ولا أخ شقيق ؛ للدليل السابق ، والرابع فرض اثنان وهما : الزوج عند وجود الفرع الوارث لزوجته أو من غيره ؛ لقوله تعالى : { وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ .. (١٢) من سورة النساء } ، والزوجة فأكثر عند عدم وجود الفرع الوارث لزوجها ؛ لقوله تعالى : { .. فَإِنْ كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمْ الرُّبْعُ .. (١٢) من سورة النساء } ، والثلث فرض الزوجة عند وجود فرع وارث منها أو من غيرها ؛ لقوله تعالى : { .. فَإِنْ كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ .. } والثلثان فرض أربعة وهن : البنت فأكثر عند عدم من يعصبهن من الذكور ، وبنت الابن فأكثر عند عدم البنت وعدم من يعصبهن ، والأختان الشقيقتان فأكثر عند عدم وجود من يعصبهن وعند عدم وجود البنت وبنت الابن والأب ؛ لقوله تعالى : { .. فَإِنْ كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ .. (١٧٦) } ، والأختان لأب عند عدم وجود الأخت الشقيقة والثلث فرض لأثنين : وهما الأم عند عدم وجود الفرع الوارث ، أو الاثنتين من الأخوة والأخوات مطلقا ؛ لقوله تعالى : { .. فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ .. (١١) } ، والاثنان فأكثر من الأخوة والأخوات لأم ذكورهم وإناثهم سواء ، وذلك عند عدم وجود فرع وارث للميت مطلقا وعدم وجود أصل مذكر ؛ لقوله تعالى : { .. وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورِثُ كِلَالَةً أَوْ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ فَإِنْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ فَهُمْ شُرَكَاءُ فِي الثُّلُثِ .. (١٥) من سورة النساء } ، والسدس فرضا سبعة أصناف وهم : الأم مع الفرع الوارث وعند وجود اثنين فيما فوق من الإخوة والأخوات ؛ لقوله تعالى : { .. وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ

فَلِأَمِّهِ التُّلْتُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأَمِّهِ السُّدُسُ ... (١١) من سورة النساء } ، والأب عند عدم وجود فرع وارث ؛ للدليل السابق ، والجد عند عدم وجود الأب ، وبنت الابن مع البنت الصلبية ، والأخت لأب فأكثر مع الأخت الشقيقة المنفردة تكملة للثلثين إذا لم يكن معها من يعصبها ، والأخ لأم أو الأخت لأم عند الإنفراد وعند عدم وجود فرع وارث أو وجود فرع وارث مذكر ؛ لقوله تعالى : { .. وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ .. (١٢) من سورة النساء } ..

وما ينبغي الإشارة إلي في هذا السياق ، أن هناك من الوارثين من لا يحجب حجب حرمان - وهو منع الوارث من ميراثه كله ؛ لوجود من يحجبه ، كحجب الجد بالأب وحجب الأخ لأب بالأخ الشقيق وغيرهم - وهم ستة : الأب ، والأم ، والابن ، والبنت ، والزوج ، والزوجة ، أما غيرهم فقد يشملهم حجب الحرمان وقد لا يشملهم ، وهناك من الوارثين من يحجب حجب نقصان - وهو نقص أحد الورثة من نصيبه الأعلى إلي نصيبه الأقل ؛ لوجود غيره حال دون حصوله علي نصيبه الأعلى - كنقصان نصيب الزوج من زوجته التي ماتت من النصف إلي الربع لوجود ولد وكنقصان الزوجة التي مات زوجها من الربع إلي الثمن لوجود فرع وارث للزوج . (محمد الصابوني ، ١٩٨٧ م) (محمد الجندي ، د ، ت) ، (محمد طنطاوي ، ٢٠١١ م) ، (نصر فريد واصل ، د ، ت) (محمد لبيب ، ١٩٩٥ م) ، (أحمد الشافعي ، د . ت) (منشاوي عبود ، ٢٠١٠ م) .

• الدراسة الميدانية :

استلزم القيام بتطبيق تجربة الدراسة الحالية ميدانيا ، القيام بما يلي :

• بناء مواد الدراسة وأدواتها :

• مواد الدراسة :

شملت مواد الدراسة الحالية ما يلي :

• إعداد خرائط المفاهيم :

استلزم إعداد خرائط المفاهيم الخاصة بموضوع الدراسة قيام الباحث بما

يلي:

« تحليل محتوى موضوعات باب : " من أحكام الموارث في الشريعة الإسلامية " بكتاب الفقه المقرر علي تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية ؛ لتحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية في كل موضوع منها ، وتحديد العلاقات الموجودة بين هذه المفاهيم ، واستخدام لذلك قائمة اشتملت علي المفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمنة في كل موضوع من موضوعات الموارث في الشريعة الإسلامية ؛ حيث تم استعراض مكونات الدروس المقررة في هذا الباب ، وقد وجد أنها تتضمن: (١٢) مفهوما رئيسا ، و: (٤٤) مفهوما فرعيا من مفاهيم الموارث ، كما يتضح بالملحق رقم : (١) ، وقد تم التأكد من صدق عملية التحليل ؛ من خلال عرض التحليل علي اثنين من المتخصصين في الفقه الإسلامي ،

وطلبنا منهما مراجعة ما قام به ، وقد أقرأ بصحة هذا التحليل ، وبالتالي فإن هذا التحليل يكون صادقا ، وأمكن التأكد من ثبات هذا التحليل ، من خلال حساب معامل الاتفاق بين التحليل الذي أجراه الباحث ، وبالمقارنة بين التحليلين تبين أن معامل الاتفاق بينهما بلغ : (٩٤٪) .

◀ إعداد مجموعة من خرائط المفاهيم للموضوعات الدراسية المراد تدريسها ، من كتاب الفقه المذكور ، وفقا للأسس المتبعة عند بناء هذه الخرائط ؛ بحيث يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة ، ثم المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية ، ثم المفاهيم الأقل عمومية وشمولية ، والمفاهيم الأكثر تحديدا في مستويات تالية ، مع وضع الأسهم والكلمات الرابطة اللازمة إلى أن تنتهي الخريطة بالأمثلة ، وقد تم عرض خرائط المفاهيم السابقة علي مجموعة من المحكمين ، لأخذ آرائهم وملاحظاتهم ، ثم أجريت بعض التعديلات علي بعض الخرائط ؛ لتصبح في صورتها النهائية موافقة للمطلوب .

• إعداد دليل المعلم :

تم عمل دليل للمعلم في باب الموارد ؛ حتى يسترشد به المعلم في تدريس باب أحكام الموارد في الشريعة الإسلامية ، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي : مقدمة موجزة وسريعة عن : أهمية علم الميراث ، وأهمية خرائط المفاهيم للمتعلم وللمعلم وتاريخها وجذورها الإسلامية ، والهدف العام للدليل ، والزمن اللازم لتنفيذ الدروس ، وخطوات التدريس بخرائط المفاهيم ؛ من خلال تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس ، ومحتوى التعلم له ، والوسائل والأنشطة التعليمية المتعلقة به ، وخطة السير في تدريس كل درس ، بداية بالتمهيد ، ثم العرض ، وانتهاء بالتقويم ، وقد تضمن الدليل أيضا قائمة ببعض المراجع التي يمكن الاستعانة بها في التدريس ، هذا وقد تم عرض الدليل علي مجموعة من المحكمين المتخصصين ، لإبداء رأيهم حول : مدي وضوح الأهداف وارتباطها بالمادة التعليمية ، ومدى مساهمة خرائط المفاهيم لأسلوب التدريس المقترح للتدريس ، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين ، أعيدت صياغة بعض الأهداف ، كما أعيد النظر في بعض خرائط المفاهيم ، بالإضافة لإجراء بعض التعديلات الأخرى .

• أدوات الدراسة :

فيما بيان لخطوات بناء أداتي الدراسة علي النحو التالي :

• الاختبار التحصيلي في مفاهيم الموارد :

• الهدف من الاختبار :

تحدد الهدف من هذا الاختبار ، في قياس تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في مفاهيم أحكام الموارد في الشريعة الإسلامية ، المتضمنة بكتاب الفقه المقرر للعام الدراسي ٢٠١٢م - ٢٠١٣م .

• **كيفية بناء الاختبار وصياغة مفرداته :**

تم بناء هذا الاختبار من خلال تحليل محتوى الدروس المقررة في باب الموارد بكتاب الفقه المقرر علي طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري ، وإعداد قائمة بالأهداف اللازمة لقياس تحصيل التلاميذ في المستويات المعرفية الثلاثة لبُلوم وهي : (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) ، وقد وضعت الأسئلة بناء علي الأهداف المحددة لكل درس من الدروس ، وصيغت مفرداتها من نمط أسئلة الاختيار من متعدد ؛ لأنها أكثر اختبارات صدقا وثباتا واقتصادية في الوقت، وتمتاز بالموضوعية والشمول ، وتقيس أهداف عقلية عليا من مستوى التذكر إلى مستوى المهارات العليا ، وأن عامل التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ ، (ميخائيل أمطانيوس ، ١٩٩٧م ، ص ٣٢٥) ، و: (أحسان الدليمي ، وعدنان العدوي ، ٢٠٠٢م ، ص ٥٠) وقد روعيت في صياغتها : التوزيع العشوائي للإجابات لكي لا تساعد على اكتشافها بالصدفة ، وعدم تضمين السؤال الواحد أكثر من إجابة صحيحة ، كما روعيت الدقة العلمية واللغوية ، والتجانس بين البدائل ... وغيرها من الشروط اللازمة في صياغتها ، كما نصت عليها الأدبيات التربوية المتخصصة في التربية والقياس النفسي ، ووجهت تعليمات الاختبار إلى التلاميذ ، وروعي في صياغتها الوضوح ومناسبتها لمستواهم ، مع إعطاء مثال لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار ، وبالتالي يستطيع التلاميذ فهم كيفية الإجابة عن الاختبار من خلاله .

• **صدق الاختبار :**

أمكن للباحث التأكد من صدق الاختبار ؛ من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وبعض المتخصصين في التربية وعلم النفس ، وبعض المتخصصين في الدراسات الإسلامية والعلوم الشرعية والفقه الإسلامي ؛ لإبداء آرائهم في سلامة مفردات الاختبار من الناحية العلمية ، وصحة صياغتها ، وارتباطها بموضوع الدراسة ، وحذف أو إضافة أو تعديل غير المناسب منها لتحقيق أهداف الاختبار، وعدت المفردة صادقة ، إذا حصلت علي موافقة : (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين ؛ وبناء عليه فقد عدلت بعض المفردات ، ليصبح الاختبار في صورته الأولية مكونا من : (٣٠) مفردة

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي :**

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي في صورته الأولية ، علي عينة عشوائية من نفس المجتمع الأصل للدراسة ، مكونة : من : (٣٢) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من معهد الشهاوى بمحلة صا بمركز شبراخيت، والتابع لمنطقة البحيرة الأزهرية ؛ وذلك للأغراض التالية :

• **حساب ثبات الاختبار :**
تم التحقق من ثبات الاختبار ؛ باستخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار، وقد بلغت نسبتها : (٨٨ %) ، وتشير تلك النسبة إلي أن الاختبار يتسم بدرجة عالية من الثبات .

• **حساب زمن الاختبار :**
تم حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ؛ من خلال حساب الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ ؛ بالإضافة إلي الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ ، وقسمته علي : (٢) ، وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عنه في صورته النهائية هو : (٥٠) دقيقة .

• **حساب معامل الصعوبة والتمييز :**
حسبت صعوبة كل مفردة في الاختبار ، وكذلك حسبت سهولتها ، من خلال مراعاة أن تتوافر فيها الشروط التالية : أن يكون معامل الصعوبة بين (٠.٣ ، ٠.٧) ، وأن يكون معامل التمييز أكثر من (٠.٣) ، وفي ضوء ذلك تم حذف (٣) مفردات واستبدالها بغيرها ، لم تتوافر فيها تلك الشروط السابقة .

• **الصورة النهائية للاختبار :**
أصبح الاختبار في صورته النهائية ، مكونا من : (٣٠) مفردة ، وقد أعطيت درجة لكل مفردة من مفرداته ؛ وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار هي : (٣٠) درجة .

• **تصحيح الاختبار :**
تم تصحيح الاختبار ، بواسطة مفتاح تصحيح أعده الباحث لهذا الغرض ، ووزعت الدرجات فيه ، بإعطاء التلميذ درجة واحدة ، علي كل مفردة أجاب عنها إجابة صحيحة ، وفي حالة عدم صحة إجابته لا يأخذ شيئا : (صفرا) ، وبذلك تكون النهاية الكبرى للإجابة عن جميع مفردات الاختبار ، هي : (٣٠) درجة ، والنهاية الصغرى صفرا .

• **إعداد مقياس الاتجاهات نحو دراسة الموارد :**
تم بناء مقياس اتجاهات التلاميذ نحو دراسة الموارد ، بإتباع الخطوات التالية :

• **تحديد الهدف من المقياس :**
تمثل هدف هذا المقياس في : قياس اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالمعاهد الأزهرية ، من دراسة الموارد المقررة عليهم ضمن محتوى منهج الفقه في هذا الصف ، بما يحدد مدى إقبالهم أو نفورهم من دراستها .

• **صياغة مفردات المقياس :**
تمت صياغة عبارات المقياس من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، ومن خلال المقاييس المشابهة ، ومن خلال المراجع

والدوريات المتخصصة ، وقد بلغ عدد عباراته : (٢٨ عبارة) ، تم توزيعها علي مجالين هما : مجال دراسة الموارد ، ومجال تدريس الموارد ؛ مستخدما طريقة : " ليكرت " وفيها يقدم للتلميذ عدة عبارات تتصل بموضوع الاتجاه ، وأمام كل عبارة عدد من الاستجابات تبدأ بالموافقة وتنتهي بعدم الموافقة ، وقد وضع أمام كل عبارة منها خمسة احتمالات للاستجابة ، وهي : (أوافق بشدة - أوافق - محايد - أعارض - أعارض بشدة) ، وذلك لتناسب تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ، وقد تم بيان الهدف من المقياس للمستجيبين ، وتعليماته ، وطلب منهم وضع علامة : (√) في المكان الذي يوافق اتجاههم ، وقد روعي في تلك العبارات : أن تكون دقيقة في صياغتها ، وواضحة المعني ، وقصيرة إلى حد ما ، وأن تتضمن كل عبارة فكرة واحدة ، وأن تكون صالحة لتقدير الاتجاه المطلوب ، وخلوها من العبارات الدالة علي العمومية مثل : دائما ، وأبدا .. ونحوهما ، وأن يكون نصفها موجبا ، ونصفها الثاني سالبا . والجدول التالي : (١) يوضح ذلك :

جدول (١) يوضح مجالات المقياس والعبارات الموجبة والسالبة منها ونسبتها المئوية

م	المجال	أرقام عباراته الموجبة	أرقام عباراته السالبة	المجموع	النسبة المئوية
١	دراسة الموارد	٢٥، ٢٣، ١٦، ١١، ٨، ٤، ١	٢٨، ٢٢، ٢٠، ١٧، ١٤، ٩، ٣	١٤	٥٠٪
٢	تدريس الموارد	٢٧، ٢١، ١٩، ١٥، ١٣، ١٠، ٦	٣٦، ٢٤، ١٨، ١٢، ٧، ٥، ٢	١٤	٥٠٪
	المجموع الكلي	١٤	١٤	٢٨	١٠٠٪

• صدق المقياس :

بعد الانتهاء من صياغة عبارات المقياس وإعداد صورته الأولية ، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المتخصصين في علم النفس والمقياس النفسي والتربوي ؛ للتأكد من صدقه وللتعرف على آرائهم وملاحظاتهم من حيث صحة صياغة عباراته ومناسبتها ، ومدى وضوح تعليماته ومدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه ، وقد اتفق المحكمون على صحة صياغة عبارات المقياس ، ومناسبتها للتلاميذ ، وعلى وضوح تعليماته ، ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه ، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات متعلقة بحذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات ، وبعد إجراء التعديلات أصبح المقياس مكونا من : (٢٨) عبارة ، منها : (١٤) عبارة موجبة ، (١٤) عبارة سالبة ؛ وبهذا يعد المقياس صادقا .

• تصحيح المقياس :

تم عمل مفتاح تصحيح للمقياس ، صححت من خلاله استجابات التلاميذ وذلك علي النحو التالي :

« وضع خمسة استجابات أمام كل عبارة من عبارات المقياس ، وهي : (أوافق بشدة - أوافق - محايد - أعارض - أعارض بشدة) ، وعلي التلميذ أن يختار واحدة منها .

« إعطاء القيم التالية : (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ، بالتسلسل من اليمين إلى اليسار بنفس الترتيب ، لاستجابات التلاميذ عينة الدراسة للعبارة الإيجابية ، والقيم التالية : (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ، لاستجاباتهم علي العبارات السلبية .
« وبذلك تكون الدرجة الكبرى أو النهائية للمقياس هي ١٤٠ درجة ، والدرجة الصغرى له هي ٢٨ درجة .

• التصميم التجريبي وإجراءات التجربة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهجين التاليين :
« المنهج الوصفي التحليلي : وذلك من خلال مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة ؛ وفي تحديد الجانب النظري لخرائط المفاهيم ، وكيفية بناءها وإعدادها ، وتحديد أنماطها التي تتلاءم مع طبيعة المحتوى العلمي لموضوعات الموارد في الشريعة الإسلامية .
« والمنهج التجريبي : وذلك فيما يتعلق بتحديد فاعلية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري واتجاهاتهم نحو المادة ، وفي ضوء هذا المنهج التجريبي ، تم إتباع الخطوات التالية :

• تحديد متغيرات الدراسة :

شملت متغيرات الدراسة الحالية المتغيرات التالية :
« المتغيرات المستقلة : (Independent Variable) : تمثلت المتغيرات المستقلة في :

✓ طريقة التدريس ولها مستويان : خرائط المفاهيم ، وطريقة التدريس المعتادة .

✓ الجنس : وله مستويان : ذكور ، وإناث .

« المتغيرات التابعة : (Dependent Variable) : تمثلت المتغيرات التابعة في قياس :

✓ تحصيل مفاهيم الموارد .

✓ واتجاهات التلاميذ نحو دراسة الموارد .

• اختيار العينة :

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ معهد الشهاوي بمحلة صا مركز شبراخيت والتابع لمنطقة البحيرة الأزهرية ؛ لسهولة تطبيق تجربة الدراسة ؛ لقربه من مكان إقامة الباحث ؛ مما يسهل عملية التطبيق والمتابعة لإجراءات الدراسة ، ولتعاون المعلمين به ؛ حيث اختير فصلين من المعهد ، مثل أحدهما المجموعة التجريبية ، وبلغ عددها : (٣٠) تلميذا ، ومثل الفصل الثاني المجموعة الضابطة وبلغ عددها : (٣٠) تلميذا أيضا .

تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو دراسة الموارد ، علي مجموعتي الدراسة قبلية ؛ للتعرف علي مدي تكافؤ مجموعتي الدراسة ، تم إيجاد المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لأداء أفراد العينة - ضابطة

وتجريبية - علي الاختبار التحصيلي ككل وعلي مقياس الاتجاهات نحو دراسة أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ، كما تم حساب قيمة " ت " للمقارنة بين متوسطي درجاتهما قبليا في الاختبار وفي المقياس السابقين ؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما فيهما ، والتي يوضحها الجدول (٢) :

جدول : (٢) يوضح نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو دراسة المواريث

الأداة	الدرجات الخام للمجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية ٤٤١	١٤،٧	١١،٥٣	٦٨،	١،٩٨	غير دالة
	الضابطة ٤٢٩	١٤،٣	١٢،٥٦			
مقياس الاتجاهات	التجريبية ٣٢٣٧	١٠٧،٩	١٤،٢٥	١٠٦٣،	١٠،٩٨	غير دالة
	الضابطة ٣٢٠٣	١٠٦،٧٧	١٤،٢٣			

المجموعة الضابطة ن = ٣٠

المجموعة التجريبية ن = ٣٠

ويتضح من الجدول السابق : (٢) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين : { التجريبية والضابطة } في الاختبار التحصيلي القبلي ، كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة : (٠،٥) ، حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة : (٦٨) ، أقل من قيمة " ت " الجدولية : (١،٩٨) ، كما يتضح من نفس الجدول السابق : (٢) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين { التجريبية والضابطة } في مقياس الاتجاهات غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة : (٠،٥) ، حيث كانت قيمة : " ت " المحسوبة : (١٠٦٣) أقل من قيمة : " ت " الجدولية : (١٠،٩٨) ؛ وتشير هذه النتائج السابقة إلي تكافؤ المجموعتين : { التجريبية والضابطة } ، في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات القبليين .

تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات علي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق تجربة الدراسة .

• تطبيق تجربة الدراسة :

علي أفراد المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم ، بينما تم التدريس لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ؛ والتي تعتمد علي الشرح والتلخيص من جانب المعلم ، وعلي والاستماع والتلقي من جانب التلميذ ، وقد التزم الباحث بمحتوى واحد للمجموعتين التجريبية والضابطة ، هذا وقد بدأ التدريس لأفراد المجموعتين - التجريبية والضابطة - في الفصل الدراسي الثاني ، يوم الأحد ١٧ / ٢ / ٢٠١٣ م ، واستمر تطبيق التجربة وأدوات الدراسة المعدة لها حتى يوم الخميس ٢٨ / ٣ / ٢٠١٣ م .

تصحيح إجابات التلاميذ على الاختبار التحصيلي وعلى مقياس الاتجاهات - حسب تعليمات التصحيح السابق ذكرها - وإجراء المعالجات الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وتفسير النتائج

• نتائج الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية وتساؤلاتها والإطار النظري ، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ يمكن عرض نتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلتها وفروضها على النحو التالي :

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية ، ولتحقق من صحة الفرض الأول لها أيضا - كما وردا بمقدمة الدراسة الحالية - تم إيجاد المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لتحصيل أداء أفراد العينة - تجريبية وضابطة - كما تم حساب قيمة : " ت " للمقارنة بين متوسطي درجاتهما في التطبيق البعدي لهذا الاختبار ؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما ، والتي يوضحها الجدول (٣) :

جدول : (٣) نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

الأداة	الدرجات الخام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية ٧١٤	٢٣،٨	٩،١٥	١٣،٥٤	١،٩٨	دالة
	الضابطة ٥٤٣	١٨،١	٨،٠٨			

ويتضح من الجدول السابق: (٣) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين { التجريبية والضابطة } في الاختبار التحصيلي البعدي ، كانت دالة إحصائيا ؛ حيث كانت قيمة : " ت " المحسوبة (١٣، ٥٤) أكبر من قيمة : " ت " الجدولية : (١، ٩٨) ، وهي قيمة دالة علي وجود فرق بينهما لصالح المجموعة التجريبية أيضا .

وربما يمكن إرجاع ذلك إلي الأسباب التالية :

« أن أداء المعلم في التدريس بخرائط المفاهيم ، كان أفضل وأقوي بكثير من أدائه في الطريقة التقليدية ؛ حيث إن دوره في الخرائط يتطلب منه إتباع الخطوات السابقة لإعداد خرائط المفاهيم ؛ مما يلزمه بقراءة موضوع الدرس أكثر من مرة والإعداد له بشكل جيد ، ليتمكن من توصيل المعلومات إلى التلاميذ بأسلوب سهل وواضح ومقبول من الفئة المستهدفة ، وهذا أدى بدوره إلى رفع مستوى التحصيل عند تلاميذ المجموعة التجريبية .

« أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم ، يتطلب تنظيم المعلومات بصورة منطقية متسلسلة من العام إلى الخاص ؛ مما أدى إلى زيادة استيعاب

وتحصيل أفراد المجموعة التجريبية ، كما أن التدريس بها يقوم على أساس استخراج الطالب للمفاهيم الفقهية ، وإعادة ترتيبها في خرائط مفاهيمية ؛ مما جعل تعلمها ذا معني واضح بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية ، وخصوصا عند ربطها مع بعضها باستخدام كلمات الربط ، وسهل على التلاميذ تعلم المفاهيم والمعلومات المتضمنة فيها ، كما ساعد على زيادة استيعابهم وتحصيلهم للموضوع المقرر تدريسه في كل حصة دراسية .

« أن هذه الطريقة تجعل التلاميذ أكثر نشاطا وأكثر ايجابية في عملية تعلمهم ؛ حيث إنها طريقة جديدة عليهم ؛ كما أن بناء الخريطة يتطلب مشاركتهم في الوصول إلى المعرفة الجديدة بأنفسهم ، مما أثر تأثيرا إيجابيا في اكتسابهم لمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ، في مقابل الطريقة التقليدية التي تعلم بها تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي تركز على حفظ واستظهار المعلومات دون فهمها .

وتتفق هذه النتيجة السابقة مع معظم الدراسات السابقة ، والتي أشارت إلى فاعلية خرائط المفاهيم على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة الدراسة في اتجاه المجموعة التجريبية ، ومنها : دراسة حميد بن حمد ٢٠٠٤م ، ودراسة ابتسام الحبيب : ٢٠٠٦ م ، ودراسة أحمد الجهيمي : ٢٠٠٨ م ، ودراسة ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٣) ، وتختلف مع نتائج دراسات أخرى ، والتي أوضحت نتائجها : أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة نتيجة استخدام خرائط المفاهيم في التدريس ومنها : دراسة مصعب العتري : (٢٠٠٧ م) ، ودراسة هينز فراي ونوفاك : (Heinze-fry & Novak 1990) ، ودراسة براون : (Brown. 2000) ، ودراسة محمد الشهراني : (٢٠٠٥ م) .

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من سؤالي الدراسة ، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الأول لها ؛ وبالتالي تم قبوله ، والذي نص علي أنه : " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، التي درست المواريث باستخدام خرائط المفاهيم ، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست المواريث باستخدام الطريقة التقليدية ، في تحصيل مفاهيم المواريث ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية " .

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية ، وللتحقق من صحة الفرض الثاني لها أيضا - كما وردا بمقدمة الدراسة الحالية - تم إيجاد المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لأداء أفراد العينة - تجريبية وضابطة - علي المقياس ككل ، كما تم حساب قيمة : " ت " للمقارنة بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لهذا المقياس ؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الاتجاه نحو استخدام خرائط المفاهيم في دراسة المواريث في الشريعة الإسلامية ، والتي يوضحها الجدول (٤) :

جدول : (٤) نتائج تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دراسة المواريث البعدي

الأداة	الدرجات الخام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة
مقياس الاتجاهات	التجريبية ٣٤٨١	١١٦،٠٣	١٤،٨	١،٠٢	١،٩٨	غير دالة
	الضابطة ٣٤٥٩	١١٥،٣	١٤،٦٥			

ويتضح من الجدول السابق: (٤) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين { التجريبية والضابطة } في مقياس الاتجاهات البعدي ، كانت غير دالة إحصائياً ؛ حيث كانت قيمة : " ت " المحسوبة (١ ، ٠ ٢) أقل من قيمة : " ت " الجدولية : (١ ، ٩ ٨) ، وبالرغم من أن هذه النتيجة تدل على ارتفاع متوسط درجات الطلاب نحو دراسة أحكام المواريث باستخدام خرائط المفاهيم ، فإن هذه النتيجة لا تتفق مع الفرض الأول من فرضي الدراسة الحالية ، كما أن هذه النتيجة تتفق مع بعض البحوث والدراسات السابقة ، التي أجريت لمعرفة الاتجاه نحو التدريب على المهن المختلفة ، وتخالف دراسات أخرى .

• مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والفرض الثاني لها أيضا :

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية والفرض الثاني لها أيضا : عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة : (٠ . ٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو دراسة أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ؛ وقد يرجع ذلك إلى تشابه الظروف التعليمية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبخاصة أن عينة الدراسة أخذت من نفس المعهد .

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية : من أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم أفضل من التدريس بالطريقة التقليدية " المعتادة " فيما يتعلق بزيادة تحصيل التلاميذ لمفاهيم المواريث ، وتنمية اتجاهاتهم نحو دراستها ؛ فإن الباحث يوصي بما يلي :

« حث معلمي الفقه على استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية بخاصة ، وفي موضوعات وأبواب الفقه الأخرى بعامة ؛ لما لها من فاعلية في زيادة تحصيل التلاميذ لمفاهيم المواريث وتنمية اتجاهاتهم نحو دراستها .

« الاهتمام بتطوير منهج الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية ، وإعادة تنظيم محتواه بعامة ومحتوى المواريث منه بخاصة بما يتمشى مع خصائص خرائط المفاهيم .

- « عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات ومشرفي الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية الموجودين بالخدمة ، لتدريبهم على كيفية إعداد وبناء واستخدام خرائط المفاهيم في عملية التدريس .
- « تضمين مناهج إعداد معلمي العلوم الشرعية ومعلميها في الكليات والمعاهد التربوية ، خطوات وأسس بناء خرائط المفاهيم ، وتدريبهم على كيفية تصميمها وإعدادها واستخدامها.
- « تزويد كتاب الفقه في الصف الثالث الإعدادي الأزهرية ، بأنشطة وتدريبات تتضمن خرائط المفاهيم ؛ حتى يتمكن التلاميذ من استيعاب مفاهيم الموارد بصورة متكاملة .
- « دعوة القائمين على التخطيط والتطوير إلى إعادة النظر في الوقت المخصص لتعليم الموارد ؛ بحيث تكون أكثر من حصة في الأسبوع .
- « إعداد دليل لمعلمي الفقه يبين آلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الموارد ، مستفيدا مما قدمته الدراسة الحالية .

• المقترحات :

- يقترح الباحث توجيه الباحثين في هذا المجال بما يلي :
- « إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهرية في كتاب علم الميراث الذي يدرس ضمن مادة الفقه ؛ وباستخدام خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة الحالية علي أن تكون العينة أكبر من عينة الدراسة الحالية ؛ بحيث تشمل الذكور والإناث في تلك المرحلة .
- « دراسة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس بعض مقررات العلوم الشرعية الأخرى ، كالتجويد والسيرة النبوية الشريفة ...
- « إجراء دراسة عن فعالية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم ، علي بعض المتغيرات الأخرى ، كال تفكير الإبداعي ، والتفكير الناقد ، والتفكير التأملي ، والقبول الدينية لدي الطلاب .

• المراجع :

- القرآن الكريم .
- الإمام البخاري : محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري : الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله (ﷺ) وسننه وأيامه ، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر (دار طوق النجاة ، ١٤٢٢ هـ) .
- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري بشرح صحيح الإمام محمد بن إسماعيل البخاري ، تحقيق عبد الله بن عبد العزيز بن باز وآخران (المكتبة السلفية ، د ، ت) .
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني : سنن ابن ماجه، تحقيق : محمد ناصر الدين الألباني . ط ٢، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ م)
- محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري : لسان العرب، (بيروت : دار صادر ، د ، ت) .
- جمهورية مصر العربية : المعجم الوسيط ط ٤ (القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية ، ٢٠٠٤ م)

- ابتسام بنت صالح الحبيب : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الإسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٢٥ هـ .
- إبراهيم محمد عطا : المرجع في تدريس اللغة العربية ط٢ (القاهرة ، مركز الكتابة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٦ م) .
- أحسان عليوي الدليمي ، وعدنان المعداوي : القياس والتقويم (العراق ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٢ م) .
- أحمد الضوي سعد : دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣ م .
- أحمد النجدي وآخران : طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم (القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٧ م) .
- أحمد بن عبد الرحمن بن إبراهيم الجهيمي : فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٢٨ هـ . <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind10572.pdf>
- أحمد محمود الشافعي : أحكام المواريث (الإسكندرية ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، د ، ت) .
- إسلام طارق عبد الرحمن الرملي : أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠١١ م . <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/95371.pdf>
- أسماء كاظم فندي ، وإيمان حسن علي : اثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، ع ٥٠ . مجلة الفتح . آب لسنة ٢٠١٢ م ، <http://www.iasj.net/iasj?func>
- بلال محمود سليمان أبو طير : فاعلية توظيف خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلاب الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠٠٩ م . <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/87720.pdf>
- توني بوزان : الكتاب الأمثل لخرائط العقل (السعودية ، مكتبة جرير ، ٢٠٠٩ م)
- ثناء عبد المنعم حسن : أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم علي تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (٨٦) ، كلية التربية عين شمس ، ٢٠٠٣ م
- حاصل بن علي بن عبد الله الأسمرى : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٣١ هـ / ٢٠١٠ م ، <http://www.edu.gov.sa/papers/savepapers.php> .
- حامد عبد الله طلافحه : أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا ، مجلة العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، م ٣٩ ، ع ٢ ، ٢٠١٢ م . <https://www.google.com.eg/search?q>

- حسام صدقي نجيب مصطفى: أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٩م <http://scholar.najah.edu/sites/default/>
- حسن شحاته، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية إنجليزي / عربي (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م) .
- حميد بن سالم بن حمد :فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي ، كلية التربية ، جامعة الملك قابوس بسلطنة عمان ، ٢٠٠٤م <http://thesis.al-kawkab.com/thesis/383>
- خالد عبد المؤمن شعبان غانم : أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠١٠م . <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/92405.pdf>
- سالم عبد العزيز الخوالدة : فعالية التدريس بخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية الأولى تخصص معلم صف في موضوع الخلية وأنشطتها في مادة مفاهيم حياتية وصحية وعلى تفكيرهم العلمي (مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، ١٧ ، ٢٤ ، جمادى الأولى ١٤٢٦ يوليو ٢٠٠٦م . <http://journals.yu.edu.io/ijes/Issues/2007/Vol3No3.pdf>
- سها بنت دخيل الله بن عيضة الدعدي : فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي ، رسالة ماجستير (غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٩م . <http://www.edu.gov.sa/papers/savepapers.php>
- صالح بن أحمد بن صالح عفيف : معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٣٠هـ . <http://www.google.com.eg/>
- صلاح الدين محمود علام : الاختبارات والمقاييس النفسية (الأردن ، دار الفكر للنشر ، ٢٠٠٦م) .
- طلال عبد الله الزعبي ، رندة سليمان التوتنجي : أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدي طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي ، ١٦ ، ١٤ ، المحرم ١٤٣٠هـ - يناير ٢٠٠٩م . <http://www.arbi.ws/vb/showthread.php?t=21453>
- عبد الحميد زهير ، سعد عطا الله : فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة علي التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة" المؤتمر العلمي الثالث عشر ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ٢٤ : ٢٦ يوليو ٢٠٠١م . ص ١٤٧ : ١٧٥ .
- عبد الله آل سليمان : أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٩م <http://education.ksu.edu.sa>
- عبد الله عباس أحمد قباض : أثر استخدام خرائط المفاهيم في بيئة تعاونية علي مهارة بناء الخرائط والاحتفاظ بمعلوماتها لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة العلوم بمدينة

مكة المكرمة ، مجلة رسالة الخليج ، ع ١١٥ ، ٢٠١٠ م . <http://www.abegs.org/Aportal/Research/>

- عبير حمد العثمان : أثر تدريب معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في إتقان بناء خرائط المفاهيم الفقهية واتجاهاتهن نحوها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٦ م . <http://www.google.com.eg/url?sa>

- عرفة أحمد حسن نعيم ، محمد نجيب مصطفى عطيو : فاعلية استخدام خرائط في تدريس مفهوم التنفس في الكائنات الحية علي تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهن ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ٦٠ ، رمضان ١٤٢٧ هـ - فبراير ١٩٩٧ م .

- غازي طاشمان : أثر استخدام استراتيجيتي : الذكاءات المتعددة ، والخرائط المفاهيمية ، في تنمية التفكير التأملية في ميحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في (الأردن) مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد العشرين ، العدد الأول : يناير ٢٠١٢ م ، <https://www.google.com.eg/search>

- غصون خالد شريف : أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدي تلاميذ التربية الخاصة ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، م ١١ ، ع ٢ ، جامعة الموصل ، ٢٠١١ م ، <https://www.google.com.eg/search>

- فؤاد سليمان قلادة : استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية : القاهرة دار المعرفة الجامعية ، (١٩٩٧)

- ماجد زكي الجلال : أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية ، مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٨ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ٥١٤٢٦ / ٢٠٠٦ م . <http://ksu.edu.sa>

- ماجد زكي الجلال ، عمر عبد القادر الشملي : أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية ، شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بمقر الفجيرة ، الإمارات العربية المتحدة ، www.kantakji.com/fiqh/Files/Research/

- ماهر شعبان عبد الباري : استراتيجيات فهم المقروء ، أسسها النظرية وتطبيقاتها التربوية (عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ م) .

- مجدي عزيز إبراهيم : استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٤ م) .

- محسن علي السهيمي : فاعلية تدريس النحو باستخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة) رسالة ماجستير غير منشورة (مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٨ هـ . <http://www.alnodom.com/index.php>

- محمد السكران : أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين) دراسة مسحية . (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض ١٤١٢ هـ . <http://education.ksu.edu.sa>

- محمد السيد علي : مصطلحات في المفاهيم وطرق التدريس ، ط ٢ (المنصورة ، دار عامر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ م) .

- محمد الشحات الجندي : الميراث في الشريعة الإسلامية (القاهرة ، دار الفكر العربي ، د ، ت)

- محمد الغزالي : مائة سؤال عن الإسلام ، ط٤ (القاهرة ، نهضة مصر ، ٢٠٠٥م)
- محمد بن فهد البشر : أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع ٥٥ ، ٢٠٠٦م .
- محمد سعيد آل عطايف الشهراني : فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس وحدة التلوث البيئي على التحصيل والإتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول (الثانوي) دراسات في المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ع ١٠٢ ، أبريل (٢٠٠٥) .
- محمد سعيد صباريني ، معن قاسم الشيباب : مستوى معرفة معلمي الفيزياء في الأردن لخرائط المفاهيم في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بهم ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد (٦) ، العدد (١) ص ٢٣ - ٤٥ . ٢٠١١م . <http://www.google.com.eg/url>
- محمد سليمان عبد الله الأشقر : الواضح في أصول الفقه للمبتدئين (الأردن ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ، ٢٠٠٤م .
- محمد سيد طنطاوي : الفقه الميسر ج ٣ (القاهرة ، دار السعادة للطباعة ، ٢٠١١ - ٢٠١٢م
- محمد علي الصابوني : المواريث في الشريعة الإسلامية في ضوء الكتاب والسنة (القاهرة ، دار الحديث ، ١٩٨٧م
- محمد لبيب : جدول المواريث (طنطا ، دار الصحابة للتراث ، ١٩٩٥م) .
- محمد نجيب مصطفى عطيتو : طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق (الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٦م) .
- محمود طاهر الوهر ، وعصمت أبو عجمية : فاعلية كل من المقابلة العبادية وخرائط المفاهيم في الكشف عن المفاهيم البديلة في العلوم لدى طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة عمان الأولى ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة ١٩ ، ع ٢١ ، ٢٠٠٤م . <https://www.google.com.eg/search?q>
- مصطفى عاشور : علم الميراث (القاهرة ، مكتبة القرآن الكريم للطبع والنشر والتوزيع ، د . ت)
- مصعب بن مطلق العتري : أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني في مادة الفقه ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك بن سعود ، ١٤٢٧هـ . <http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Deanship/Grad/>
- منشاوي عثمان عبود : الوجيز في الميراث علي المذاهب الأربعة (القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ٢٠١٠م) .
- مؤمن أحمد ذياب شويديح : أثر وسائل الاتصال الحديثة على ميراث المفقود ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الشريعة والقانون ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠٠٦م) . http://www.al5aatr.com/researches/10/3_atrh_wsail_etsal.pdf
- ميخائيل أمطانيوس : القياس والتقويم في التربية الحديثة (سوريا منشورات جامعة دمشق ، ١٩٩٧م)
- ميسرة عوض عبد الهادي أبو عوكل : دراسة لإثراء مقررات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا بالخطط المفاهيمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠٠٧م . <https://www.google.com.eg/search>

- ناصر أحمد الخوالده ، ومجدي سليمان المشاعلة : أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، م ١٩ ، ع ٢ ، ٢٠٠٧م . <https://ksupress.ksu.edu.sa/ar/default.aspx>.
- نصر فريد واصل : فقه الموارث والوصية في الشريعة الإسلامية دراسة مقارنة (القاهرة ، المكتبة التوفيقية ، د ، ت) .
- نصر محمد خليفة مقابلة ، غصائب محمد مطلق الفلاحات : أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية علي تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن ، مجلة جامعة دمشق - م ٢٦ - ع ٤ - ٢٠١٠م . <http://www.Damascus.university.edu>.
- هائل داود (تحرير). توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات. المؤتمر الثاني لكلية الشريعة - جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، ١٩٩٩م .
- هديل إبراهيم الوقاد : فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي الكبريات بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٩م . <http://www.gulfup.com/?J1L5g>.
- وليد رفيق العياصرة : التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية (الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠١٠م) .
- Ahlberg, M. and Ahoranta, V. 2002. Two Improved Educational Theory Based Tools to Monitor and Promote Quality of Geographical Education and Learning. International Research in Geographical and Environmental Education, 11(2), 119- 137
- Brown , D . (2000) : The Effect Of Individual and Group Concept Mapping on Students Conceptual Understanding Of Photosynthesis and Cellular
- Davidoff, L.L. (1976): Instruction to Psychology, New York, Mc Graw
- Gilchrist, k.. (1993). An Analysis of Concept Mapping as an Instructional Techniques for Teaching advanced technology concepts to at risk Junior High School student, DAI, 5 (53) : 2274-A
- Good , V, C.: Dictionary Of Education , New York , McGyow 1969
- Heinz-Fry, J.A., & Novak, J.D. (1990). Concept mapping brings long -term movement toward meaningful learning. Science Education ,74(4),461-472
- K. Markham and M. Jones, The Concept Map as a Research and Evaluation Tool, Journal of Research in Science Teaching. 1994, 31 (1), pp. 91-101

- Markham , K,M .Mintez and Jonsen(1994)The Concept Maps as Aresearch and evaluation tool" Journal of Recearch in Scince Teaching, Vol 128 , No 1 , P:41 –
- Shuzo Katsumoto (W .D)"What is the concept mapping ?://trochim Human .Cornell .Edu /tutorial/katsumot/con map .htm
- Stwart ,James 1980 ,Techniques For Assessing and Representing Information in Cognitive Structor,Science Education , Vol .(64) .No (2)

• مواقع الكترونية :

- <http://www.almaany.com/home.php>
- <http://knol.google.com/>
- <http://knol.google.com/k>



البحث التاسع :

**الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية
الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين ” دراسة سيكومترية ـ إكلينيكية ”**

المصادر :

د/ مصطفى خليل محمود عطا الله

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية جامعة المنيا

” الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين ” دراسة سيكومترية - إكلينيكية ”

د/ مصطفى خليل محمود عطا الله

• الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين، ومدى الاختلاف في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الطرفيتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية والأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية من خلال منظور المنهج الكلينيكي، وبلغت عينة الدراسة (٢٨) طالباً وطالبة من المراهقين المكفوفين الملتحقين بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة المنيا بمتوسط عمري (١٤,٣) وانحراف معياري (١,٥)، حيث طبق عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد الببلاوي (٢٠٠١)، ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية إعداد الباحث (٢٠١٦)، واختبار SSGT لتكملة الجمل، واستمارة المقابلة الكلينيكية؛ وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحساسية الانفعالية وكل من أعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين، كما أمكن التنبؤ من الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية بالحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة، وتبين أن اضطراب الشخصية التجنبية أكثر قدرة تنبؤية بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين من الأفكار اللاعقلانية، وقد اتفقت كل من: الدراسة السيكومترية والكلينيكية، حيث أسهمت الدراسة الكلينيكية في رسم صورة عن حالتها الدراسة مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية والأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية، لتوضيح مدى معاناتهما من الحساسية الانفعالية، وارتفاع أعراض الشخصية التجنبية، والأفكار اللاعقلانية.

الكلمات المفتاحية: الأفكار اللاعقلانية، اضطراب الشخصية التجنبية، الحساسية الانفعالية، المراهقون المكفوفون.

The Structural Model of Relationship Among Emotional Sensitivity, Avoiding Personality Symptoms and Irrational Beliefs of Blind Adolescents (Psychometric – Clinical Study)

Dr. Mostafa Khalil Mahmoud Attallah.

Abstract:

This study aimed at knowing the prediction ratio of the irrational beliefs and the symptoms of the Avoiding Personality to the emotional sensitivity blind adolescents. Also aimed to know the differences between the personality dynamics and the psychological structure to the highest and lowest degrees students of emotional sensitivity, irrational beliefs and avoiding personality symptoms through clinical method. The sample of the study consisted of (28) blind adolescents in Alnour school for blinds school, Minia governorate, with age mean (14,3) The tools of the study that were applied on the sample were: irrational beliefs scale (Beblawi, 2001) emotional sensitivity scale for adolescents, avoiding personality scale, SSGT test, and clinical interview form. The study revealed statistically significant

correlation among the blind students' scores in emotional sensitivity, avoiding personality, and irrational beliefs. The avoiding personality disorder is more predictive to the emotional sensitivity than the irrational beliefs. The emotional sensitivity could be predicted through the avoiding personality traits and irrational beliefs. Both the clinical and the psychometric study revealed similar results, the clinical study lead to more understanding to the two cases of the highest and lowest degrees of students with emotional sensitivity, avoiding personality symptoms and irrational beliefs, thus reveals how the blind suffering from a high level of emotional sensitivity, avoiding personality symptoms and irrational beliefs.

Key words: *Irrational beliefs, Avoiding personality symptoms, Emotional sensitivity, Blind adolescents.*

• مقدمة :

تؤثر الإعاقة البصرية على النضج الانفعالي للمراهق الكفيف، حيث يصبح من الصعب عليه تفهم انفعالات ومشاعر الآخرين في سياق احترام وتقدير وجهات نظرهم الشخصية، والتعامل مع الآخرين في المواقف العصبية، وتبدأ مخاوفه من المجتمع، وتشكل لديه مشكلات نفسية، وينعزل عن المجتمع، حتى إنه يتخيل أن جميع أفراد المجتمع يتخلون عنه (5, 2012, Khurshid & Najeeb, 911; Konarska, 2007, 911;) وبالتالي فإن قدرة المراهق الكفيف على التكيف الاجتماعي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (Kef, Hox, & 77, Habekoth, 2000, 77) فمشكلة التكيف الاجتماعي عند الكفيف تنشأ نتيجة معاملة المجتمع له بطريقة مختلفة، فمواقف الرفض تؤدي إلى الانعزالية، ومواقف عدم التقبل تؤدي إلى أنماط سلوكية فيها من مظاهر سوء التكيف كالقلق وعدم الاطمئنان، والتشتت والإحباط، هذا كله يترك أثراً عميقاً في نفس الفرد المعاق بصرياً، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته وإمكاناته وفي تطور شخصيته (25, 2002, Kef, 436, 2000, Rosenblum).

وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات أن المكفوفين يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية واجتماعية عديدة تتمثل في: عدم الثبات الانفعالي، وانخفاض مفهوم الذات، وعدم الثقة بالنفس، وقصور أو ضعف المهارات الاجتماعية، أو عدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وزيادة احتمال ظهور السلوك التجنبي لديهم (2009, Donoyama, & 2009, Garaigordobil, & Bernaras, 2009, Jindal-Snape, 2004, Munakata, 2009, Sharma & Sigfoos, Rodney, 2003, 2000; Taina, Komulainen & Aro, 1999).

كما أن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي والاجتماعي لدى المراهق الكفيف نتيجة لحديثه الذاتي لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط به فقط، وإنما يتحدد أيضاً من خلال إدراكاته لهذه الأحداث

وأفكاره نحوها، وتكون علاقته بالآخرين مضطربة باتجاهات انفعالية متذبذبة؛ لذلك يفضل المراهق الكفيف الانعزال حيث يشعر بالأمن وحده، فوجوده مع الآخرين يشعره بالقلق (-Jindal, 2003; Kim, 2003; Peavey & Leff, 2002; Rosenblum, 2000; Koenes & Karshmer, 2000; Kef, 2002; Snape, 2005)؛ فيتجنب المواقف الاجتماعية التي تتطلب منه الحديث عن مشاعره الخاصة ووصفها للآخرين، وتحديد آرائه وأفكاره، ثم وصفهم بأنهم يعانون من الحساسية الانفعالية الزائدة.

وأوضحت نتائج العديد من الدراسات أن المراهق الكفيف قد يشعر بالحساسية الانفعالية في التأثير الشديد بمواقف عادية قد لا يعاب بها الآخرون؛ فيتأثر أكثر من اللازم بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عنه، فقد يفسر الكلمة على أكثر مما تحتمل؛ بحيث يبالغ مبالغة لا معنى لها، ولا يتحمل أن يشفق عليه أحد، والشعور بالإهانة والألم الشديد لو تجاهله أحد، وحب العزلة لتجنب سماع الآخرين (Roe, 2008; Yildiz & Duy, 2013; Gold, Shaw & Wolffe, 2010; Cimarolli, 2006).

كما قد يعاني المراهق الكفيف ذو الحساسية الانفعالية من الشعور بالعجز في المواقف الاجتماعية، والحساسية الشديدة تجاه التقييم السلبي، وتجنب التفاعل الاجتماعي، وعدم ملائمة الاستجابات الانفعالية بمثيراتها، والميل إلى الشعور بالألم لأتفه الأسباب؛ حيث يتولد لديه شعور سلبي اتجاه الآخرين، وذلك بالرغم من أن عمل الآخرين لا يوجد ما يشير فيه إلى أنه قد أسئت معاملته، ومع ذلك فهو يطيل التفكير والتأمل في الحوادث المؤلمة التي مرت به، ويتبنى مجموعة من الأفكار الخاطئة، ويصعب عليه تجاوز هذه الحالة النفسية والخروج منها (Mbugua & K'Okul, 2013; Roe, 2008; Ferrando, Pallero, 2013; Carrasco, 2013)؛ وغالباً ما يتم وصفهم بأنهم يعانون من اضطراب الشخصية التجنبية (Huppert, Strunk, Roth, Ledley, Davidson, & Foa, 2008; Meyer, 2002; Alden, Laposa, Taylor, & Ryder, 2002).

ويتصف اضطراب الشخصية التجنبية بنمط دائم من تجنب التفاعل المتبادل بين الأشخاص، والخوف من الرفض والاعتراض على ما يقوله، والخوف من الخجل واحمرار الوجه، أو الخوف من الأداء بشكل ضعيف في اللقاءات الاجتماعية وخاصة الفجائية منها؛ وذلك بسبب التوقع الدائم لاحتمال تلقيه السخرية والنقد والرفض من الآخرين، ويتجنب الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية، ويكون لديه نقص في مهارات التواصل الاجتماعي، ويتجنب مخالطة الناس، ويكون لديه شعور بعدم الثقة (American Psychiatric Association, 2013, 672-673)؛ بارلو، ٢٠٠٢، ٢٣٤ - ٢٣٥؛ جونسون، كرنك، نيل، ودافسيون، ٢٠١٥، ٩٥٥)، ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (أبو

الرياح، ٢٠١٢؛ البحيري والحديبي، ٢٠١٤) بأن معاناة المراهق الكفيف بأعراض الشخصية التجنبية والعزلة الاجتماعية تفوق الأفراد العاديين، حيث يدرك المراهق الكفيف الرفض أو الاستثناء من الأنشطة، أو يمنعه افتقاره للمهارات الاجتماعية من التفاعل مع الآخرين؛ الأمر الذي يجعله يخفق في بناء الثقة بالذات، والرغبة في العزلة عن الآخرين؛ مما يشعره بالافتقار للاندماج مع الآخرين.

كما أن الشخص التجنبي يتوفر لديه بعض الأفكار اللاعقلانية (Moosavi, Hezardastan, Atashpoor & Markazi, 2012; Tood & Marcotte, 2007 Bohort, 2007)، مثل خوفه من التقييم السلبي من قبل الآخرين؛ مما يدفعه إلى عدم القدرة على التعبير عن آرائه ومشاعره وإحساسه بأن الآخرين لن يتقبلوه، وأنه سيكون موضع سخرة ونقد منهم؛ مما يدفعه إلى الإحجام المستمر عن الاتصال بالآخرين، وعدم الاندماج معهم، ويخاف من تصرفه بطريقة خاطئة غير مناسبة عندما يكون محط أنظار الآخرين؛ مما يدفعه إلى تجنب المواقف الاجتماعية، والتمسك بالسلوك المتحفظ المقيد؛ ويؤدي ذلك إلى عدم قدرته على مواجهة المواقف المختلفة، وتمثل مثل هذه الأفكار السبب الرئيسي في اضطراب الشخصية التجنبية.

كما يرتبط اضطراب الشخصية التجنبية بالأفكار اللاعقلانية لدى الفرد المرتبطة بالخوف المرضي الاجتماعي؛ حيث أكدت العديد من الدراسات تشابه المعايير التشخيصية لاضطراب الشخصية التجنبية بالخوف المرضي الناتج عن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بنظر الفرد لذاته على أنه غير كفاء اجتماعياً، وشخصية غير جذابة والشعور بالدونية فيما يتعلق بشدة حساسيتهم عند المواقف التي تحدث بينهم وبين الأشخاص الآخرين، كما أنهم يتحاشون الاحتكاك أو الاتصال بالأشخاص الآخرين (Kroksmark & Nordell, 2001; Robinson & Lieberman, 2004; Hummelen, Wilberga, Pedersen, & Karterud, 2007).

ولهذا جاء الاهتمام بالحساسية الانفعالية في مجال الدراسات الكليينكية ضمن دراسة وتحليل البناء النفسي للفرد الكفيف، الذي يجري له تحليلاً نفسياً في ارتباطه بمكونات الشخصية السوية والمضطربة، فضلاً عن الاهتمام بدراسة أعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية، حيث يتضح مما سبق أن الحساسية الانفعالية لدى المراهق الكفيف قد تؤدي إلى بعض مظاهر عدم التكيف الاجتماعي والنفسي، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي؛ مما قد يؤدي إلى تبني المراهق الكفيف مجموعة من الجوانب المعرفية السلبية كالأفكار الخاطئة والمعتقدات غير المنطقية تجاه المواقف والأحداث الاجتماعية التي يتعرض لها، والتي يشعر اتجاهها بالحساسية الزائدة والتجنب منها، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة للكشف عن القدرة التنبؤية لأعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية للحساسية

الانفعالية للمراهقين المكفوفين، والكشف عن ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين للحالتين الطرفيتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية من منظور المنهج الكلينيكي.

• مشكلة الدراسة :

بدأ إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال إشرافه على التدريب الميداني لطلاب الدبلوم المهني شعبة التربية الخاصة، وذلك في مدرسة النور للمكفوفين بالمنيا، فقد لاحظ أن الأفراد المكفوفين يمتلكون العديد من القدرات والإمكانات، إلا أن هذه القدرات قد تختفي أو تشوه معالمها نتيجة افتقارهم بعض المهارات الاجتماعية، وتمثل ذلك في عدم القدرة على التواصل الوجداني مع الآخرين، والتعبير عن انفعالاتهم للآخرين، كما ظهر ذلك من خلال شيوع عدم التعايش الاجتماعي لدى المراهقين المكفوفين، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي، فهذه الفئة يغلب على أفرادها عدم القدرة على استقبال انفعالات الآخرين، وتفسير رسائلهم الانفعالية اللفظية في المواقف العادية، والتي قد لا يعبا بها الآخرون؛ مما يجعلهم يتجنبون مشاركة الآخرين في الأعمال المختلفة؛ مما يدفعهم إلى تبني بعض الأفكار اللاعقلانية، والشعور بعدم الثقة بالنفس، وعدم الرغبة في التفاعل الاجتماعي، فضلا عن أنهم يجدون صعوبة في تعرف المشاعر الذاتية، ولكن هذا لا يعني أنهم بلا مشاعر بل إنهم يمتلكون مشاعر؛ ولكن غير قادرين على تحديدها وتفعيلها ووصفها، واستخدامها في المواقف الحياتية المختلفة؛ وذلك نتيجة نقص الوعي الذاتي بالمشاعر والانفعالات؛ الأمر الذي أكده التراث السيكلوجي المتمثل في الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسات (Alden et al ., 2002; Kef, 2002; Yildiz & Duy, 2013)، والتي أشارت إلى عجز الكفيف عن فهم بعض الخبرات الانفعالية التي يمر بها، وصعوبة تحديد ووصف مشاعره في المواقف الاجتماعية المختلفة، ونقص الوعي العاطفي والنشاط المعرفي الرمزي، وسطحية التفكير لديه، وعدم قدرته على التعامل مع الانفعالات في المواقف الضاغطة.

كما قام الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة على بعض المراهقين المكفوفين التي تمثلت في قدرتهم على الانخراط مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم، والقدرة على الانسجام مع المحيطين بهم، وغيرها من التساؤلات التي جاءت إجابات المراهقين المكفوفين متطابقة مع أعراض الشخصية التجنبية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (APA, 2013, p.672-673)، ومن بين هذه الأسئلة: ماذا تفعل عندما تتفاعل مع الآخرين في الأنشطة الاجتماعية؟ وما شعورك اتجاه نفسك؟.

واتسقت نتائج ملاحظة الباحث مع أدبيات البحث حول طبيعة الحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين، حيث إن المراهقين المكفوفين يعانون

من الحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي، حيث يجدون صعوبة بالغة تتعلق بعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية (Kim, 2003)، واعتمادهم على الاستراتيجيات السلبية مثل العزلة والخجل (Tain et al., 1999)، كما كشفت نتائج دراسة كردستاني ودانشفا ورواستيا (Kordestani, Daneshfar, & Roustae, 2014) أن المراهق فاقد البصر يتعرض بنسبة أعلى لسوء التوافق الاجتماعي والشخصي من الآخرين، في حين بين كل من جميس وستوجنيفك (James & Stojanovik, 2007) أن تجنب الآخرين التفاعل مع المكفوفين بسبب الاستجابات النمطية التي قد تصدر عنهم، ولأنهم لا يعرفون كيف يتفاعلون معهم، وردود الفعل هذه قد تعوق قدرة المكفوفين على تطوير الأنماط السلوكية والاجتماعية المناسبة؛ وبالتالي قد تؤدي إلى صعوبات اجتماعية وانفعالية.

كما أبرزت نتائج الدراسات أن اضطراب الشخصية التجنبية له آثار سلبية على حياة المراهقين المكفوفين الذين يعانون منه، فهم يتميزون بالخجل الشديد (Hageman, Francis, Field, & Carr, 2000)، ووحيدين وحساسين (Rettew, 2000)، ومقاومين للتغير (Celeste, 2006)، ولديهم رؤية ذات منخفضة وضعف الثقة بالنفس (Garaigordobil & Bernaras, 2009)، وعلاقات اجتماعية محدودة (Hummelen et al., 2007)، ولا يوجد لديهم أصدقاء مقربون، ويتجنبون النشاطات الاجتماعية (Roe, 2008)، ولديهم توقعات دائمة لاحتمال وجود السخرية والانتقاد والرفض من قبل الآخرين (Wilberg, Karterud, Pedersen, & Urnes, 2009)، مما يدفعهم إلى التجنب، ويقلل هذا التجنب من قيمة أنفسهم وقدراتهم في أغلب الأحيان.

ولعل كل ما سبق يجعل هناك ضرورة لدراسة موضوع الحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين، وتحليل البناء النفسي للفرد الكفيف، الذي يجري له تحليلاً نفسياً في ارتباطه بمكونات الشخصية السوية والمضطربة، فضلاً عن الكشف عن القدرة التنبؤية لأعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين، والكشف عن ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين، وهذا ما تهتم به هذه الدراسة، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- « ما القدرة التنبؤية لأعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين؟
- « ما الاختلاف في الديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين للحالتين الطرفيتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية من منظور المنهج الكلينيكي؟

• أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف:

« القدرة التنبؤية لأعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين.
« مدى الاختلاف في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين للحالتين الطرفيتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية من منظور المنهج الكلينيكي.

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة والحاجة إليها في ضوء الجوانب التالية:
« الكشف عن مستوى الحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين، ومدى تأثيرها على شخصية المراهقين المكفوفين في معاملاتهم مع الآخرين، ومدى وجود الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين طبقاً لمستوى الحساسية الانفعالية لديهم.
« المساعدة في الكشف عن بعض العوامل الكامنة التي قد تكون مسئولة عن نشأة الحساسية الانفعالية، وأعراض الشخصية التجنبية، والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين؛ وذلك من خلال الدراسة الكلينيكية ونتائج الدراسة السيكومترية، ومن ثم محاولة السيطرة عليها.
« قد تسهم نتائج الدراسة في وضع بعض التوصيات التي تساعد في تقديم برامج إرشادية مناسبة للمراهقين المعوقين بصرياً لتحسين الحساسية الانفعالية، وخفض أعراض الشخصية التجنبية، وتقليل الأفكار اللاعقلانية لديهم .

• مصطلحات الدراسة الإجرائية :

• **الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين Irrational Beliefs :**
تعرف الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المعوقين بصرياً إجرائياً بأنها: مجموعة من المعتقدات الخاطئة وغير المنطقية التي يؤمن بها المكفوفون، والتي تتسم بعدم موضوعيتها، والمبنية على التوقعات السلبية، وعلى المبالغة والتعميم والثنائية والتطرف، وأخطاء الحكم والاستنتاج، وبما لا يتفق والإمكانات الفعلية للفرد، وتقاس الأفكار اللاعقلانية في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المراهقون المكفوفون على مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في الدراسة الحالية.

• **اضطراب الشخصية التجنبية Avoidant Personality Disorder :**
تعرف اضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً إجرائياً بأنها: أحد اضطرابات الشخصية التي تظهر في عدم التعايش الاجتماعي، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهقون المكفوفون على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية.

• **الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity :**

تعرف الحساسية الانفعالية السالبة لدى المراهقين المكفوفين إجرائياً بأنها: قدرة الكفيف على تفسير أية نظرة أو أي تصرف لا يفهمه من الآخرين، بأنه نقد لإعاقته وشخصيته، فيتعامل مع الآخرين بحدة وانفعال حتى لو كانوا لا يقصدون الإهانة له، فهو لا يمتلك الخبرة، ولا المهارة الاجتماعية الكافية للتفاعل مع مثل هذه المواقف، فيثور من أتفه الأسباب، ويندفع للقيام بردود فعل متهورة لا يستطيع التحكم فيها أو السيطرة عليها، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهقون المكفوفون على مقياس الحساسية الانفعالية.

• **الإطار النظري :**

• **الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين:**

وضع إليس Ellis مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الرئيسية، والتي من المحتمل أن يتبعها العاديون عموماً في طريقة تفكيرهم وحياتهم، ولكن قد تكون هناك مجموعة من الأفكار اللاعقلانية لا تتناسب مع العاديين، وإنما قد يتمسك بها مجموعة من الأفراد ممن تميزهم خصائص معينة مثل المكفوفين؛ وذلك لاختلاف المؤثرات التي قد يتعرضون لها نتيجة الإعاقة البصرية التي ألت بهم؛ فاختلاف المواقف الحياتية التي يعيشونها في حياتهم الماضية والحاضرة وأفكارهم المستقبلية لها دور كبير في تكوين معتقداتهم بصفة عامة.

وهذا ما أوضحته دراسة الببلاوي (٢٠٠١) حيث قام باختبار مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية أفكار "إليس" بين المكفوفين، ومدى وجود أفكار لاعقلانية أخرى يمكن أن تميز هذه الفئة عن غيرها من الفئات الأخرى، وقد تبين له عدداً من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي يتمسك بها المكفوفون: ثلاث منها من بين الأفكار التي طرحها إليس آنفاً، وهي: (توقع الكوارث - المبالغة في طلب الكمال - الاعتماد على الآخرين)، وهناك سبع أفكار لاعقلانية أخرى جديدة وجد أن المكفوفين أكثر تمسكاً بها من تلك التي عرضها إليس في نظريته (الببلاوي، ٢٠٠١، ١٥٦ - ١٦٤)، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأفكار والمعتقدات التي تبين أن المراهقين المكفوفين يتمسكون بها :

« الفكرة الأولى: إخفاء علامات كف البصر: "من الأفضل أن يخفي الفرد الأفعال والسلوكيات الدالة على كف البصر حتى ينال قبول واستحسان الآخرين". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث يعتقد من يتبنى هذه الفكرة أنه من الأفضل إخفاء دلائل كف بصره عن الأفراد الذين لا يعرفونه من قبل، فنجدته يتخلى عن الإمساك (استخدام) بالعصا للاسترشاد بها في الطريق، أو لا يرتدي نظارة معتمة - في حالة عدم وجود عيب خلقي بالعينين - حتى يبدو مبصراً أمام الآخرين؛ مما يضع الشخص في مواقف

تزيد من حجم المشكلات التي يواجهها، ويعمق شعوره بالعجز والإحباط أثناء تفاعله مع البيئة ومع من حوله.

« الفكرة الثانية: وهُم استعادة البصر: "إن المستقبل يحمل أملاً جديداً في أن الله سيمن عليه بمعجزة تُعيد إليه بصره أو في ظهور علاج يشفيه". هذه فكرة لا عقلانية؛ حيث إن هذا أمل يصعب - أو يستحيل تحقيقه - ومن يتبنى هذه الفكرة من المكفوفين يعيش في عالم من أحلام اليقظة تجعله يعتقد أنه من الممكن أن يستعيد بصره من جديد كما لو أنه مرض يُرجى الشفاء منه، أو أن الله سوف يمن عليه بمعجزة، وأن ما يعيش فيه ما هو إلا مرحلة وقتية يمر بها قد تطول أو تقصر، لذا يجب عليه أن يستعد لهذه اللحظة.

« الفكرة الثالثة: نظرة المجتمع السلبية للكفيف: "بعض الناس يبتعدون عن الكفيف أو ينظرون إليه نظرة شفقة ورثاء أو تدني واحتقار". هذه فكرة لا عقلانية؛ حيث إن من يتبنى هذه الفكرة يعتقد أن الآخرين ينظرون إليه إما نظرة شفقة أو رثاء أو نظرة سخرية واستهزاء، بل يتصور أن البعض ينظر إليه على أنه أقل منهم في المرتبة الإنسانية، ولا يستطيع عمل أشياء نافعة لنفسه أو للمجتمع.

« الفكرة الرابعة: ضيق الآخرين من الكفيف: "ضيق الناس المحيطين بالكفيف وقلقهم المستمر مصدره الأعباء التي يتحملونها عنه". هذه فكرة لا عقلانية؛ فما يتحملة الآخرون عن الفرد الكفيف من بعض المسؤوليات قد لا تكون بالضرورة سبب قلقهم أو مبعث ضيقهم، ولكن الإدراك الذاتي المشوه من جانب الكفيف لاتجاهات المبصرين المحيطين به يُرسخ هذه الفكرة لديه وينميها؛ فالفرد يُسبب الاضطراب لنفسه، وذلك حين يُضخم الأمور ويُهول الأحداث كأن يقول لنفسه: (أنا السبب في قلق والدي المستمر، إن ضيق من حولي أنا السبب فيه) .

« الفكرة الخامسة: الاعتماد على الآخرين: "ينبغي أن يعتمد الكفيف على الآخرين، ولذا يجب أن يعمل على إرضائهم ومسايرتهم خوفاً من فقدان سندهم". هذه فكرة لا عقلانية؛ فمن يتبنى هذه الفكرة من المكفوفين يعتاد قبول المساعدة من الآخرين حتى لو كان قادراً على الاستغناء عنها، ويتطور هذا الميل لديه ويُعممه على جميع المواقف بصرف النظر عما إذا كان الموقف يستدعي المساعدة أم لا، ولذلك نجده يُطالب بالمساعدة دائماً مستنداً إلى مبرر مقبول ألا وهو إعاقته، ولذلك نجده يحاول إرضاء من يعتمد عليهم بأية صورة خشية أن يفقد مساعدتهم له، غير أن الاعتمادية - بهذه الصورة - تؤدي إلى فقد القدرة على الاستقلال الذاتي، والفشل في التعليم، وانخفاض تقدير الذات، وعدم الشعور بالأمن لكونه تحت رحمة من يعتمد عليه.

« الفكرة السادسة : العزلة الاجتماعية : "ينبغي أن يبتعد الكفيف عن الآخرين حتى يسلم من مراقبتهم ونقدهم له". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث إن من يتبنى هذه الفكرة من المكفوفين يعتقد أن الناس لا يشغل بالهم إلا ملاحظته بنظراتهم ومراقبتهم لتصرفاته وأفعاله؛ مما يُثير لديه التوتر، فيدفعه ذلك للارتباك، فيقع في أخطاء كثيرة تجعله يؤمن بأن خير وسيلة للابتعاد عن تلك المشكلات وهذه الأخطاء هي الانعزال عن الآخرين.

« الفكرة السابعة: الشعور بعدم الكفاءة والقيمة: "لكي يشعر الكفيف بكفاءته ينبغي أن يكون خالياً من أوجه القصور حتى يصل عمله إلى درجة الكمال ويستشعر قيمته في الحياة". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث يعتقد من يتبنى هذه الفكرة من المكفوفين أنه إذا فشل أو ارتكب خطأ ما عند أدائه عمل معين، فإن خطاه وفشله هذا يرجع لكونه كفيفاً، ولذا فتبني هذه الفكرة يؤدي إلى الشعور بعدم الثقة بالنفس والإحساس بعدم القيمة والأهمية في الحياة، والإحساس الدائم بالنقص والخوف من الفشل، كما يؤدي أيضاً إلى تشويه صورة الذات مهما بلغت من كفاءة.

« الفكرة الثامنة: الشعور بالتعاسة: "الإعاقة هي مصدر ألم الكفيف وتعاسته في الحياة، ولذا ينبغي إلقاء اللوم عليها". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث يعتقد من يتبنى هذه الفكرة أن إعاقته هي سبب تعاسته وحزنه، لذا فهو يلقي باللوم على الإعاقة - كف البصر - حتى يحمي نفسه من ضرورة الاعتراف بالأسباب الحقيقية التي تقف وراء معاناته النفسية، فهو يعتبر كف البصر مأساة لا يمكن قهرها .

« الفكرة التاسعة: توقع الكوارث: "الأشياء الخطيرة أو المخفية هي أسباب الهم والانشغال الدائم للفكر، لذا لا بد أن يتوقعها الكفيف دائماً ويكون مستعداً لمواجهةها". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث إن من يعتقد بهذه الفكرة من المكفوفين ينشغل بالتفكير الدائم في أن البيئة من حوله مليئة بالمخاطر والكوارث والتحديات؛ مما يعوقه عن التفكير والاستمتاع بالحياة، وقد يؤدي ذلك إلى حدوثها بالفعل، كما أن المغالاة في نتائج الأحداث يجعلها تبدو أكبر مما هي عليه في الواقع .

« الفكرة العاشرة: كآبة المستقبل: "إن تأمين المستقبل المهني والمادي للكفيف درب من المستحيل، كما أن الزواج وإعالة أسرة أمر صعب المنال". هذه فكرة لاعقلانية؛ حيث يعتقد من يتبنى هذه الفكرة أن الحصول على مهنة مناسبة ذات عائد مادي مرضي أمل لا يمكن تحقيقه، كما أنه من العسير الارتباط بفتاة مبصرة (أو فتى مبصر)، وأنه إذا حدث ذلك، فلا بد أن يكون هناك عيب ما بها يجعلها توافق على الارتباط به، هذا إلى جانب القلق بشأن القدرة على الوفاء بمتطلبات الحياة الزوجية بجميع أنواعها المادية والنفسية والاجتماعية.

• اضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المكفوفين:

يعد اضطراب الشخصية التجنبية من أكثر اضطرابات الشخصية انتشاراً في الأوساط الكليникаية، وقد كانت هناك بعض الاختلافات عبر السنوات الماضية تجاه مدى توافر الحساسية الانفعالية والاجتماعية والحساسية المفرطة تجاه توافرها في تعريف اضطراب الشخصية التجنبية (Porcerelli, Dauphin, Ablon, Leitman, & Bambery, 2007)، حيث كانت الحساسية الانفعالية المفرطة تجاه النقد وتجنب الأنشطة التي تتضمن قدراً عالياً من التواصل مع الآخرين خوفاً من النقد أو الرفض، واحدة من المعايير التشخيصية لاضطراب الشخصية التجنبية (APA, 2013)، حيث يتضمن الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية معايير التشخيص لاضطراب الشخصية التجنبية، منها: تجنب الاندماج الاجتماعي ومخالطة الناس؛ خوفاً من الانتقادات، وهرباً من الإحراجات المتوقعة، رغم الرغبة في المخالطة وعدم الاستمتاع بالوحدة، وحينما يتأكد من قبول الآخرين له ورضاهم عنه يخالطهم، والانزعاج الشديد والحساسية المفرطة من انتقادات الآخرين، وملحوظاتهم والمبالغة في استقباليها وتفسيرها بأنها تدل على السخرية أو الرفض والكره والبغض، والانشغال بالانتقادات والرفض الموجه للشخص، وعدم الرغبة في الإضرار مع الآخرين في المهام والأنشطة الاجتماعية التي تتطلب تفاعلاً معهم، ولا سيما تلك الأعمال التي تتطلب شيئاً من المواجهة والحزم والتفاوض، والمبالغة في النظر للذات على أنها متدنية اجتماعياً، وتصغير القدرات وتقليل الطموحات، والانعزال الاجتماعي والشعور بعدم الكفاءة، والخوف من العلاقات الحميمة مخافة الإحراج (جونسون وآخرون، ٢٠١٥، ٩٥٥) (Alden et al., 2002).

ويتصف اضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المكفوفين بنمط دائم من تجنب التفاعل المتبادل بين الأشخاص، والخوف من الرفض والاعتراض على ما يقوله، والخوف من الخجل واحمرار الوجه، أو الخوف من الأداء بشكل ضعيف في اللقاءات الاجتماعية وخاصة الفجائية منها (Barker, D., Sivyer, R., & Towel, 1998; Gold et al., 2010; Hageman et al., 2015)؛ وبالتالي فإن تفاعلهم مع الوسط المحيط سيعرضهم إلى الكثير من المواقف التي تؤثر على تفكيرهم وتفاعلهم الاجتماعي، وكذلك مفهومهم لذواتهم. حيث أكدت نتائج دراسة كيف (Kef, 2002) أن الإعاقة البصرية تؤثر في سلوك الضرد المعوق، حيث يواجه الكفيف العديد من الصعوبات نتيجة القيود الناجمة عن إعاقته، ومن مشكلات تتركز حول تكيفه الاجتماعي (Khurshid & Najeeb, 2012)، وكذلك تكيف المقربين منه إزاء إعاقته ونتائجها، ومساندة المكفوفين تقوم على تنمية مهاراتهم الاجتماعية (Hatlen, 2004)، وعلى اكتساب الثقة بأنفسهم وفي غيرهم لكي يتمكنوا من التخلص من الشعور بالنقص تجاه ذاتهم ونحو الآخرين (Griffin-Shirley & Nes, 2005).

• **الحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين:**

يواجه المراهقون المكفوفون بعض الصعوبات في عمليتي التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية (Kim, 2003, 287)؛ ويرجع ذلك إلى غياب أو نقص المعلومات البصرية التي تؤدي دوراً كبيراً في تكوين السلوك الاجتماعي لديهم. وتقف الإعاقة البصرية حائلاً أمام التواصل الاجتماعي والانفعالي بين المكفوفين وبين المجتمع المحيط بهم؛ ولذلك كشفت نتائج دراسة جولد وآخرين (Gold et al., 2010) عن أن عملية التطبيع الاجتماعي لدى المكفوفين تتم عن طريق التقليد والمحاكاة التي تعتمد على حاسة السمع؛ مما يجعلهم يجهلون الأساليب والخبرات الاجتماعية التي تساعد على التفاعل الاجتماعي.

وتوصل جندال . سناپ (Jindal- Snape, 2005) إلى أن الكفيف تفتقر شخصيته إلى عنصر الثقة ويسود نفسيته الخوف، وهذا الخوف يدفعه إلى عدم الخوض في سلوكيات استطلاعية قد تعرضه إلى بعض أشكال من الأذى، ولذلك أشارت دراسة جيمس وستوجينوفيك (James & Stojanovik, 2007) إلى أن الكفيف يكبت دافعاً إنسانياً أصيلاً هو حب المعرفة واستجلاء آثار ما حوله، وإذا استجاب لهذا الدافع؛ فإنه قد يتعرض لتجربة قاسية تجعله يكبت هذا الدافع، وينتج عن ذلك أنواعاً مختلفة من الصراعات بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الأمن.

كل هذه الأمور تجعل للكفيف طبيعة تنعكس بشكل واضح على قدرته وإمكانياته، وتؤثر أيضاً على انفعالاته ونظراته للحياة وفاعلية المشاركة فيها، ولذلك اتفق كوناسكا (Konarska, 2007) وغريفيين - شيرلي ونيس (Griffin-Shirley & Nes, 2005) على أن الكفيف يفسر أية نظرة أو أي تصرف لا يفهمه من الآخرين بأنه نقد لإعاقته ونقد لشخصيته، فيتعامل معها بحدة وانفعال حتى لو كان الآخرون لا يقصدون الإهانة له، فهو لا يمتلك الخبرة ولا المهارة الاجتماعية الكافية للتفاعل مع مثل هذه المواقف، فيثور من أتفه الأسباب ويندفع للقيام بردود فعل متهورة لا يستطيع التحكم فيها أو السيطرة عليها.

كما تتكون الحساسية الانفعالية من جانبين أحدهما إيجابياً والآخر سلبياً (Silvers, McRae, Gabrieli, Gross, Remy, & Ochsner, 2012). ولذلك يميل الأفراد ذوو الإعاقة البصرية الذين يتميزون بحساسيتهم الانفعالية الإيجابية إلى الدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين (Yildiz & Duy, 2013) وتدعيم قدراتهم ومهاراتهم في استقبال وتحليل وتقييم الرسائل الانفعالية في أثناء اتصالاتهم بالآخرين، كما أنهم يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفياً بالآخرين، فيمتصون شخصيتهم ويعبرون تماماً عن حالتهم الانفعالية (Wagner, 2004, 704).

أما الأفراد ذوو الإعاقة البصرية الذين يتميزون بالحساسية الانفعالية السالبة، فإنهم يميلون إلى عواطف الغضب واليأس والعذوانية والانتقاد الحاد، وذلك عند تعرضهم لمواقف معينة في البيئة المحيطة، أو أوضاع الضغط النفسي (Buultjens, Stead, & Dallas, 2002)، ولذلك كشفت نتائج دراسة كيمارولي (Cimarolli, 2006) عن أن بعض المراهقين المكفوفين يميلون إلى الابتعاد عن الآخرين من أجل تفادي الحساسية الانفعالية السالبة لهم، ويكون ذلك بالابتعاد عن الأشخاص الذين يمرون بأوضاع سيئة أو صعبة، ويتجنبون المواقف الاجتماعية التي تتطلب منهم الحديث عن مشاعرهم الخاصة ووصفها للآخرين، وتحديد آرائهم وأفكارهم.

• فروض الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات ذات الصلة والمفاهيم الأساسية لهذه الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

« تسهم كل من الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائياً من التباين المشترك للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين.

« تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين للحالتين الطرفيتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية من خلال منظور المنهج الكلينيكي.

• إجراءات الدراسة :

اشتملت إجراءات الدراسة على المنهج والعينة والأدوات:

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على وصف الظاهرة، وتصنيف المعلومات وتنظيمها، بغية الوصول إلى استنتاجات عامة، تساعد على فهم الواقع وتطويره، وذلك باستخدام أدوات مناسبة، بالإضافة إلى المنهج الكلينيكي لتعرف البناء النفسي وديناميات الشخصية لذوي الحساسية الانفعالية المرتفعة والمنخفضة من المراهقين المكفوفين.

• عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٨) طالباً وطالبة من المكفوفين الملتحقين بمدرسة النور للمكفوفين وضعاف البصر بالمния، وتراوح أعمارهم ما بين (١٣ - ١٩) عاماً، بمتوسط عمري (١٤,٣) وانحراف معياري (١,٥)، وهي فئة تقل حدة إصغارهم عن ٢٠/٢٠ قدماً (أي ٦٠/٦٠ متراً) أو أقل، ولديهم فقد بصر كلي، ويقيمون إقامة خارجية مع ذويهم، كما روعي عدم وجود أية إعاقة أخرى مصاحبة للإعاقة البصرية. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي:

جدول (١) عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية وتوزيعهم على الصفوف الدراسية (ن=٢٨)

العينة	الثالث الإعدادي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	إجمالي
ذكور	٦	٦	٢	٥	١٩
إناث	٣	٣	١	٢	٩
إجمالي	٩	٩	٣	٧	٢٨

عينة الدراسة الكلينيكية: تكونت عينة الدراسة الكلينيكية من حالتين من المراهقين المكفوفين، تمثل الحالتين الطريقتين مرتفعي ومنخفضي الحساسية الانفعالية.

• أدوات الدراسة :

• مقياس الأفكار اللاعقلانية للمراهقين المكفوفين إعداد/ الببلاوي (٢٠٠١):

أعد هذا المقياس الببلاوي (٢٠٠١)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٨٠ بنداً)؛ صُنفت في عشرة أبعاد بهدف تعرف مدى انتشار الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى ذوي الإعاقة البصرية، وهذه الأبعاد هي: (إخفاء علامات كف البصر، وهم استعادة البصر، نظرة المجتمع السلبية للكفيف، ضيق الآخرين من الكفيف، الاعتماد على الآخرين، العزلة الاجتماعية، الشعور بعدم الكفاءة والقيمة، الشعور بالتعاسة، توقع الكوارث، كآبة المستقبل).

وقد قام مُعد المقياس بحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار، وكانت معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للأبعاد العشرة هي على التوالي: (٠,٨٣)، (٠,٧٧)، (٠,٨١)، (٠,٧٩)، (٠,٨٦)، (٠,٧١)، (٠,٦٩)، (٠,٧٥)، (٠,٨٤)، (٠,٦٨)، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، فكانت معاملات الثبات للأبعاد العشرة هي على التوالي: (٠,٨٨)، (٠,٨٦)، (٠,٨٢)، (٠,٨٠)، (٠,٧٨)، (٠,٧٥)، (٠,٨٤)، (٠,٧٩)، (٠,٨٤)، (٠,٨٧)، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، وكذلك تم حساب التجانس الداخلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٦، ٠,٧٥)، أما الصدق فقد تم حسابه من خلال الصدق الظاهري والصدق التجريبي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على كفاءة المقياس .

وللتأكد من ملائمة المقياس لعينة هذه الدراسة، تم حساب الثبات على عينة الدراسة من المراهقين المكفوفين بالطرق التالية :

« طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك لأبعاد المقياس العشرة كل على حدة وللمقياس ككل، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (٠,٥٣) و(٠,٨٤)، بينما كان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥)، وجميع هذه المعاملات مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

« طريقة التجزئة النصفية : تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس ككل؛ فكان مقداره (٠,٩٧)، ثم تم استخدام معادلة التصحيح الإحصائي

لسبيرمان - براون، وأصبح معامل الثبات مقداره (٠,٩٨)، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

• **مقياس أعراض الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين إعداد/ الباحث (٢٠١٦):**

قام الباحث بإعداد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين بهدف معرفة الأعراض التي تظهر على المراهقين المكفوفين، حيث لا يتوفر مقياس مقنن يقيس أعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المكفوفين في البيئة العربية (في حدود اطلاع الباحث)، كما أن المقاييس الأجنبية التي استطاع الباحث الاطلاع عليها مثل (Khurshid&Najeeb,2012; Hageman et al,2015 Hummelen et al,2007;) لا تصلح للتطبيق في البيئة العربية؛ لأنها صممت في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة عن البيئة المصرية؛ وذلك لإختلاف المواقف الاجتماعية، وتفاعل المراهقين المكفوفين بعضهم مع بعض.

واستندت المقاييس التي تم تصميمها سابقاً إلى بعض العبارات التي لا تتناسب مع المكفوفين، وإن كانت تتناسب مع المصريين، ومن هنا قام الباحث بتصميم مقياس يعتمد على معايير التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (APA,2013)، وتحويلها إلى عبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، لتعبر عن أعراض الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين، حيث تمثل عدد عبارات مقياس اضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين (٢٠) عبارة لها ثلاثة بدائل (دائماً - أحياناً - نادراً) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (١ - ٢ - ٣).

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق قام الباحث بما يلي:

• **صدق المقياس:**

« حساب صدق المحكمين: حيث عُرض المقياس على خمسة من الأساتذة بكلية التربية جامعة المنيا وأسيوط؛ وقد أسفرت تلك الخطوة عن تعديل بعض البنود التي رأوا أنها لا تتناسب مع المكفوفين في تلك المرحلة العمرية.

« صدق المحك: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية (إعداد الباحث) ومقياس الشعور باليأس لدى المكفوفين إعداد عبد العظيم (١٩٩٩)، وكان معامل الارتباط مساوياً (٠,٥٧)، وهو دال عند مستوى ٠,٠١، حيث أشارت نتائج دراسة سلامة (٢٠٠٩) إلى أن تجنب الكيف الاندماج الاجتماعي، وعدم الرغبة في الانخراط مع الآخرين في المهام والأنشطة الاجتماعية، والابتعاد عن العلاقات الحميمة مخافة الإحراج أو الاستهانة به، والشعور بعدم الكفاءة، كل ذلك يؤدي إلى حالة من الضيق والتوتر النفسي واليأس وعدم الثقة

بالنفس، وهو ما وضعه الباحث في اعتباره عند اختيار المقياس المستخدم كمحك في هذه الدراسة.

• حساب الثبات :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، هما :

« إعادة التطبيق : وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٥٩) وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

« طريقة التجزئة النصفية :تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكان مقداره (٠,٤٩)، ويتصحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان - براون، أصبح مقدار معامل الثبات (٠,٦٥).

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس اضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين الذي أعده للتطبيق على عينة هذه الدراسة في صورته النهائية، والتي تحتوي على (٢٠) عبارة، تتمتع كل منها بدرجات مناسبة من الصدق والثبات، ويتمتع المقياس ككل بدرجات صدق وثبات مناسبة، ولذلك تمت ترجمة بنود المقياس بطريقة برايل من خلال الاستعانة ببعض المعلمين في مدرسة النور، ويوضح الملحق الثاني الصورة النهائية للمقياس.

• مقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين إعداد/ الباحث (٢٠١٦):

نظراً لعدم وجود مقاييس للحساسية الانفعالية تتناسب مع عينة الدراسة، والتي تقيس الأبعاد الأساسية للحساسية الانفعالية في البيئة المصرية لدى المراهقين المكفوفين، قام الباحث بإعداد مقياس الحساسية الانفعالية، والذي يهدف إلى إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين، وتقدير درجة الحساسية لديهم، بالإضافة إلى كتابته بطريقة برايل ليكون أكثر فهماً ويسراً في التطبيق، وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعت في إعداده وتقنيته:

« الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة بالموضوع، وهي: مقياس المهارات الاجتماعية لعبدالرحمن (١٩٩٢)، ومقياس شيمرولي (Cimarolli, 2006)، ومقياس جولد وآخرين (Gold et al., 2010).

« تم تصميم استبانة مفتوحة تحتوي على سؤالين للاستفادة من إجابتهما في صياغة بنود المقياس، وطبقت على عينة قوامها (٢٨) فرداً من المكفوفين، والسؤالان هما: ما المواقف التي تجعلك تنخرط مع الآخرين، وتقيم علاقات اجتماعية معهم؟ وما المواقف التي تشعر بالضغط النفسي فيها؟

« بناء على ما تم في الخطوات السابقة، تمت صياغة مجموعة من البنود عددها (٢٤) بنداً.

« تم وضع ثلاثة بدائل (دائماً - أحياناً - نادراً) على أن تكون درجات كل بند على الترتيب (٣ - ٢ - ١).

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق أجرى الباحث الخطوات التالية:

• حساب الصدق :

« صدق المحكمين: حيث عُرض المقياس على خمسة من الأساتذة بكلية التربية بجامعة المنيا وأسيوط من المتخصصين في التربية الخاصة، وطلب من سيادتهم إبداء الرأي حول ملائمة البنود لعينة الدراسة، وكذلك مناسبة صياغة البنود، وقد أسفرت تلك الخطوة عن تعديل بعض البنود التي رأوا أنها لا تتناسب مع المكفوفين في تلك المرحلة العمرية، وتم حذف (٦) بنود لم تنل اتفاق المحكمين عليها، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (١٨) بنداً.

« الصدق التلازمي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحساسية الانفعالية (إعداد الباحث، ٢٠١٦) ومقياس الثبات الانفعالي لدى المكفوفين إعداد عبد المحسن (٢٠١٣)، وكان معامل الارتباط مساوياً (٠,٧٢) وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق مناسبة لاستخدامه في الدراسة الأساسية.

• حساب الثبات :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

« إعادة التطبيق : وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨) وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

« طريقة التجزئة النصفية :تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكان مقداره (٠,٥٩)، ويتصحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان - براون، أصبح معامل الثبات مقداره (٠,٧٥).

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين، الذي أعده للتطبيق على عينة هذه الدراسة في صورته النهائية، والتي تحتوي على (١٨) عبارة، تتمتع كل منها بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، ويتمتع المقياس ككل بدرجات صدق وثبات مناسبة، ولذلك تمت ترجمة بنود المقياس بطريقة برايل من خلال الاستعانة ببعض المعلمين في مدرسة النور، ليكون أكثر يسراً وفهماً من جانب المكفوفين، ويوضح الملحق الثاني الصورة النهائية للمقياس.

• مقياس ساكس لتكملة الجمل : إعداد/ جوزيف ساكس :

يتألف الاختبار من (٦٠) عبارة ناقصة تغطي خمسة عشر اتجاهًا، وقد اعتمد الباحث على إجراء الاختبار شفهيًا، وسجل الباحث استجابات المفحوصين، ووقف على المجالات الخاصة التي تثير اضطراب المفحوص، وذلك بتتبع ما يطرأ عليه من تغيرات في نبرة الصوت أو تعبيرات الوجه، أو ما يطرأ على سلوكه، وتم استخدام هذا المقياس للكشف من خلاله عن المشاعر والاهتمامات اللاشعورية لأفراد الدراسة الكلينيكية وميولهم الشخصية الدفينة واتجاهاتهم

ومستويات طموحاتهم التي لا يمكن التعبير عنها مباشرة، بحيث تكون هذه الاستجابات أقل عرضة للتزييف والمقاومة. ويهدف المقياس إلى دراسة أربعة مجالات من مجالات التوافق، هي: الأسرة، والجنس، والعلاقات الإنسانية المتبادلة، وفكرة المرء عن نفسه، ويتضمن كل مجال عدداً من الاتجاهات، وكل اتجاه يعبر عنه بعدد من العبارات، وهي :

« مجال الأسرة: يعطي صورة عن الوالدين والأسرة، ويتضمن ثلاثة اتجاهات، وهي: الاتجاه نحو الأم، والاتجاه نحو الأب، والاتجاه نحو وحدة الأسرة، وكل اتجاه يعبر عنه بأربع عبارات .

« مجال الجنس: يبحث عن الاتجاهات نحو العلاقة الجنسية، والعبارات التي تتصل بهذا المجال عددها ثمانية، وتسمح للفرد أن يعبر عن اتجاهات الزواج، والعلاقات الجنسية ذاتها .

« مجال العلاقات الإنسانية المتبادلة: ويتضمن الاتجاهات نحو الأصدقاء والمعارف وزملاء العمل والمدرسة والجامعة، ويقاس كل اتجاه منها بأربع عبارات تسمح للفرد أن يكشف عن مشاعره نحو الآخرين خارج نطاق الأسرة، وتمثله ست عشرة عبارة .

« مجال مفهوم الذات: يتصل بفكرة المرء عن نفسه: ويتضمن النواحي التالية: المخاوف، والشعور بالذنب، والأهداف، وفكرة الفرد عما لديه من قدرات، وفكرته عن الماضي، وفكرته عن المستقبل، وتعطي هذه الاتجاهات صورة كاملة عن فكرة الفرد عن ذاته على نحو ما هو عليه الآن، وما كانت عليه في الماضي، وما ينبغي أن تكون عليه في المستقبل، وكل ناحية منها تقاس بأربع عبارات، وتمثله أربع عشرة عبارة .

• استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة: إعداد/ آمال باظة (٢٠٠٥) تهدف هذه الاستمارة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الحالات المراد دراستها في الجانب الكلينيكي؛ للإفادة منها في وضع بروفيل لسمات الشخصية للمراهقين المكفوفين.

• نتائج الدراسة :

• نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على أنه: " تسهم كل من الأفكار اللاعقلانية والأعراض الشخصية التجنبية بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائياً في التنبؤ بالحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة من المراهقين المكفوفين". وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدم تحليل الانحدار البسيط للكشف عن مدى إسهام أعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية في مشاعر الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين على اعتبار أن أعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية متغيرات مستقلة والحساسية الانفعالية متغير تابع، ويوضح جدول (٢) نتائج تحليل الانحدار البسيط لهذا الفرض.

جدول (٢) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط بين الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين كمتغير تابع واضطراب الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية كمتغيرات مستقلة (N = ٢٨)

المتغيرات التنبؤية	الارتباط R	المشتق R ² التباين	قيمة F للإسهام	الدالة مستوى	قيمة نسبة الإسهام	وزن الانحدار B المعياري	معامل الانحدار Beta	الثابت المقدار	قيمة (t)	الدالة مستوى
اضطراب الشخصية التجنبية	٠,٨٥٨	٠,٧٣٧	٧٢,٨٣	دالة عند ٠,٠١	٧٣,٧	٠,٨١٤	٠,٨٥٨	٧,١	٨,٥٣٤	دالة عند ٠,٠١
الأفكار اللاعقلانية	٠,٤٨٥	٠,٢٣٥	٧,٩٧	دالة عند ٠,٠٥	٢٣,٥	٠,١٨٤	٠,٤٨٥	١٨,٦	٢,٨	دالة عند ٠,٠٥

اتضح من جدول (٢) أن متغير اضطراب الشخصية التجنبية هو أعلى المتغيرين المستقلين ارتباطاً بالمتغير التابع (الحساسية الانفعالية) والأكثر إسهاماً فيه حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٥٨)، وبلغت قيمة التباين الحادث من متغير اضطراب الشخصية التجنبية في الحساسية الانفعالية (٠,٧٣٧)، وهذا يعني أن متغير اضطراب الشخصية التجنبية يسهم بنسبة تباين مقدارها (٧٣,٧%) من تباين الحساسية الانفعالية حيث إن قيمة (F=٧٢,٨٣١)، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يوضح أن اضطراب الشخصية التجنبية يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في الحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة.

ومن ثم يمكن التنبؤ بالحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة من خلال معرفة درجاتهم في اضطراب الشخصية التجنبية، وهذه النتيجة تؤكد الدور المهم الذي يؤديه اضطراب الشخصية التجنبية في الحساسية الانفعالية.

كما اتضح أن المتغير الثاني الأفكار اللاعقلانية بالنسبة للحساسية الانفعالية بلغ قيمة معامل الارتباط بينه وبين الحساسية الانفعالية (٠,٤٨٥) وبلغت قيمة التباين الحادث من متغير الأفكار اللاعقلانية في الحساسية الانفعالية (٠,٢٣٥)، وهذا يعني أن متغير الأفكار اللاعقلانية يسهم بنسبة تباين مقدارها (٢٣,٥%) من تباين الحساسية الانفعالية، حيث إن قيمة (F=٧,٩٧)، وهى دالة عند مستوى ٠,٠٥.

ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة في الحساسية الانفعالية من خلال معرفة درجاتهم في اضطراب الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ في صورتها النهائية كالتالي:
الحساسية الانفعالية = $٠,٨١٤ \times \text{اضطراب الشخصية التجنبية} + ١٨,٦ + ٠,١٨٤ \times \text{الأفكار اللاعقلانية}$

يتضح مما سبق أن اضطراب الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية من أهم العوامل المؤثرة والأكثر فاعلية وإسهاماً في الحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة، وإن هذه المتغيرات هي المسؤولة عن نسبة التباين في الحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة، وهذه النتائج حققت صحة الفرض الأول.

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Peavey & Leff, 2002) بأن المراهق الكفيف يميل إلى الشعور بالألم لأتفه الأسباب، ولديه حساسية شديدة تجاه التقييم السلبي، وما أوضحت نتائج دراسة (Donoyama & Munakata, 2009) ارتباط الحساسية لدى المراهق الكفيف بالقلق الاجتماعي، وما توصلت إليه دراسة (عبد الرقيب البحيري ومصطفى الحديبي، ٢٠١٤) من ارتباط تقدير الذات لدى المراهقين المكفوفين بأعراض الشخصية التجنبية.

ونظراً لندرة الدراسات ذات الصلة بين الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين واضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المكفوفين والأفكار اللاعقلانية لديهم، يمكن تفسير القدرة التنبؤية لاضطراب الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية للمراهقين المكفوفين استناداً إلى الإطار النظري لطبيعة اضطراب الشخصية التجنبية وأعراضها والأفكار اللاعقلانية ودينامية العلاقة بينهم، حيث تؤدي الحساسية الانفعالية لدى المراهق الكفيف إلى بعض مظاهر عدم التكيف الاجتماعي والنفسي، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي؛ مما قد يؤدي إلى تبني المراهق الكفيف مجموعة من الجوانب المعرفية السلبية كالأفكار الخاطئة والمعتقدات غير المنطقية تجاه المواقف والأحداث الاجتماعية التي يتعرض لها، والتي يشعر اتجاهها بالحساسية الزائدة ومن ثم يتجنبها (Kef, Rosenblum, 2000; Peavey & Leff, 2002; Jindal-Snape, 2005; 2002) اجتماعية؛ والذي ينعكس على قدرة المكفوفين على التوافق الاجتماعي (القريطى، ٢٠١١).

• نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على أنه "تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمراهقين المكفوفين للحالة الطرفية مرتفعي الحساسية الانفعالية عن الحالة الطرفية منخفضة الحساسية الانفعالية من خلال منظور المنهج الكلينيكي". ولتحقق من صحة الفرض، قام الباحث باختيار حالتين طرفيتين من المراهقين المكفوفين، وطبق عليهما استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، واختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة، وتمت الاستفادة من الملاحظة الكلينيكية غير المباشرة في الكشف عن البناء النفسي لديناميات الشخصية لأفراد الدراسة الكلينيكية، ومستوى الحساسية الانفعالية لديهما، وأعراض الشخصية التجنبية، والأفكار اللاعقلانية، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الحالات التي سيجرى عليها المقابلة الكلينيكية بعد تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية : مقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين، ومقياس أعراض الشخصية التجنبية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للمراهقين المكفوفين، حيث تم تحديد الحالة الأكثر حساسية انفعالية، أي التي حصلت على أعلى درجات على مقياس الحساسية الانفعالية ومقياس

أعراض الشخصية التجنبية ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وكذلك الحالة التي حصلت على أقل درجات على مقياس الحساسية الانفعالية ومقياس أعراض الشخصية التجنبية ومقياس الأفكار اللاعقلانية.

« تم تطبيق استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، واختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة في جلسات فردية (ست جلسات بواقع ثلاث جلسات لكل حالة).

« تحليل مضمون استجابات حالتي الدراسة الكلينيكية على استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، واختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة؛ لتعرف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأكثر حساسية انفعالية، والحالة الأقل حساسية انفعالية لدى المراهقين المكفوفين.

وفيما يلي المضمون السيكلوجي لديناميات الشخصية والبناء النفسي لكل حالة على حدة:

• الحالة الأولى : الأكثر حساسية انفعالية :

• درجات الحالة على المقاييس السيكمترية للدراسة:

- « الدرجة الكلية على مقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين = ٥٠.
- « الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين = ٥٤.
- « الدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية = ٢١٨.

• الفحوص في ضوء دراسة الحالة:

الاسم: ر.ع.ح.	النوع: ذكر.	العمر: ٢٢ سنة.	نوع الإعاقة: كف بصري كلي.
سن الإعاقة: منذ الميلاد.		عدد الإخوة: ثمانية.	
المستوى التعليمي للأب: أمي لا يجيد القراءة والكتابة.		مهنة الأب: فنان.	
المستوى التعليمي للأم: أمية لا تحيد القراءة والكتابة.		مهنة الأم: لا تعمل.	
الترتيب الميلادى للعميل بين إخوته: الخامس.			

يذكر الحالة أن الأسرة تعامله كطفل ليس له رأي، ولا يشعر بالفهم من المحيطين، وليس له الحق في اتخاذ أي قرار، وترجع السلطة في المنزل للأب، خاصة عندما كانت الأم على قيد الحياة، وتشير الحالة في حزن عن وفاة الأم "ربنا يرحمها" لأنها كانت مريضة جداً قبل الوفاة، وكانت تشتكي من أمراض خطيرة، على الرغم من أنها كانت تقوم دائماً بضربه "أنا أحب أمي ولكن كانت تقوم بضربي لكي تعلمني الصبح من الخطأ"، وإن كانت طفولته كانت غير سعيدة، بعكس ذلك كان على لسان الحالة دائماً "ياريت أرجع طفل ثاني" لأنه يرى أن مرحلة طفولته أفضل بكثير من المرحلة المتواجدة فيها الآن، أما عن حالة الأب بعد وفاة الأم يعامله بالقسوة، لأنه كان يضربني وعمره ما أعطاني فلوس، أسهل حاجة عنده مش معاينة أي فلوس، كما أشارت الحالة إلى أنه يود من أبيه أن يبني له دوراً في البيت كما بنى لأخيه، ولذلك يرى

العميل أن أسرته إذا ما قورنت بمعظم الأسر فقيرة جداً وغلبانه، والروابط بين الإخوة ضعيفة كل واحد في حاله.

ومن العادات السلوكية التي يود التخلص منها في شخصيته الكذب "كانت أكبر غلطة ارتكبتها هي الكذب"، وأيضاً الخوف من الأصوات المزعجة "أكبر نقطة ضعف عندي هي الخوف من الأصوات المزعجة وخاصة أصوات الكلاب"، ومن العادات السلوكية التي يود الإبقاء عليها في شخصيته التعامل مع الجنس الآخر بدون قيود أو أي حدود، ومن جوانب المعاناة النفسية لديه الشعور بعدم الأمان والمسئولية عن اتخاذ القرار، والشعور بعدم ثقة من حوله فيه.

والشعور بالذنب تجاه ممارسة الجنس مع زميل له داخل المدرسة، والخوف من أن تطارده هذه الغلطة في مستقبله كالشبح، ونفور المحيطين منه سواء على مستوى الأسرة أو زملائه في المدرسة، وليس لديه قدره على التحكم في غضبه حتى مع أقرب الناس له، ومن أهم مصادر الغضب عنده عندما يؤخذ منه شيء خاص به، وهو يخاف من الكوابيس المزعجة التي تتضمن شخصاً ما يقوم بخنقه وهو لا يستطيع الصراخ، وكان على لسان حالة: "أنا بحس هذا الإحساس بشكل متكرر، وهو أن هناك شخص ماسك سكينه وبيجري ورايه دائماً"، ويشعر بالذنب لأنه مش قادر يرضي أهله، ومش قادر على توقف التفكير في حالة ممارسة الجنس لأنه كان المفعول به، ويشعر دائماً بالتقصير في الصلاة، والتقرب من الله سبحانه وتعالى.

طموحه المهني مستقبلاً كان هو العمل معلم في مدرسة بس تكون مدرسة غير هذه المدرسة المتواجد فيها، لا يحب القراءة، ولا توجد لديه أي ميول استعراضية.

• ملخص الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل:

قام الباحث بتفسير استجابات كل اتجاه على حدة في الخمسة عشر مجاًلاً لاختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة بالاستعانة بالبيانات التي جمعت عن الحالة أثناء المقابلة الكلينيكية المقننة والملاحظة الكلينيكية الحرة، ويمكن بلورة ملخص لاستجابات الحالة لاختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة كما يلي:

« مجال الأسرة: يظهر العميل اتجاهاً سلبياً نحو الأسرة ككل، فأسلوب التربية المتبع لدى أفراد الأسرة هو الضرب، وعدم أخذ الأمور ببساطة، وعدم التفاهم والحوار، والتشجيع على الكذب. أفراد الأسرة لا يجمعهم رأي واحد، ولا يجمعهم إلا جدار واحد، كما لا ينسى لأمه ضربه في الصغر، وعدم أخذ فلوس من الأب، كما يتضح ذلك في الاستجابة "أسرتي إذا ما قورنت بمعظم الأسر فقيرة جداً وغلبانه ومفككة، والروابط بين الإخوة ضعيفة كل واحد في حاله"، "أسرتي تعاملني كما لو كنت غير قادر على فعل أي شيء،

ولا تأخذ رأي في أي شيء حتى إذا كان هذا الأمر يخصني أنا"، وعلى الرغم من ذلك فهو يحب أمه أكثر من أبيه، ويتضح ذلك من خلال قوله بأن أباه يفرق في المعاملة بينه وبين إخوته.

◀ مجال الجنس: الحالة لم يجد الحب بالداخل (بين أفراد أسرته) فبحث عن الحب بالخارج بشكل غير سوي في شكل جنسية مثلية كما حدث مع زميل له، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية "عندما أشاهد رجلاً وامرأة معاً أفكر متى يحدث ذلك، وأكون في نفس هذا الوضع"، "أعتقد أن معظم النساء عدوانيين ويسعون إلى الضرب". يبدو من استجابة العميل تعميم واضح بين فكرته عن أمه وفكرته لكل امرأة على الرغم من وفاة أمه.

◀ مجال العلاقات الإنسانية المتبادلة : علاقات العميل ليست جيدة مع البنات المكفوفين المتواجدين في المدرسة، وأيضاً مع الأساتذة والأصدقاء، حيث ينفر بعض الطلاب منه، لذلك كثيراً ما يلجأ العميل إلى التجنب والجلوس بمفرده لفترات طويلة في المدرسة، كما أنه يدرك الرفض أو الاستثناء من الأنشطة، ولذلك فهو يفتقر إلى بعض المهارات الاجتماعية للتفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يجعله يخفق في بناء الثقة بالذات، والرغبة في العزلة عن الآخرين؛ مما يشعره بالافتقار للاندماج مع الآخرين، وعلى الرغم من ذلك فإنه يرى أنه ليس لديه إلا صديق واحد فقط (ع.خ)، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية "الناس الذين أحبهم أكثر من غيرهم صديقي أسأل عليه في كل وقت".

◀ مجال مفهوم الذات: العميل يشعر بالنقص، فهو يرى أنه لكي يشعر الكفيف بكفاءته ينبغي أن يكون خالياً من أوجه القصور حتى يصل عمله إلى درجة الكمال ويستشعر قيمته في الحياة، فهذه بعض المعتقدات اللاعقلانية التي يؤمن بها، فهو غير واثق في نفسه، غير قادر على إثبات وجوده، فهو يتميز بالخجل الشديد، ولديه رؤية ذات منخفضة، ولديه توقعات دائمة لاحتمال وجود السخرية والانتقاد والرفض من قبل الآخرين؛ مما يدفعه إلى التجنب، حيث أشار العميل إلى أنه ينبغي أن يبتعد الكفيف عن الآخرين حتى يسلم من مراقبتهم ونقدهم له، ومن الملاحظ أن العميل ليس له هدف أو معنى أو طموح، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية "أنا أعلم أنها حماقة لكنني أخاف من القسوة في المعاملة"، "أنا على استعداد لأن أقوم بأي شيء ينسيني ذلك الوقت الذي فعلت فيها الجنس مع زميلي"، "الشيء الذي أطمح إليه سراً هو ممارسة الجنس مع الفتاة التي أحبها".

• خلاصة وتعليق:

يتضح مما سبق أن تصرفات العميل متمركزة حول ذاته، فهو يعاني من الحساسية الزائدة تجاه التقييم السلبي، حيث يجد صعوبة بالغة تتعلق بعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية، ويعتمد على الاستراتيجيات السلبية مثل العزلة

والخجل ولوم الذات، فرغباته الداخلية أقوى من القيم والواقع، كما أنه لا يشعر بالحب والأمان داخل الأسرة؛ مما يدفعه لإشباع هذا الحب والأمان بالخارج، إلا أنه يتعرض بنسبة أعلى لسوء التوافق الاجتماعي والشخصي من الآخرين الموجودين معه في المدرسة؛ مما أدى إلى وقوعه في ممارسة الجنس مع زميل له.

كما أنه ليست لديه أية وسيلة ملء وقت الفراغ، فالأم متوفاة والأب في عمله، والروابط بين الإخوة ضعيفة، ولذلك فهو يؤمن ببعض المعتقدات اللاعقلانية "ضيق الناس المحيطين بالكفيف وقلقهم المستمر مصدره الأعباء التي يتحملونها عنه"، ويسقط مشكلاته على المجتمع المحيط به، حيث إنه ينظر إلى المجتمع بالسلبية للمكفوفين "بعض الناس يتعدون عن الكفيف أو ينظرون إليه نظرة شفقة وتدني واحتقار"، كما أنه يدرك الرفض أو الاستثناء من الأنشطة؛ الأمر الذي يجعله يخفق في بناء الثقة بالذات، والرغبة في العزلة عن الآخرين، مما يشعره بالافتقار للاندماج مع الآخرين؛ ومن خلال ما سبق يتضح أن العميل لديه حساسية زائدة تؤدي إلى بعض مظاهر عدم التكيف الاجتماعي والنفسي، والشعور بعدم الكفاءة، ولوم الذات المستمر على ممارسة الجنس مع زميله، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي؛ مما أدى إلى تبنيه مجموعة من الجوانب المعرفية السلبية كالأفكار الخاطئة والمعتقدات غير المنطقية تجاه المواقف والأحداث الاجتماعية التي يتعرض لها، والتي يشعر اتجاهها بالحساسية الزائدة والتجنب منها.

• الحالة الثانية: الأقل حساسية انفعالية:

• درجات الحالة على المقاييس السيكمترية للدراسة:

- ◀ الدرجة الكلية على مقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين = ٢٩.
- ◀ الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين = ٣١.
- ◀ الدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية = ٩٨.

• المفحوص في ضوء دراسة الحالة:

الاسم: م.م.	النوع: ذكر.	العمر: ٢١ سنة.	نوع الإعاقة: كف بصري كلي.
سن الإعاقة: منذ الميلاد.	عدد الإخوة: أربعة.		
المستوى التعليمي للأب: تعليم عال.	مهنة الأب: معلم ابتدائي.		
المستوى التعليمي للأم: تعليم متوسط.	مهنة الأم: ربة منزل.		
الترتيب الميلادي للعميل بين إخوته: الثالث.			

يذكر الحالة أن المعاملة من قبل الأب والأم والإخوة تتسم بالحب والمودة، فهم متفاهمون من أجل إسعاد جميع من في الأسرة، وتسود روح التفاهم والحوار والمناقشة، فهو يحب أباه لتسامحه معه، كما أنه يعتبره القدوة الحسنة له، ولذلك يتقمص شخصيته، كما أنه يحب أمه، وهي تقرر له كل شيء، وكانت طفولته سعيدة، لأنه الأسرة - على حسب قوله - لم تكن تعامله على أنه من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن العادات السلوكية التي يود الإبقاء عليها في شخصيته روح الحب والود لجميع الطلاب الموجودين معه في المدرسة. ومن جوانب معاناته النفسية أن لديه دائماً شعوراً بعدم الرضا عما فعله بجانب بعض زملائه وخاصة عندما قام بمسح كارت الموبيل خاص بزميله في المدرسة، كما أن من مصادر الضغط النفسي لديه تلك التي تتمثل في شعوره بالنقص، والشعور بالذنب نحو إغضاب شخص عزيز عليه.

• ملخص الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل:

قام الباحث بتفسير استجابات كل اتجاه على حدة في الخمسة عشر مجاًلاً لاختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة بالاستعانة بالبيانات التي جمعت عن الحالة في أثناء المقابلة الكلينيكية المقننة والملاحظة الكلينيكية الحرة، ويمكن بلورة ملخص لاستجابات الحالة لاختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة كما يلي:

« مجال الأسرة: علاقة العميل بأفراد الأسرة ككل طيبة، حيث تسود روح التفاهم والحوار والمناقشة، فهو يحب أباه لتسامحه معه، كما أنه يعتبره القدوة الحسنة له، ولذلك يتقمص شخصيته، كما أنه يحب أمه لكن لا يحب تصميمها على قرار بلا حوار، وهو يحب إخوته، وإن كان أقربهم إليه الأخ الأكبر، كما يتضح ذلك في الاستجابة "أسرتي إذا ما قورنت بمعظم الأسر أفضل من غيرها"، "أسرتي تعاملني كما لو كنت شخصاً عادياً مثلهم".

« مجال الجنس: يبدي العميل اتجاهًا إيجابياً نحو الجنس الآخر، فهو يعبر عن نضوج جنسي في تفكيره وفي حياته الجنسية في إطار من التدين والمعايير الاجتماعية، ويتضح ذلك في استجاباته "حياتي الجنسية تشغل جزءاً كبيراً من تفكيري"، فهو واقعي وأمنيته أن يتزوج وينجب أطفال، ويتضح ذلك من استجاباته فهي نابغة عن ارتباطه الواضح بالأسرة، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية: "شعوري نحو الحياة الزوجية أنها حياة سعيدة بين الرجل والست والأبناء".

« مجال العلاقات الإنسانية المتبادلة: تتسم العلاقات الإنسانية لدى العميل بالإيجابية سواء مع الزملاء والمدرسين؛ فهي علاقات تتسم بالحب والاحترام والثقة المتبادلة، كما أن لديه أحساساً بالحب مع زملائه؛ لأن لهم نفس ظروف كف البصر ومتقاربين في السن، فهو يرى أن لديه عديداً من الأصدقاء، ويميل إلى صديق (أ. س) له كثيراً، على الرغم من أنه أكبر منه سناً، حيث إنه يراه الصديق المخلص المتعاون معه، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية "الناس الذين أحبهم أكثر من غيرهم بابا وماما وإخواني وزملائي وأسائدتني".

« مجال مفهوم الذات: يخاف العميل من الفشل، وهو يشعر بالنقص في بعض الأمور، وخاصة إغضاب شخص عزيز عليه بدون قصد، وهو يتحكم في غضبه

بأسلوب الحوار الذاتي الداخلي مع النفس، ويدل على هذا الاتجاه الاستجابات التالية: "أعتقد أن عندي القدرة على عمل أي شيء"، "أكبر نقطة ضعف عندي شعوري بالضعف من عدم قدرتي على الاعتماد كلياً على نفسي في أمور حياتي"، "أنا على استعداد لأن أقوم بأي شيء ينسني ذلك الوقت الذي فعلت فيها مسح كارت الموبيل خاص بزميلي (أ.م) لأنه غضب مني"، "الشيء الذي أطمح إليه سراً هو كتابة القصائد للفتاة التي أحبها وأتزوجها"، ولم يصرح العميل باسم هذه الفتاة.

• خلاصة وتعقيب:

يتضح من خلال ما سبق أن الحالة رغم كف البصر لديه إلا أنه متفائل، ومتوافق انفعالياً، ويلتزم بالقيم الاجتماعية، ولديه قدرة على القيام بالأنشطة الاجتماعية الجماعية، كما أنه يشعر بالحب والأمان داخل الأسرة، ويتمتع بنسبة عالية من التوافق الاجتماعي والشخصي من الآخرين الموجودين معه في المدرسة؛ وبالتالي يسعى إلى تحقيق طموحاته وتحقيق ذاته من خلال تفوقه الدراسي، وتعامله مع زملائه، وكتابته لقصائد من الشعر من خلال سماعه بعض الأغاني، لتوظيف طاقاته الإبداعية الكامنة.

• تعقيب على حالي الدراسة الكينيكية:

من خلال العرض السابق لديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأكثر حساسية انفعالية، والحالة الأقل حساسية انفعالية، اتضح أن هذه النتائج الكينيكية قد حققت صحة الفرض الكينيكي؛ حيث وجد أن هناك اختلافاً جوهرياً في ديناميات الشخصية والبناء النفسي الحالة الأكثر حساسية انفعالية عن الحالة الأقل حساسية انفعالية من خلال تاريخ الحالة، واختبار ساكس SSGT لتكملة الجمل الناقصة، والتي تم عرضها وتفسيرها في متن الدراسة، كما أسهمت الدراسة الكينيكية في رسم صورة عن حالي الدراسة، لتوضيح مدى معاناة الحالة الأولى من الحساسية الانفعالية المرتفعة، ووجود اضطراب الشخصية التجنبية من خلال توافر أعراضه لدى الحالة، وتمتعه بمجموعة من الأفكار اللاعقلانية، بالإضافة إلى بيان العلاقة بين الحساسية الانفعالية واضطراب الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية، حيث اتضح مما سبق أن الحساسية الانفعالية لدى المراهق الكفيف تؤدي إلى بعض مظاهر عدم التكيف الاجتماعي والنفسي، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي؛ مما يؤدي إلى تبني المراهق الكفيف مجموعة من الجوانب المعرفية السلبية كالأفكار الخاطئة والمعتقدات غير المنطقية تجاه المواقف والأحداث الاجتماعية التي يتعرض لها، والتي يشعر اتجاهها بالحساسية الزائدة والتجنب منها، كما أسهمت الدراسة الكينيكية في رسم صورة عن الحالة الثانية التي تتمتع بانخفاض في الحساسية الانفعالية، وأعراض الشخصية التجنبية، والأفكار اللاعقلانية.

• الاتفاق بين نتائج الدراسة :

في ضوء ما سبق يتضح اتفاق النتائج الكلينية مع النتائج السيكومترية، إلا أن الدراسة الكلينية قد أمدتنا بصورة متكاملة في كل حالة على حدة بالأسباب والدوافع التي توضح لنا العلة في ارتفاع الحساسية الانفعالية أو انخفاضها، كما بينت الدراسة الكلينية العلاقة السببية بين الظواهر التي كشفها الدراسة السيكومترية عن ارتباطها؛ لأن الارتباط بين الظواهر لا يعني بالضرورة قيام علاقة سببية بين نفس هذه الظواهر، لذلك كانت الدراسة الكلينية في تناولها للحالة العيانية الفردية كشفاً للعلاقة السببية ما بين الظواهر التي كشفت الدراسة السيكومترية عن ارتباطها بشكل موجب أو سالب.

فالحساسية الانفعالية العالية لا ترجع فقط إلى ارتباطها بأعراض الشخصية التجنبية، وتمتع الفرد بمجموعة من الأفكار اللاعقلانية وإسهامها فيها، بقدر ما ترجع إلى تدهور البناء النفسي والدينامي للحالة الأكثر حساسية انفعالية، والذي ظهر واضحاً جلياً فيما تم عرضه سابقاً من مواصفات البناء النفسي والدينامي للحالة الأولى.

وكما أن الحساسية الانفعالية المنخفضة لا ترجع فقط إلى ارتباطها بأعراض الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية، بقدر ما ترجع إلى تمتع الحالة الأقل حساسية انفعالية ببناء نفسي ودينامي قوي وسوي، وله مواصفات خاصة ظهرت جلية واضحة فيما تم عرضه سابقاً من مواصفات البناء النفسي والدينامي للحالة الثانية.

• توصيات الدراسة :

بناءً على ما أسفرت الدراسة عنه من نتائج، يمكن صياغة بعض التوصيات التربوية في مجال الاهتمام بالمكفوفين:

« الاهتمام بالمساندة الاجتماعية داخل مؤسسات الرعاية وخارجها للمكفوفين من جانب الأسرة والأصدقاء والمعلمين؛ لمساعدتهم على التغلب على مشكلات عاقتهم.

« يجب وضع برامج إرشادية وقائية علاجية تركز على الخبرات التي من شأنها تقليل الحساسية الانفعالية والسلوك التجنبي لدى المكفوفين، ورفع كفاءتهم في مواجهة الأحداث الضاغطة التي تواجههم في حياتهم.

« ضرورة تصميم البرامج الإرشادية لتحسين تقديم التوعية الكاملة والتشجيع الدائم لأفراد المجتمع ككل بشأن التعامل مع المكفوفين، والأسلوب الذي يمكن من خلاله تقديم المساعدة لهم دون جرح مشاعرهم، والابتعاد عن الأفكار الخاطئة عنهم بما يدفعهم إلى الاندماج معهم.

« تبصير الوالدين بأهمية تقبل الابن الكفيف واحتوائه لمساعدته على تقبل عاقته والتعايش معها، وذلك من خلال برامج الإرشاد الأسري المختلفة.

« ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث النفسية للكشف عن ديناميات الشخصية والبناء النفسي لدى المراهقين المكفوفين.

• المراجع :

- باظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٥). استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الببلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠١). قلق الكفيف " تشخيصه وعلاجه". سلسلة التربية الخاصة (٢). القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- بارلو، ديفيد. مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية (دليل علاجي تفصيلي). ترجمة: صفوت فرج (٢٠٠٢)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العظيم، سيد محمد (١٩٩٩). أثر الإرشاد المعرفي في خفض الشعور باليأس لدى عينة من المكفوفين. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨، ٢٩٥ - ٣٢٣.
- جونسون، شيري؛ كرنك، آن؛ نيل، جوهن؛ دافيسون، جيرالد. علم النفس المرضي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس - الطبعة الثانية عشر. ترجمة: الحويلة، أمثال هادي؛ عياد، فاطمة سلامة؛ شويخ، هناء؛ الرشيد، مللك؛ الحمدان، نادية (٢٠١٥)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- البحيري، عبد الرقيب أحمد؛ الحديبي، مصطفى عبد المحسن (٢٠١٤). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً "دراسة وصفية -إكلينيكية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٥(٢)، ٤٧٨ - ٥١٩.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٣ القاهرة : دار الفكر العربى .
- أبو الرياح، محمد مسعد (٢٠١٢). أثر التدريب التوكيدي في خفض بعض اضطرابات الشخصية لدى المعوقين بصرياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عبد المحسن، نهى عبد الستار (٢٠١٣). أساليب معاملة العاملين بمؤسسات المكفوفين وعلاقتها بالثبات الانفعالي للطفل الكفيف. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٥٨(٣)، ٣١٩ - ٣٤١.
- سلامة، هدى سلمى مطير (٢٠٠٩). الألكسيثيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينة من المراهقين المكفوفين. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- Alden, L., Laposa, J., Taylor, C., & Ryder, A. (2002). Avoidant personality disorder: Current status and future directions. Journal of Personality Disorders, 16, 1-29.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Barker, D., Sivyer, R., & Towel, T. (1998). Body image dissatisfaction and eating attitudes in visually impaired woman. Journal of eating disorder, 24(3), 319-322.

- Buultjens, M., Stead, J & Dallas, M. (2002). Promoting social inclusion of pupils with visual impairment in mainstream schools in Scotland; Edinburgh; Scottish Sensory Centre.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (2), 75-90.
- Celeste, M., & Kobal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment. *Elementary Education Online*, 9(1), 11-22.
- Cimarolli, V. (2006). Perceived overprotection and distress in adults with visual impairment. *Rehabilitation psychology*, 51 (4), 338-345.
- Donoyama, N., & Munakata, T. (2009). Trait Anxiety among Japanese Massage Practitioners with Visual Impairment: What Is Required in Japanese Rehabilitation Education? *British Journal of Visual Impairment*, 27 (1), 25-47.
- Ferrando, P., Pallero, R., & Carrasco, C. (2013). Measuring anxiety in visually-impaired people: A comparison between the linear and the nonlinear IRT approaches. *Psicológica*, 34, 383-406.
- Garaigordobil, M., & Bernaras, E. (2009). Self-concept, Self-esteem, Personality Traits and Psychopathological Symptoms in Adolescents with and without Visual Impairment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 149-160.
- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 431.
- Griffin-Shirley, N., & Nes, S. (2005). Self-esteem and empathy in sighted and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(5), 276-285.
- Hageman, T., Francis, A., Field, A., & Carr, S. (2015). Links between Childhood Experiences and Avoidant Personality Disorder Symptomatology. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(1), 101-116.
- Hatlen, P. (2004). Is social isolation a predictable outcome of inclusive education? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 676-678.
- Hummelen, B., Wilberga, T., Pedersen, G., & Karterud, S. (2007). The relationship between avoidant personality disorder and social phobia. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 348-356.

- Huppert, D., Strunk, D., Roth Ledley, D., Davidson, J., & Foa, E. (2008). Generalized Social Anxiety Disorder and Avoidant Personality Disorder: Structural Analysis and Treatment Outcome. *Depression and Anxiety*, 25, 441-448.
- James, D., & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care. Health and Development*, 33(1), 4-10.
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(8), 470-483.
- Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99 (8), 486-498.
- Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of visual impairment and blindness*, 96(1), 22-37.
- Kef, S., Hox, J., & Habekoth, H. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73-91.
- Khurshid, F. & Najeeb, F. (2012). Perceived Social Acceptance among Visually Impaired Teenagers. *Pakistan Journal of Education*, 3(1), 1-12.
- Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(5), 285-297.
- Koenes, S., & Karshmer, J. (2000). Depression: A comparison study between blind and sighted adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 21 (3): 269-279.
- Konarska, J. (2007). Young people with visual impairments in difficult situations. *Social Behaviour and Personality*, 35, 909-918.
- Kordestani, F., Daneshfar, A., & Roustae, D. (2014). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Student. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(4), 384-391.
- Kroksmark, U., & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, 213-225.

- Marcotte, D. (2005). Irrational Beliefs and Depression in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 93-124.
- Mbugua, A., & K'Okul, K. (2013). Psychological Dispositions of Anxiety among Learners with Visual Impairment: A Study of High School for the Blind, Thika. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17), 67-76.
- Meyer, B. (2002). Personality and mood correlates of avoidant personality disorder. *Journal of personality disorder*, 16, 174-188.
- Moosavi, N. Hezardastan, F. Atashpoor, H., & F. Markazi. (2012). The Comparison of Irrational Beliefs and Impulsivity between Obsessive-Compulsive Clinical and Non-Clinical Women in Isfahan. *World Applied Sciences Journal*, 20(1), 1: 164- 169.
- Peavy, K, & Leff, D. (2002). Social acceptance of adolescent mainstreamed students with visual impairments. . *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(11), 808-811.
- Porcerelli, J., Dauphin, B., Ablon, J., Leitman, S., & Bamberg, M. (2007). Psychoanalysis with Avoidant Personality Disorder: A Systematic Case Study. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1), 1-13.
- Rettew, D. (2000). Avoidant personality disorder, generalized social phobia, and shyness: Putting the personality back into personality disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 8, 283-297.
- Robinson, B., & Lieberman, L. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98 (6), 351-366.
- Rodney, P. (2003). The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of Visual Impairment*, 21(1), 19-24.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socioemotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Rosenblum, P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(7), 434-445.
- Sharma, S., & Sigfoos, J. (2000). Social skills assessment of Indian children with visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 78, 211-235.
- Silvers, J., McRae, K., Gabrieli, J., Gross, J., Remy, K., & Ochsner, K. (2012). Age-Related Differences in Emotional

- Reactivity, Regulation, and Rejection Sensitivity in Adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235–1247.
- Taina, H., Komulainen, E., & Aro, H. (1999). Social Support and Self-Esteem among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, 5, 243-262.
 - Tood, S., & Bohort, B. (2007). Irrational Beliefs and Arousal of Emotional Distress, *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 190-201.
 - Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(11), 703-710.
 - Wilberg, T., Karterud, S., Pedersen, G., & Urnes, O. (2009). The impact of avoidant personality disorder on psychosocial impairment is substantial. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63, 390-396.
 - Yildiz, M., & Duy, B. (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psych-education Program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1470-1476.

البحث العاشر :

تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) لطلاب
جامعة ٦ أكتوبر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم

المصادر :

د/أمين محمد محمد أبوبكر
مدرس تعليم اللغة العربية
كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر

د/ إيمان أحمد هريدى
أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية

” تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) لطلاب جامعة ٦ أكتوبر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم ”

د/أمين محمد محمد أبوبكر

د/إيمان أحمد هريدي

• المستخلص :

يهدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) لطلاب جامعة ٦ أكتوبر، وذلك في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم، والتي تلبي احتياجاتهم الجامعية. فعلى الرغم من حرص جامعة ٦ أكتوبر على تدريس مقرر اللغة العربية لبعض طلاب كلياتها بمختلف تخصصاتهم، إلا أن هذا المقرر لم تتضح أهدافه، ولا أهم المهارات الأساسية التي ينبغي أن تنمى لدى طلاب الجامعة من خلاله. وظل المقرر قيد المجهودات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على العملية التدريسية؛ مما أدى إلى نفور الكثير من الطلاب من اللغة العربية، وبالتالي ضعف المهارات اللغوية الأساسية لديهم. ولتحقيق هدف البحث تم تحديد قائمة بأهم المهارات الأساسية في اللغة العربية المناسبة لطلاب جامعة ٦ أكتوبر، وتم تصميم اختبار لطلاب الجامعة في ضوء هذه المهارات، وطبق الاختبار على (٥٠) طالباً من كليات العلوم الطبية التطبيقية بالجامعة، وكلية التربية. وتم تحديد جوانب القوة والضعف في مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، ووضع تصور مقترح لمقرر اللغة العربية (متطلباً جامعياً) يلبي احتياجاتهم.

الكلمات المفتاحية: تطوير مقرر اللغة العربية - متطلب جامعي - جامعة ٦ أكتوبر - المهارات اللغوية - اختبار المهارات اللغوية في الجامعة

A Suggested Framework to Develop Arabic Language Course (College Requirement) According to Appropriate Language Skills for October 6 University, Students

Dr. Amin Mohamed Abu Bakr,

Dr. Eman Ahmed Haridy

Abstract:

This research aims to conceptualize a suggested proposal to develop the Arabic language course (college requirement) for the students of the October 6 University of, in the light of the appropriate language skills for them, and that meet their university requirements. Despite the keenness of the University of October 6 on teaching Arabic language course for some college' students with their various specializations, neither the objectives of this course were clear, nor the most basic skills that should be developed through it among university students. The course was subjected to the personal efforts of faculty members responsible for the teaching process; resulting in aversion of a lot of students to Arabic language, and thus weakness of their basic language skills. To achieve the aim of the research, an appropriate list with the most important basic skills in Arabic language for students of the University of October 6 has been determined. Also, the test has been designed for university students in the light of these skills. The test has been applied upon (50) students from the faculties of Applied Sciences in the university, and the College of Education. The aspects of strength and weakness in the Arabic language skills for the students have been determined, and a suggested proposal of Arabic language (college

requirement) was created to meet their requirements.

Key words: Development of Arabic language course , college requirement , University of October 6 , language skills , test of language skills at the university

• مقدمة البحث :

تعد اللغة العربية الفصحى بالنسبة للأمة العربية أهم مقوم من مقومات الحضارة والتقدم؛ ويرجع ذلك لتفرد اللغة العربية بعدد من السمات والملامح لا تتوافر للغات الأخرى .

لغتنا العربية التي شهد لها التاريخ بنشر حضارة الأمة العربية الإسلامية في شتى أصقاع العالم إبان ذروتها وقوة أبنائها، لا تزال محط أنظار العالم لما تكتسبه من قداسة بفعل ارتباطها بكتاب الله وسنة نبيه الكريم، فهي لغة القرآن ، التي اصطفاه الله - تعالى - لتكون وعاءً لكتابه الخالد القرآن الكريم لاشك لغة تتربع على عرش الألسنة واللغات؟ والقرآن هو الكتاب المنزل الوحيد المدون باللغة التي نزل بها، بينما نزلت التوراة والإنجيل باللغة الآرامية، أو السريانية ، لا اللغة العبرية كما هو معروف خطأ .

هذه اللغة المقدسة المستحبة من قبل العالم العربي والأمة الإسلامية والشعوب المحبة لها، بحاجة منا إلى مزيد من التكاثر وبذل الجهود للاعتناء بها، وجعلها قوية قادرة على مقارعة اللغات الغازية لنا، ومواكبة لمستحدثات العلم وتقنياته الحديثة، وطبيعة لاستيعاب معطيات العصر والوفاء بمتطلباته، وقادرة على منافسة اللغات العالمية القوية في مضمار الحضارة والتقدم، ومن ثم استعادتها لماضيها الريادي الذي كانت عليه إبان ذروتها.

يقول عنها المستشرق الفرنسي "لويس ماسينيون": وباستطاعة العرب أن يفاخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم، التي تحمل من سمو الفكر، وأمارات الفتوة والمروءة ما لا مثيل له".

وفي العصور الأولى كادت العربية أن تكون مرادفة للإسلام؛ فقد سأل أبو جعفر المنصور - يوماً - مولى لهشام بن عبد الملك (ت ١٣٢هـ) عن هويته؛ فقال المولى : "إن كانت العربية لسانا فقد نطقنا بها، وإن كانت ديناً فقد دخلنا فيه". واللغة العربية لغة قومية : جمعت العرب من قديم في وحدة لغوية متماسكة - على الرغم من تعدد اللهجات المحلية، وعلى الرغم من المحاولات المتعددة لهدمها والقضاء عليها .

وفى اللغة العربية من الملامح والخصائص الذاتية ما لا يتوافر في كثير من اللغات الأخرى وعلى سبيل التمثيل :حروف العطف، اختلاف صور الفعل باختلاف المسند إليه، وخصوصاً فعل الأمر، قضية الترادف، وزيادة الوصف إلخ .

إن اللغة العربية هي إحدى اللغات الكبرى المرشحة للاستمرار، والمكانة في عالم القرن الحادى والعشرين إلى جانب عدد محدود من اللغات الكبرى ، ولا يمكن الوصول إلى هذه المكانة إلا من خلال المنطقة العربية كلها ؛ فلامكان فى النسق اللغوى العالمى للغات الضغيرة، أو المحدودة .

ولا أحد يستطيع أن ينازع في الحالة المتدنية لمستوى الأداء بالعربية في مصر وفي العالم، والأمر أكثر وضوحاً بين طلاب الجامعات لأسباب معروفة .

ولقد اتضحت مشكلة تعليم العربية على مستوى التعليم الجامعى والعالى فى مصر الحديثة منذ نحو مائة وعشرين عاماً، ومع هذا فلم تُتخذ لها الإجراءات المناسبة، ولقد ذكرت تقارير متعددة ، التى تتلخص فى ضعف الطلاب فى لغتهم القومية وهى اللغة العربية... وهم لا يعرفون أن يحرروا خطاباً من خطابات العمل، أو تقرير تعليم إدارياً، أو حكماً ، لاحظ التقرير أن بعض المدارس العليا فى ذلك الوقت تحرص على تعليم طلابها مختارات من الشعر القديم ، دون أن يوجه تعليم اللغة العربية وجهة معاصرة ، أو أن يكون تعليمياً لأغراض تخصصية (محمد بلاسى: ٢٠١٠، ٩٦) .

وفوق هذا فاللغة ظاهرة اجتماعية مهمة جداً للتفاهم بين أبناء الأمة الواحدة، بل والأمم المختلفة؛ حيث تعتمد عليها الأمة اعتماداً كبيراً في قضاء حاجاتها، ونشر ثقافتها، وتلقي ثقافات الأمم الأخرى، والتفاهم مع شعوبها المختلفة؛ ومن ثم تحظى اللغة العربية بمكانة عظيمة في إطار مجتمعها والأمة الناطقة بها؛ فيزداد الاهتمام بها وتبذل الجهود حفاظاً عليها قوية، متينة التراكيب، رصينة الأساليب، طيبة لاستيعاب مستجدات العصر، الذى يعتمد كثيراً على اللغة فيما يستخدمه من وسائل وأجهزة تكنولوجية متقدمة.

ولهذه المكانة التى تبوأها اللغة العربية أزلاً فقد قوبلت من التحديات (تقرير قومسيون تنظيم المعارف): الخارجية منها والداخلية ما جعلها لاتتحنى ، بل باتت أشد عوداً وأصلب بنياناً وشموخاً ، فالعولة الثقافية تروم نشر اللغة الإنجليزية - لغة القطب الواحد - وهيمنتها في التعليم والتواصل ، ونشر اللغات الأجنبية على حساب العربية ، وإحياء لغات الأقليات؛ حيث يقدم الدعم السخي للقائمين بها؛ تحت شعار: (حقوق الإنسان) ، فضلاً عن محاولة شطب اللغة العربية من الأمم المتحدة ؛ بحجة عدم استعمال ممثلى الدول العربية للغة العربية في الأمم المتحدة؛ فهم يستعملون الإنجليزية، أو الفرنسية في إلقاء كلماتهم ومناقشاتهم ، كما أن ترويج المصطلحات المعادية لأمتنا العربية؛ حيث تروج الدوائر المعادية لأمتنا بعض المصطلحات، وتعمل على سيورتها، وانتشارها، ومن بين هذه المصطلحات: "منطقة الشرق الأوسط"؛ إذ إن هذا المصطلح يشمل منطقة لا هوية لها؛ لإزالة الهوية العربية، وليحل هذا المصطلح مكان "الوطن العربى" أو "البلاد العربية" أو "الأمة العربية" ،

وضعف ما ينشر باللغة العربية على شبكة الإنترنت: حيث إن ٨٠٪ من الصفحات المتوفرة على شبكة "الويب" مكتوبة بالإنجليزية؛ وهذا يسبب الكثير من الإشكاليات . وإحياء الدعوة إلى استعمال اللهجات العامية مجدداً ؛ حيث يتم تشجيع البحوث ،التي تخدم العاميات ،وتقديم الدعم المادى لها حتى أن الأمر وصل إلى أن بعض الجامعات الأمريكية قامت بإلغاء تدريس اللغة العربية والاستعاضة عنها باللهجات العربية مثل: الشامية والمصرية والمغربية والعراقية.

ومن التحديات مايقابل العربية فى عقر دارها، ومن هذه التحديات: ضعف الانتماء للوعي اللغوي؛ حيث تهيمن اللغات الأجنبية في الجامعات الخاصة، وفى المدارس الخاصة حتى في رياض الأطفال ؛ بغية وصم العربية بالتخلف، وعدم مواكبة العصر.

ناهيك من أن البيئة العربية ملوثة لغوياً ؛ حيث استشرت اللهجات العامية، وانتشرت الكلمات الأجنبية على المحال التجارية، والمطاعم، والفنادق، والحياة العامة، وانتشرت الكلمات العامية، والأخطاء النحوية على وسائل النقل وفي الإعلانات والإعلام.

فضلا عن عدم وجود مشروع قومي ؛ لتعريب العلوم: وأؤكد على أن جميع مستلزمات التعريب متوفرة، ولا تحتاج إلا إلى أمرين: أولاً: منهجية واضحة في التعريب تتضمن برنامجاً زمنياً يلتزم به ويطبق، لتعريب المراجع الأساسية والبرمجيات، باستخدام المصطلحات العلمية العربية الموحدة، وتدريب الأساتذة المعنيين على استعمال اللغة العربية في التدريس والبحث العلمي. ثانياً: توفر الإرادة الصادقة، لدى أصحاب القرار.

ولن يتأتى هذا إلا من خلال قرار سياديّ، ومشروع قومي في كل قطر عربي؛ فالله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن! ولنا في التجربة السورية خير شاهد في مجال تعريب علوم الطب.

ومن هذه التحديات الدعوة إلى العامية ، ولخطورة هذه القضية، فقد دق ناقوس الخطر أحد علماء اللغة العربية الأشاوس منذ عشرات السنين؛ حيث قال: " تلك قضية من أعقد القضايا التي ابتلي بها العالم العربي خاصة، والعالم الإسلامي عامة، ولا تزال حية إلى اليوم، بل بلغت عنفوانها في هذه السنين الأخيرة، وليس لها شبيه في العالم كله ... والكشف عن حقيقة هذه القضية، وهي قضية العامية والفصحى ، كشف عن أعظم مؤامرة خبيثة، بدأت خافتة، ثم علا صوتها ... والمشترون في القضية، بين غافل لا يدري ماذا يقول، ولا ماذا يراد به، وبين ماكر خبيث يضرم النار في الحطب؛ لتأكل الأخضر واليابس بعد قليل..

فلماذا يقف أبناء العربية مكتوفى أمام هذه التحديات، التي تنال يوماً بعد يوم من شموخ العربية وتحاول هدم بنيانها، مع علمهم بان وجودهم من وجودها ،

وعزتهم من عزتها، وكرامتها، وها نحن أولاء نلاحظ على الصعيد العالمي أنه ما من شعب أراد الحياة العزيزة الكريمة إلا وتمسك بلغته الأم أمام اللغات الغازية. (محمد بلاسي: ٢٠١٠، ٣٤)

ففي فيتنام: دعا القائد الفيتنامي "هوشى مينه" أبناء أمتة قائلاً: "لا انتصار لنا على العدو إلا بالعودة إلى ثقافتنا القومية ولغتنا الأم"، ويقول في وصاياه للفيتناميين: "حافظوا على صفاء لغتكم كما تحافظون على صفاء عيونكم، حذار من أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية". وفي اليابان: استسلمت في الحرب العالمية الثانية تحت وطأة القنابل الذرية الأمريكية؛ ففرض الأمريكيون شروطهم المجحفة على اليابان المستسلمة، مثل تغيير الدستور، وحل الجيش ونزع السلاح ... إلخ. وقد قبلت اليابان جميع تلك الشروط ماعدا شرطاً واحداً لم تقبل به، وهو التخلي عن لغتها القومية في التعليم، فكانت اليابانية منطلق نهضتها العلمية والصناعية الجديدة ..

ولم نذهب بعيداً؛ فهذا هي ذي إسرائيل: أقامت كيائها على إحياء اللغة العبرية، وهي لغة ميتة منذ ألفى سنة، فاعتمدتها في جميع شؤون حياتها تعليمياً وإعلامياً وتواصلًا؛ حتى إن المؤتمرات الذرية والنووية تعقد باللغة العبرية، لا بالإنجليزية!

من هنا كان ضعف اللغة العربية، ونظراً للضعف اللغوي الجاثم على ألسنة أبناء العربية وأقلامهم، وحيث إن هذا الضعف لا يقتصر على طلاب المراحل التعليمية الدنيا، بل يمتد ليطال طلاب التعليم الجامعي، والمثقفين وحتى الأساتذة الجامعيين، ولاحتواء هذا الضعف والحد من استفحاله بذلت الجهود المتتالية لبحث أسبابه ومواطنه، ووضع الحلول والمقترحات لعلاجها، وكان من بين هذه الحلول العلاجية اقتراح تدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً إجبارياً لجميع طلاب الجامعات العربية بمختلف تخصصاتهم، وتعريب التعليم الجامعي، فعملت بهذه الحلول والمعالجات جامعات عربية كثيرة.

وتشهد مدارس التعليم العام، والجامعات، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلبة في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفياً في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، وفي الإقبال عليها. وقد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية وتفشيت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردّي الثقافي والعلمي، الذي يلف أمتنا العربية من المحيط إلى الخليج.

وبما أن جامعة ٦ أكتوبر إحدى الجامعات، التي تدرس اللغة العربية متطلباً جامعياً لبعض طلاب كلياتها بمختلف تخصصاتهم، ولكون المقرر الذي وضع لتدريس هذه اللغة لطلاب كليات التربية خصوصاً، وكليات الجامعة كلها لم يثبت على حال، ولم تتضح مفرداته في ضوء نتائج دراسات وأبحاث علمية،

تلبية احتياجات الدارسين واهتماماتهم، وتراعي تخصصاتهم وميولهم وقدراتهم، بل هو جهد شخصي قام به بعض ذوي الخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعة نفسها، أو من المتدربين لتدريس هذه المقررات من خارج الجامعة، وقد لوحظ أن الطلاب باختلاف تخصصاتهم سواء في الكلية الواحدة، أو في كليات الجامعة ينضرون من دراسة هذا المقرر، ويشعرون أنهم يدرسون مادة بعيدة عن تخصصاتهم مع وعيهم الضئيل لأهمية اللغة العربية لتعلم تخصصاتهم هذه، ومن خلال ذلك كله تبلورت الفكرة بالمشاركة؛ للقيام بالدراسة الحالية، التي تسعى إلى تطوير مقرر اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب كليات التربية بجامعة ٦ أكتوبر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تراعي احتياجات الدارسين وتخصصاتهم واهتماماتهم، فضلا عن مراعاة طبيعة اللغة العربية، وخصائصها والاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهجها، وطرائق تدريسها، والإفادة من نتائج الدراسات والأبحاث العلمية، التي أجريت في مجال تدريس اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب الجامعات العربية غير المتخصصين فيها.

على أن هناك تجارب عالمية كثيرة تكونت على مدى سنوات القرن العشرين، ومن أقدم النظم المستقرة في هذا الصدد مانجده في الجامعات الأمريكية منذ أكثر من نصف قرن؛ إذ يدرس كل طلاب الجامعة بغض النظر عن تخصصاتهم مقررًا أو مقررين في اللغة العربية؛ بهدف إتقان مهارات الكتابة من خلال محاور ثقافية، ويطلب من الطالب في أثناء المقرر قراءة واعية، ثم كتابة موضوعات محدودة، مع العناية بالصياغة والنحو والترقيم، وكل ما يجعل الطالب يتدرب بشكل جاد على الكتابة اللائقة بجامعي؛ غدا يدرس ليتخرج، ويمارس دورة الحياة، وهذا النظام مطبق بالنسبة للغة القومية في عدد من الدول.

أما في المنطقة العربية فنجد فكرة متطلبات الجامعة مستقرة في عدد كبير من الجامعات؛ بهدف إكساب الطالب الأساس الضروري للدراسة والحياة.

وتجاه هذه المكانة تصطدم اللغة العربية بكثير من محاولات هدم الفصحى، وهي محاولات ارتبطت أغلبها في وجودها بحركات التنصير، والإستشراق، وتولي كبرها كثير من العلمانيين، الذين ساروا على درب المنصرين والمستشرقين بالوعي، أو باللاوعي، ومن هذه المحاولات التي نجح بعضها، وباء بعضها الآخر بالإخفاق: زرع اللغات الأجنبية - والإنجليزية بخاصة - ومزاحمتها للغة العربية الأم، حتى انضردت دون العربية بالتدريس، كما نرى في كليات الطب، والهندسة بجمهورية مصر العربية، الانتصار للعاميات بإنشاء معاهد، وأقسام مستقلة لما يسمى بالأدب الشعبي، محاولة الهدم بدعوى تسهيل اللغة العربية، وقد أخذت هذه الدعوى أو هذا الادعاء صورتين، الأولى: المناداة بإلغاء الإعراب، وتسكين أواخر الكلمات، الثانية: اختصار حروف الأبجدية، بمعنى أن يكون

للحرف صورة واحدة في الكلمة سواء أكان موقعه في أولها، أو وسطها أو نهايتها ، تغليب العاميات في وسائل الإعلام ، وأسلوب الأداء في التدريس .

على أنه من المهم أن نؤكد أن هذه الحالة لا ترجع إلى العربية ذاتها؛ فهي لغة طبيعية شأن غيرها من اللغات الطبيعية، وإنما يرجع إلى تلك الأسباب المعروفة، ومنها حالة تعليم العربية في التعليم العام والتعليم الجامعي على السواء.

ويمكن تأكيد أن تعليم اللغة مشكلة تعاني منها كل اللغات دون استثناء، ومنها لغات البلاد المتقدمة، لكن هذه البلاد تدرك أن تعليم اللغة علم له أصوله ومناهجه، وأدواته، وأن السعي لا يتوقف عند محاولة التصدي لهذه المشكلة.

وإذا كانت الشعوب المتقدمة تعزز بلغاتها ، وتبذل ما في وسعها من أجل الحفاظ عليها، ورفع مستوى الأداء بها، فإن العربية أحق منها جميعاً؛ لأنها اللغة التي جاءت تحمل كلام الله في الرسالة السماوية الخاتمة، واستطاعت أن تحمل - دون ضعف - حضارة عريقة امتدت قروناً طويلة، وانتشرت في بقاع كثيرة من الأرض، وأسهمت إسهاماً مباشراً في قيام الحضارات الإنسانية المعاصرة.

وإذا كانت نهاية هذا القرن الميلادي تشهد تحولات هائلة في أنماط الحياة الإنسانية، وبخاصة في إطار من العولمة، التي قد تفضي إلى إنعدام الحواجز والحدود؛ فإن التمسك بالهوية الثقافية يصبح أمراً جوهرياً لا محيد عنه أمين أبو بكر (٢٠١٣م، ٢٦)، ومن المستحيل أن يتحقق ذلك إلا عن طريق اللغة، والأمر في شأن العربية فرض عين، يأثم كل من لا ينهض به.

إن صحة الأداء اللغوي لا ينبغي أن يكون مقصوراً على المتخصصين بل يجب أن يكون عاماً شائعاً بين المتعلمين من أبناء المجتمع، وبخاصة أولئك الذين يتخرجون في الجامعة وهم الذين يحملون العبء الأكبر في تنمية المجتمع ونهضته، ونود أن نؤكد أن أي حديث عن التنمية سوف يظل عاجزاً ما لم يستند إلى تعليم قوى لغة القومية، ذلك أن تعليم اللغة لا يهدف إلى صحة الأداء فحسب، ولا إلى تقوية الانتماء إلى ثقافة الأمة فقط، وهما مطلبان جوهريان، لكنه في الوقت نفسه يسهم بقوة في اكتساب الفكر العلمي، وأسس التفكير المنطقي، التي لا تزدهر إلا حين تمارس باللغة القومية.

إذا أردنا أن تكون هذه المقررات مؤدية إلى النتائج، التي يتطلع إليها المجتمع، فإن ذلك لا بد أن يستند إلى دراسة متصلة متأنية، وإلى تخطيط محكم، وإعداد سليم، ووضع نظام قوي للإشراف والمتابعة والتحكم في جميع عناصر هذه العملية من أولها لآخرها .

ويعد مقرر اللغة العربية لغير المتخصصين في الجامعات متطلباً جامعياً يلزم جميع الطلاب غير المتخصصين ومتطلبات الجامعة - كما هو متبع في جامعات

الساعات المعتمدة - متطلبات ثقافية الطابع؛ تهدف إلى بناء طالب الجامعة باعتباره إنساناً، تقدم له من المعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات ما هو ضروري له باعتباره مثقفاً واعياً، منهجي التفكير، يمتلك من مهارات الاتصال ما يمكنه من أداء دوره بدرجة عالية من الفاعلية والبناء.

ومن ثم فإن إعداد مقررات لغير المتخصصين يجب أن يتحرر من الجوانب التخصصية، التي تلزم طلاب اللغة العربية؛ حتى لا يتحول إلى عبء أكاديمي، مع إدراك ما بين الطلاب غير المتخصصين أنفسهم من فروق .

وإن نجاح هذه المقررات يتوقف على وضع نظام قوي، يلتزم فيه المشتركون - وبخاصة أعضاء هيئة التدريس - بتنفيذ جميع عناصر المقرر من حيث الخطة والكتاب والمقرر وطرق التقويم؛ فأى خلل أو تهاون في أي عنصر من هذه العناصر سوف يدمر العملية بأكملها، وسوف يدعم أصوات، الذين يرون عبثية هذه المقررات.

• الدراسات السابقة :

تعددت التجارب، والأبحاث، التي تناولت اللغة العربية متطلباً في الجامعات العربية، فقد تناول عدد من الأكاديميين: "إن وضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي يحتاج إلى مزيد من الاهتمام، وطالبوا بعدم التفريط في لغتنا العربية، بل يقتضي النهوض بها وجعلها لغة العلم والبحث والتدريس؛ لتخريج أجيال قادرة على العطاء والإسهام في مجالات العلم والحياة كافة، وعدوا قطر من الدول التي تولي اللغة العربية اهتماماً كبيراً" .

وفي حقيقة الأمر، فإن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي لدى بعض المتحدثين باللغة العربية قديمة وليست بالحديثة. فقد لاحظ (ابن الجوزي: ١١٧، ١٩٨٣) شيوع اللحن في عصره، مما دفعه إلى تأليف كتابه "تقويم اللسان"، حيث قال في مقدمته: "إني رأيت كثيراً من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوام المردول جرياً منهم على العادة، وبعداً عن علم العربية، فعزمت على تأليف كتابي هذا" .

كما أن ما لاحظته ابن منظور (ت ٧١١) من ذبوع اللحن في العربية كان سبباً في تأليف كتابه العظيم: "لسان العرب"، إذ يقول في مقدمته: "وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحناً مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعايير معدوداً، وتنافس الناس في تصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاسحوا في غير العربية فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفتخرون (ابن منظور : ٢٠٠٥ م) .

ومع تلك الجهود العظيمة التي بذلها المتقدمون لإنقاذ الوضع المتردي للغة العربية، إلا أن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي عند الطلبة في التعليم العام تزداد يوماً بعد يوم.

تقول بنت الشاطئ: "الظاهرة الخطيرة لأزمنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية زاد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطا بيا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه (عائشة عبد الرحمن: ١٩٦٩م، ١٩١).

يري (هادي نهر: ٢٠٠٧، ١٢٢) "أن لغتنا أصبحت اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات، والأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول؛ لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على المستويات كلها لا تتناسب وشهادتهم الجامعية".

ولا تزال الصيحات تنطلق في أرجاء العالم العربي تشكو كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات في مختلف نشاطاتهم اليومية، ويقع فيها خريجو الجامعات في المؤسسات الحكومية والأهلية، وفي الميدان التعليمي بمختلف مستوياته وفي الإعلام بوسائله المتعددة، مما جعل الحال تسوء يوما بعد يوم، وتزداد الحاجة إلى معالجة هذه الظاهرة على مختلف المستويات. ويشير محمود عمار (٥٠، ٥١٤١٥) "أصبح الخطأ في اللغة هما يؤرق جفون المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغير من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف، والندوات، والمؤتمرات، والجامع بأن هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللغة العربية واقعا ومستقبلا، يخشى منه على الأمة، وشخصيتها، وعقيدتها، وكيانها، وصلتها بتراتها وجذورها".

ويؤكد رشدي طعيمة: (١٩٨٩، ٩٩)، ضعف الطلبة في اللغة العربية بقوله: "إن شكوانا من ضعف أبنائنا في اللغة بشكل عام، ومن عدم قدرتهم على التعبير بشكل خاص أمر لا يحتاج إلى دليل".

ولم يسلم من هذا الإضعاف حتى طلاب الدراسات العليا من المتخصصين في اللغة العربية فضلا عن غير المتخصصين، ويؤكد ذلك (فخر الدين قباوة ١٩٨١م، ٧٢): "... ولا أغالي إذا قلت، بعد ما شهدته في مختلف البلاد العربية من جامعات ومعاهد ومؤسسات تعليمية: إن الرسائل العلمية التي تنتجها أيدي المتخصصين في علوم العربية، وعلم النحو خاصة، تنتشر فيها صور اللحن والإحالة في التعبير، وقل أن تجد ما صفا وخلا وكان معافى من البلاء".

وقد أكد ضعف الطلبة العرب في اللغة العربية الباحثون، الذين قدموا دراسات علمية عدة منشورة في مجلات علمية، وعبر منابر المؤتمرات والندوات

المتخصصة: فقد جاء في تقديم مدير الجامعة آنذاك - الدكتور عبدالله الشبل - عن سبب إقامة تلك الندوة قوله: "وعندما رأى المعنيون في الجامعة والمختصون في اللغة العربية أن هناك ظاهرة غير طبيعية في لغة بعض الطلبة تمثلت في ضعف الأداء لديهم وصعوبة تطبيق بعض القواعد وشيوع بعض الأخطاء، اقترحت الجامعة عقد ندوة لدراسة هذه الظاهرة ومحاولة إيجاد الحلول لها، يشارك فيها علماء اللغة والمختصون في فروعها وأساتذة الجامعات والمعنيون في المؤسسات التعليمية والتربوية في داخل هذه البلاد".

ويرى أحمد الكبيسي: ٢٠١٦ أنه "يمكن النظر إلى اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي العربي من ثلاثة جوانب: أولاً بوصفها متطلباً جامعياً إجبارياً على جميع الطلاب، ثانياً بوصفها تخصصاً أكاديمياً داخل قسم علمي "اللغة العربية"، ثالثاً بوصفها لغة تدريس لعدد من المقررات الدراسية في عدد من الأقسام العلمية الأدبية والعلمية".

وفصل الكبيسي الجوانب الثلاثة: "اللغة العربية بوصفها متطلباً جامعياً إجبارياً، وتدرس هنا لغير المتخصصين؛ حيث يقبل أكثر الطلبة على هذا المقرر باعتباره مقرراً سهلاً، وتراهم يبحثون عن بعض الأساتذة، الذين يعدونهم أقل تشدداً من غيرهم من غير نظر إلى مدى ما يستفيدونه عملياً من هذا المقرر مما يؤثر في مدى تمكنهم من مهارات اللغة العربية؛ ونظراً لكثرة المسجلين في مجموعات هذا المقرر لا تتاح الفرصة لكثير منهم للتطبيق العملي، وممارسة المهارات التي يتضمنها المقرر، ولا تعكس نتائج الامتحانات المستوى الفعلي للطلاب؛ مما يؤثر سلباً في تحصيلهم، وتمكنهم من اللغة العربية".

ويرى أنه من متطلبات الارتقاء بمستوى الطلبة وضع محتوى علمي مناسب لاحتياجاتهم يعتمد الجانب الوظيفي المهاري مع تطوير طرق التدريس، وإتاحة الفرصة للطلبة؛ لممارسة مهارات اللغة العربية في حجرة الدرس، واتباع وسائل تقييم دقيقة ومنوعة تكشف بصدق مستوى التحصيل الدراسي واعتماد آليات ناجعة لزيادة تحصيل المتعثر منهم.

وأضاف أن تقدم اللغة العربية بوصفها تخصصاً أكاديمياً، يخضع فيه الطلبة لامتحان قبول معتمد من القسم باعتباره مؤشراً على استعداد الطالب لهذا التخصص، ورغبته فيه، ومن المؤسف هنا أن الطلبة في عصرنا الحاضر لا يهتمون بمستوى تحصيلهم، وتمكنهم من المعارف والخبرات في تخصصهم بل يهتمون أكثر بما يعطى لهم من تقديرات، وتراهم يجادلون أساتذتهم للحصول على تقديرات لا يستحقونها؛ حتى أصبحت هذه ثقافة عامة بينهم وسلوكاً غير منكر عندهم، وعلى الرغم من ذلك فهناك فئة قليلة منهم جادة تطلب العلم لذاته؛ فيحققون مستوى عالياً من التحصيل والتقدير، وهؤلاء هم أهل العلم وخاصته، مشيراً إلى أن التحدي الكبير أمام قسم اللغة العربية هنا هو مدى قدرته على تخريج طلبة متخصصين في اللغة العربية متمكنين

منها قادرين على استعمالها والبحث فيها بكفاءة تامة، مؤكداً أن نجاح القسم في ذلك مرهون بمدى استعداد الطالب للتخصص، وكفاءة الأستاذ الجامعي، وحدائث المنهج العلمي، وهذه أمور فيها كثير من النظر والجدل، خاصة في الظروف؛ التي يرغم فيها الطالب على هذا التخصص، وعدم جدية الأستاذ الجامعي في أداء رسالته، والتمسك بالمنهج القديمة وطرق التدريس غير الفعالة .

وهناك من التجارب والأبحاث ، التي اهتمت بتدريس اللغة العربية، واعتبارها مطلباً جامعياً لجميع الكليات داخل الجامعة الواحدة ومنها على سبيل المثال :

• تجربة الجامعات الأردنية (٢٠٠٩م) : (زياد الزعبي : جامعة اليرموك ٢٠٠٩م)

تهدف هذه الدراسة لبيان أبعاد "الحالة والعلاج" في تدريس مادة اللغة العربية العامة لطلبة الجامعات من خلال الوقوف على مادة التدريس، ومنهجها وأهدافها كما تتجلى في المواد المقررة في بعض الجامعات الأردنية.

وتمثل عملية تدريس مساقات عامة في اللغة العربية لطلبة الجامعات الأردنية تحت مسمى "متطلبات الجامعة الإلزامية" ظاهرة مثيرة للاهتمام؛ ذلك لأنها تتأسس على تبرير مؤداه عدم تمكن الطلبة من لغتهم الأم "العربية"، أو الجامعات، حفاظاً منها على هذه اللغة الأم، وعلى الأخذ بيد الطلبة في سبيل السيطرة على مهارتها الأساسية. يدرس الطلبة في الجامعات الأردنية مادتين في اللغة العربية، هما (ع/١٠٠/أو ع/١٠٢). وقد أدرجتا في الخطة الدراسية؛ لتحقيق هدف نبيل يتمثل في جعل الطالب يتصل بلغته، وثقافته اتصالاً يمكنه من الوعي بها، وقيمها وقيمتها. وهذا هدف ينهض على تصور فكري منهجي يفترض أن يكون مرتبطاً باستراتيجية السياسة التعليمية.

تتكون مادة اللغة العربية (ع/١٠٠/أو ع/١٠١) من مجموعة من النصوص، التي تنتمي إلى أنواع كتابية مختلفة، فثمة نصوص شعرية، وأخرى نثرية منها؛ المقامة والخطبة، والرسالة، والمقالة والقصة، وكتابات أدبية وعلمية في موضوعات معرفية، وعلمية متعددة، وقبل هذا كله نص من القرآن الكريم.

وتغطي هذه النصوص مدى زمنيًا يمتد من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر الراهن. وهي بهذا تقدم صورة للكتابة العربية عبر مراحلها التاريخية من جانب، ومن خلال مستويات لغوية، وأنواع أدبية متباينة من جانب آخر.

ويمكن وصف مادة اللغة العربية (ع/١٠٢) بأنها مجموعة من النصوص، التي تنتمي إلى أنواع كتابية مختلفة، وإلى مراحل زمنية متعددة (زياد الزعبي : جامعة اليرموك ٢٠٠٩م)

ومن إجراءات تنفيذ هذه التجربة تأليف كتابين جديدين لهاتين المادتين ظهرت فيهما مجموعة من النصوص الجديدة مثل قضايا: البيئة والتكنولوجيا والحضارة عند العرب، والعولمة، والمعلوماتية، وعالم الصورة..

والنصوص في المادتين غاية في نفسها، وسيلة في الوقت نفسه، فهي للقراءة، والفهم الاستيعاب والتحليل والتذوق، كما أنها الوسيلة للوقوف على المهارات اللغوية: المفردات، والتراكيب، والقواعد الصرفية والنحوية، وأساليب الكتابة وأنواعها.

ويمكن ملاحظة أن هناك تداخلاً بين بناء المادتين ومنهجهما وأهدافهما، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية.

وتفصح مقررات المادتين السابقتين في مقدماتها عن الأهداف، التي تسعى إلى تحقيقها، وهي تتلخص في: أن يقرأ الطالب "النص المكتوب أو يسمع النص، فيفهم هذا المقروء أو المسموع، فيعبر عما فهم...".

وفي وصف مساق اللغة العربية (١٠٢٤) فالأهداف المتوخاة منه مقسومة إلى قسمين اثنين، هما: أهداف عامة، وأهداف خاصة. وتحت العنوان الأخير يرد ما يأتي: "... تمكين الطلبة من كتابة مقال متماسك يراعى فيه الصحة اللغوية والدقة والوضوح. تمكين الطلبة من بناء خصيل ثقافية تبنى من خلال نصوص متنوعة تمثل حقول المعرفة المختلفة. تدريب الطلبة على استثمار ما عرفوه من نظام الجملة العربية في الوصول إلى المعاني والأفكار في النص " كما يهدف إلى تدريب الطلبة على تحليل النصوص، واستيعاب المقروء وتلخيصه، فضلاً عن: تنمية الذائقة الأدبية لدى الطلبة واستثارة الفكر الناقد لديهم".

والأمر الذي لا خلاف فيه أن هذه الأهداف صحيحة ودقيقة، وإن اتسم بعضها بالعمومية، وأن العمل على تحقيقها هو الغاية التي يسعى إليها المنهاج، ويبقى الهدف الآخر المقصود بها وهو الطالب، الذي تتوقف على قدرته واستجابته كل نتائج هذه العملية.

• دراسة يمانى (٢٠٠٨م)

هدفت الدراسة إلى تطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- « ما الأسس التي يجب مراعاتها عند تطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن ؟
- « ما مدى توافر هذا الأسس في مضردات خطة المقرر الحالي لتدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن ؟
- « ما أهمية تصور مقترح أعده الباحث لتطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن ؟
- « ما أثر تدريس وحدة دراسية من التصور المقترح لتطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في تحصيل الطلاب لمهارات الكتابة الموضوعية ؟

وتصدت الدراسة للتحقق من فرضيتين أساسيتين، اشتق من كل منهما عدد من الفرضيات، وهاتان الفرضيتان هما :

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس، ومتوسطات تقديرات الطلاب، لأهمية مكونات التصور المقترح لتطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن، تشير إلى تباين وجهات نظر فئتي عينة الدراسة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، جراء تطبيق الاختبار البعدي على وحدة (مهارات الكتابة الموضوعية) من وحدات التصور المقترح لتطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن، تشير إلى تأثير دراسة هذه الوحدة في التحصيل اللغوي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

واقترنت الدراسة على :

« مساق اللغة العربية متطلبا جامعا، الذي يجري تدريسه منذ العام ١٩٩٨م حتى إجراء هذه الدراسة، لطلاب كليات التربية بجامعة عدن ، وأيضا على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وفي اللغة العربية وآدابها بكليات التربية في عدن، وصبر، وزنجبار، وطور الباحة، المتواجدين في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

« عينة من طلاب السنة الثالثة غير المتخصصين في اللغة العربية، الدارسين في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م بكلية التربية / صبر.

« عينة أخرى من طلاب السنة الأولى الدارسين في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م المتخصصين في الكيمياء والأحياء بكلية التربية / صبر.

« وحدة مهارات الكتابة الموضوعية كوحدة تجريبية، لمعرفة أثرها في التحصيل اللغوي لدى الطلاب.

وأنبعت الدراسة منهجين أساسيين هما :

« المنهج الوصفي التحليلي: في تحليلها لمصادر اشتقاق أسس تطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعا، تمهيدا لبناء قائمة الأسس المقترحة لتطوير هذا المقرر، ومن ثم بناء التصور المقترح لتطويره، وفي مرحلة إعداد أدوات الدراسة.

« المنهج التجريبي: في أثناء تطبيق وحدة مهارات الكتابة الموضوعية كوحدة تجريبية من المقرر المطور على عينة الدراسة التجريبية، ومعرفة أثرها في التحصيل اللغوي لدى الطلاب.

توصلت الدراسة إلى قائمة بأسس تطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن، مكونة من (٣٣) مفردة موزعة على أربعة

محاوري: محور الأهداف واختص بإحدى عشرة مفردة، ومحور المحتوى، واختص بعشر مفردات، ومحور طرائق التدريس ونشاطاته واختص بسبع مفردات، ومحور أساليب التقويم، واختص بخمس مفردات، كما أظهرت عملية تقويم المقرر الحالي في ضوء قائمة الأسس وبطاقة التحليل ضعف هذا المقرر بنسبة عامة تقدر بـ (٤٥٪) حيث وصل مدى توافر الأسس في مكونات المقرر الحالي إلى (٥٥٪) وهو مدى لم يكن بالقوة المرجوة، إذ لم يصل حتى إلى الدرجة المتوسطة، ومدى التوافر هذا قد أظهر ضعفاً في مكونات المقرر الحالي لتدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن.

ومما توصلت إليه الدراسة أيضاً التوصل إلى قائمة بأسس تطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن، مكونة من (٣٣) .

وأظهرت عملية تقويم المقرر الحالي في ضوء قائمة الأسس وبطاقة التحليل ضعف هذا المقرر بنسبة عامة تقدر بـ (٤٥٪) حيث وصل مدى توافر الأسس في مكونات المقرر الحالي إلى (٥٥٪) وهو مدى لم يكن بالقوة المرجوة، إذ لم يصل حتى إلى الدرجة المتوسطة، ومدى التوافر هذا قد أظهر ضعفاً في مكونات المقرر الحالي لتدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن.

• رؤية مستقبلية لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين (١) :

تسعى هذه الرؤية إلى وضع نظام القبول المقترح لكلية التربية بجامعة البحرين، بحيث يحقق هذا النظام وضعاً مقبولاً؛ للقبول بالكلية وتقويم قبل الالتحاق بها ويضم الشروط التالية: المعدل في الثانوية العامة. اللياقة الطبية. اجتياز المقابلة الشخصية. اجتياز مقاييس الشخصية. دراسة المقررات التالية: خبرات استكشافية، مهارات التفكير، مهارات الاتصال، والحصول على تقدير لا يقل عن جيد في مساق خبرات استكشافية. تقويم أثناء الدراسة في البرنامج (تقويم بنائي). تقويم قبل النزول إلى التربية العملية (Praxis 2). ملف إنجاز الطالب. اجتياز اختبار قبول خاص بمهارات القراءة، الكتابة، والتفكير، والمهارات الكمية (Praxis 1) (٢) متابعة الخريجين بعد التخرج .

بعد العمل بسنتين يعطى المعلم الحديث امتحان (Praxis 3) فإذا اجتازه يعطى رخصة ممارسة التعليم .

١. دكتور: خالد أحمد بوقحوص (٢٠٠٤م): ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرين للمنظمات العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية ٢٦ - ٢٨ إبريل ٢٠٠٤م، والباحث يعمل أستاذاً مشاركاً في كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين
٢. وهو ما يمكن لهذا البحث الاستفادة منه: إذ إن هذا الاختبار يحقق وقدرًا من الاهتمام باللغة العربية، أو ليست كليات الجامعة تعد اختباراً للقدرات؛ تستند إليه عن القبول النهائي في كليات الجامعة كافة، سواء من كانت الدراسة فيها باللغة العربية، أو اللغات الأخرى؛ فمن الأولى أن يكون هناك اختبار على الشاكلة في اللغة العربية، وهي اللغة القومية، ولغة الأم لهؤلاء الأبناء المقبولين .

• المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية في المملكة العربية الأردنية :

افتتح المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية؛ حيث بين بكلمة إفتتاحية إن المقصود بمهارات اللغة هو تحدث الطالب اللغة العربية بفصاحة، وفهم ما يسمعه ويستطيع القراءة والكتابة الجيدة بأسلوب عربي فصيح، مشيرين إلى أن هذا الأسلوب له معايير رتبها الاتحاد الأوروبي بمستويات، وهي: الابتدائي والمتوسط والمتقدم.

أكد مشاركون في المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، بعنوان "دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة " أن ضعف أبناء العربية في لغتهم يرجع لضعف التأسيس اللغوي لطالب المراحل الابتدائية.

ودعوا، الى ضرورة التفكير في تعليم اللغة العربية باستخدام الأساليب الحديثة. وشددوا على ضرورة وجود اختبارات تحدد الكفاءة اللغوية لكل دارسي اللغة العربية في البلاد العربية كامتحانات التوفل والآيلتس في اللغة الانجليزية وتكون معترف بها دوليا، إلى جانب إيجاد مناهج جديدة تركز على وظيفة النحو والمهارات، وعملية التواصل بمختلف أشكاله.

• ندوة "تدريس اللغة العربية في كليات الجامعات المصرية": (٣)

تكمن أهمية أبحاث هذه الندوة كونها تؤكد ضرورة اكتساب الطالب المهارات اللغوية المتقدمة اللازمة للدراسة الجامعية، وأهمية اللغة العربية والثقافة؛ لتنمية الانتماء لدى المواطن الجامعي، كون اللغة من أهم مقومات الانتماء وهي وعاء الثقافة من أجل الحاضر والمستقبل، وتنمية الوعي الثقافي المتوازن بين اتجاهات العولمة من جهة ومتطلبات الانتماء الوطني من جهة أخرى.

وتدور محاور الندوة حول الانتماء واللغة، واللغة العربية والتكوين الثقافي لطلاب الجامعات سعد دعبس، الذي ينطلق بحثه من رؤية ثقافية ، ترى أن اللغة العربية - بمفهومها الحقيقي - ليست مجرد لغة تقتصر على علوم اللغة والنحو والصرف ، بل هي أيضاً : ملتقى ثقافات عديدة ؛ حيث تلتقى في رحابها فنون الرواية والمسرح والسينما والموسيقى والشعر والمقال ؛ ومن ثم فالعلاقة بين هذه الفنون واللغة العربية علاقة حب ورخاء وتأثير وتأثير.

وأسس التخطيط لمقررات اللغة العربية لأحمد المهدي عبدالحليم، والذي تناول أسس التخطيط لهذه المقررات تمثلها إجابات لعدد من الأسئلة المحورية ذات الصلة الوثيقة بهذه المقررات مثل :

٣. (٣) ندوة تدريس اللغة العربية في كليات الجامعات المصرية (١٠ - ١١ مايو ١٩٩٩م)، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة بالمدينة الجامعية للطلاب ، تحت رعاية الأستاذ الدكتور / مفيد شهاب ، وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي، رئيس المجلس الأعلى للجامعات : " ملخصات أبحاث، وينظر أيضا الموضوع نفسه: خالد عزب: (٢٤/٥/١٤٢٢ هـ - ١٤/٨/٢٠٠١ م) : ندوة لتدريس اللغة العربية ، متطلبا جامعيا : المصدر: الحياة ، منشأ ، رقم العدد ١٤٣٠ ، ملحق شباب ، ص ١٧ - ١٩ .

- « ما مستوى اللغة العربية ، الذى تستهدف تلك المقررات أن يتقنه الطلاب ؟
 « ما - تحديداً - الأغراض ، التى تسعى هذه المقررات إلى تحقيقها فى الطلاب ؟
 (أهداف المقررات) والوظائف ، التى تسعى المقررات إلى تمكين الطلاب
 من أدائها ؟
 « ما مصادر التعلم فى هذه المقررات ؟ وما المعايير ، التى ينبغى أن تختار
 فى ضوءها المواد التعليمية ، التى تستخدم فى هذه المقررات ؟ وكيف يتم
 تنظيمها ؟
 « ما استراتيجيات التعليم ، التى يُقترح الاعتماد عليها فى تعليم هذه المقررات ؟
 وما الخصائص ، التى يجب تتوفر فى من سيقدمون بدور المعلم
 فى هذه المقررات ؟

وتناولت ورقة إبراهيم الدسوقي : مواصفات المقرر المقترح للغة العربية " ،
 والتى أرجعت ضعف طلبية كليات الجامعة هو دخولهم غير متمكنين من اللغة
 القومية ، بل ضعافاً فيها تحريراً ومخاطبة ، وعلّة ذلك تكمن فى المراحل الثلاث
 السابقة : الابتدائية ، والإعدادية ، والثانوية ؛ حيث تزدحم الفصول ازدحاماً يعوق
 العلم التربوى ، ومع قلة الوسائل المعينة ، على أن هناك عوامل أخرى كثيرة
 تتضافر إلى حد أن يفد الطالب على الجامعة ضعيفاً فى الإملاء ، والتعبير ،
 والخطاب ... وخير ما يمكن عمله : أن يكون حديث المعلم فى أى كلية باللغة
 العربية البسيطة شرحاً وحواراً ، والإعداد الجيد ؛ لتيسير تدريس النحو العربى ،
 مع توخى الوظيفية فيه ، والوقوف على المشكلات والأخطاء الإملائية ومحاولة
 علاجها ، مع تخصيص ساعة لتدريس مبادئ الخط بدءاً بخطى : الرقعة والنسخ ،
 وفرض نصوص تحفظ من القرآن الكريم ، والشعر ؛ إذ إن هذين اللونين لا يُقرآن ،
 ولا يُتذكران إلا مشكولين شكلاً كاملاً ؛ فلا محل لتسكين أو آخر الكلمات حين
 نتلو آيات من القرآن ، أو أبياتاً من الشعر ، وأن تخصص عند تصحيح أوراق
 الإجابة درجات لسلامة الخط وسلامة التعبير .

ورقة عثمان موائى عن : " إعداد مقرر اللغة العربية فى الجامعات المصرية " ،
 التى أرجعت أن من أخطر المشكلات ، التى تواجه التعليم الجامعى فى مصر
 والعالم العربى ، تدنى مستوى اللغة العربية لدى كثير من الطلاب ، وشيوع
 الأخطاء اللغوية والإملائية فى كتاباتهم ، وبحوثهم العلمى ، وعلى الرغم من
 فداحة المشكلة ، وتفاقمها يوماً بعد يوم فليس من العسير درء خطرها ، وبخاصة
 إذا تضافرت جهود مخلص على حلها .

والمحور الثانى عن التجارب العالمية والمحلية ، ومن أبحاثه ، تجربة جامعة
 الإمارات العربية فى إعداد المواد التعليمية عبدالعزيز نبوي ، تدريس اللغة العربية
 لطلاب الجامعات المصرية للدكتور آدم أحمد آدم .

وتناول المحور الثالث المشكلات والتحديات ، ومن أبرز أبحاثه ، واقع الأداء
 اللغوى عند الطلاب الجامعيين عبدالستار الحلوجي ، اللغة العربية تحديات

ومشكلات سليمان العطار، "محنة اللغة العربية بين المجتمع، ومؤسسات التعليم عبد الحكيم راضي.

وتناول المحور الرابع، المتطلبات اللغوية للتخصصات، وهو أهم محاور الكتاب، وتضمنت أبحاثه، اللغة العربية للمتخصصين في الحاسب الآلي للدكتور علي حلمي موسى، وتدريس اللغة العربية في الكليات العلمية للدكتور أحمد فؤاد باشا، وتدريس اللغة العربية للاختصاص في الرياضيات للدكتور محمد الحمالوي

• تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات والتجارب والبحوث السابقة يمكن التعليق من خلال السؤال التالي : هل الضعف في اللغة ظاهرة طلابية؟

وتأتى الإجابة من خلال الدراسات السابقة فضلا عن آراء بعض الطلاب ، التى رأى البحث أن تكون إحدى أدواته ، والتى تمثلت فى سؤال عام هل الضعف في اللغة ظاهرة طلابية؟ وجاءت إجابات الطلاب شبه جماعية تمثلت فى أسئلة مقابلة، وهى :

« لماذا تطلبون منا نحن أن نستعمل اللغة العربية الفصحى في حين نتلقى معظم دروسنا في الجامعة بلغة عامة، أو عامية، ونستمع إلى بعض منها بلغة مزيج من العربية والإنجليزية؟»

« وهل يعاني الطلاب من تدني مستواهم في اللغة العربية فحسب، أم أنهم يعانون بصورة عامة من تدني مستوى تحصيلهم العلمي في الحقول العلمية الأخرى؟

ولا شك في أن مثل هذه الإجابات والتساؤلات تبتعد في ظاهرها عن الارتباط المباشر بمسألة اللغة العربية العامة، التي نعالجها، ولكنها في واقع الأمر تطرح جوهر المشكلة وتعود بها إلى سياقه الحقيقي. فنحن نعاني من ظاهرة عامة لا تعالج على نحو جزئي منفرد، بل يجب النظر إلى أبعادها، وسياقاتها المختلفة؛ كي نتمكن من رؤيتها بصورة شمولية، تجعلنا قادرين على معاينة أسبابها ، ومظاهرها كافة، إن أردنا أن نجد لها علاجا قد يكون ناجعا .

وهنا ينبغي أن نسأل: ماذا نقدم للطلبة في مادتي اللغة العربية العامة؟ بعض النصوص التي نعتقد أنها تربطه بترائه وثقافته، أو تعبر عن قضايا راهنة تشغله؟ ومجموعة غير محددة، أو مصنفة من المهارات اللغوية؟ وإذا كان هذا هو واقع الحال فما الذي يمكن أن نتوقعه من نتائج ؟

إن النصوص التي تقدم للطلبة في مادة اللغة العربية على مدى السنوات العديدة الماضية لا تقع في عداد النصوص الجاذبة، أو المثيرة على المستوى الأسلوبى، أو المحتوى الفكري؛ فثمة إصرار على تدريس مقامة بعينها لبديع

الزمان الهمداني، ونص معين للجاحظ، وآيات معينة من القرآن الكريم.. مما يعني أن هناك عملية تنميط، واختزال للمادة المعرفية.

أما المهارات اللغوية المرافقة فهي أقل مستوى بكثير مما يدرسه الطالب في المرحلة الأساسية في المدرسة. فهل يجوز أن نطلب من طالب في الجامعة يدرس في كلية الهندسة، أو الطب، أو الآداب أن يستخرج من النص خمسة أسماء مؤنثة، وخمسة مذكرة، وخمسة أفعال مضارعة، ومثلها ماضية؟ وهل يجوز أن نطلب منه التمييز بين النقطة والنكته؛ ليدرك أن الجملة الصحيحة هي: لم أضحك عند سماعي النكته، وليس النقطة! وهل من مبرر للاستمرار في تكرار أن اسم كان مرفوع وخبرها منصوب على الرغم من وجودها درساً مستقلاً في كتاب الصف السابع الأساسي مثلاً؟ وهل يدخل في باب المعرفة أن أعرف أن (السبت): نعال معروف يأتي من اليمن، و(السبت): كذلك نبات معروف يشبه الخطمي الذي يستخدم لغسل الرأس!!! وطرافة مثل هذه النصوص لا تحتاج إلى تعليق.

قد يكون لدى بعضنا مسوغات لمثل هذه النصوص، والأهداف المتوخاة منها، ولكن ألا ينبغي أن نسأل: أيجوز لنا الإصرار على تجريب المجرب؟ ثم كيف نستطيع أن نحدث طلبتنا عن نعال يمنية لا وجود لها، وعن الخطمي الذي لا نعرفه؟

ينبغي التعامل مع اللغة في واقعها الحي، ومع إرثها الحيوي الفعال، ومحاولة الارتقاء بمستوى الطلبة. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال التركيز على نصوص ذات مستوى لغوي رفيع تعبر عن قضايا فكرية ومعرفية تمتاز بالعمق والثراء، وتصلح أن تكون موضوع حوار معها، وموضوع حوار فيما بين الطلبة.

وفي المقابل فإن الابتعاد عن النصوص ذات الطابع الغنائي سيكون عملاً مفيداً؛ إذ يمكن أن يقلل من سطوة الطابع الصوتي الإنشائي، الذي ترسخ في الأذهان من خلال الإلحاح على تقديمه في مراحل التعليم المختلفة بوصفه النموذج النمطي المرتبط باللغة العربية.

أما في مجال المهارات اللغوية فينبغي الوقوف على الصيغ اللغوية الأكثر انتشاراً في الاستعمال، وترك العناصر النحوية ذات الطابع النظري المجرد. وربما كان من الأجدى أن تدرس هذه المهارات بطريقة الفعل اللغوي الإيجابي؛ أي الممارسة العملية للغة حديثاً وكتابة، وألا يهدر الجهد على حفظ القواعد اللغوية نظرياً، والتي ربما كانت محفوظة من قبل. ومثل هذا العمل يحتاج إلى عمليات استقراء تقوم بها مجموعة من المختصين يكون هدفها تحديد الصيغ اللغوية الأكثر استعمالاً، سواء أكان ذلك في اللغة المنطوقة أم المكتوبة.

إن ما يمكن القيام به للمساعدة على التخفيف من تراجع القدرات اللغوية لدى الطلبة في الجامعات يمثل مجرد محاولة معزولة محدودة الجدوى؛ لأن ظاهرة الضعف اللغوي ليست ظاهرة طلابية، بل هي ظاهرة مجتمعية عامة تنتجها مجموعة كبيرة من الأسباب يعود بعضها إلى الطبيعة الثنائية للغة العربية؛ إذ نستعمل مستويين لغويين في الوقت نفسه: اللغة المنطوقة بأبنيتها وصيغها وأصواتها، واللغة المكتوبة التي؛ تمثل المستوى الآخر (الأعلى)؟

ويعود بعضها الآخر إلى أنظمة التعليم، التي لم تستطع أن تجعل اللغة العربية العليا تدخل دائرة الاستعمال اليومي، أو على الأقل أن تفرض نفسها لغة تعليم يجب الالتزام بها في قاعات الدرس، وفي المحافل العامة.

ثم ألا ترتبط ظاهرة عدم السيطرة على اللغة بظاهرة كبرى هي تراجع مستوى التعليم بعامة؟

• تحديد المشكلة :

ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة تكمن مشكلة البحث في " تدنى مستوى طلاب جامعة ٦ أكتوبر في المهارات اللغوية للغة العربية؛ الأمر الذي يتوجب تطوير مقرر اللغة العربية المقدم لهم حالياً متطلباً جامعياً في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم .

• أسئلة البحث :

وفي ضوء ما سبق يتمثل السؤال الرئيس فيما يلي : ما التصور المقترح لتطوير مقرر اللغة العربية لطلاب جامعة ٦ أكتوبر متطلباً جامعياً في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

« السؤال الأول: ما المهارات اللغوية المناسبة لطلاب جامعة ٦ أكتوبر؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً ؟

« السؤال الثاني: ما المتوافر من المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة ٦ أكتوبر؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً ؟

« السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير مقرر اللغة العربية لطلاب جامعة ٦ أكتوبر متطلباً جامعياً في ضوء التقويم السابق، وقائمة المهارات اللغوية ؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

« تحديد قائمة احتياجات طلاب جامعة ٦ أكتوبر من المهارات اللغوية المناسبة لهم؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً .

« رصد المتوافر من المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة ٦ أكتوبر؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً .

« تقديم التصور المقترح لتطوير مقرر اللغة العربية لطلاب جامعة ٦ أكتوبر متطلباً جامعياً في ضوء التقويم السابق، وقائمة المهارات اللغوية .

• أهمية البحث :

يُتوقع أن يسهم البحث الحالي في ميدان تعليم اللغة العربية بعامة، وفي تنمية المهارات اللغوية للباحثين في العربية، بخاصة ، كما أنه من المنتظر أن يفيد فيما يلي :

- « ربط المتعلم باللغة العربية الفصحى، وتراثها، ونتاجها الفكري والعلمي.
- « تقويم اللسان والقلم من الأخطاء الشائعة في الكتابة والخطابة، وذلك بتدريبهم على الإملاء الموافق للقواعد والأصول الفنية، والارتقاء بملكاتهم في نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
- « زيادة رفع الكفاءة اللغوية في اللغة العربية من حيث فهمها، والتخاطب، والكتابة بها بمستوى جيد ؛ وصولاً إلى جودة الصياغة والصحة اللغوية.
- « إكساب المهارات اللغوية اللازمة؛ لتوظيف اللغة العربية في المعارف المختلفة وتذوقه للنواحي الجمالية في النصوص اللغوية.
- « التزويد بالمهارات اللغوية المتقدمة؛ لتعينه على فهم ما يتلقاه من علوم ومعارف، وتمكنه من التعبير السليم.
- « مساعدة طلاب الكليات المختلفة: الطبية، الهندسية ... إلخ في استيعاب مواد تخصصاتهم والتعبير عنها بلغة سليمة.
- « فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تعليم العربية ؛ لتصميم تجارب مماثلة .
- « ترسيخ المصطلح العلمي ومبادئ الترجمة العلمية.

• حدود البحث :

- يقصر البحث على الحدود الآتية :
- « الحدود الموضوعية : مقررات اللغة العربية الحالية ، المنتظر تطويرها.
- « الحدود المكانية : كليات جامعة ٦ أكتوبر، التي تدرس مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً.
- « الحدود الزمانية : الفصل الجامعي الأول ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م .

• مصطلحات البحث :

• المقرر :

يعرف بأنه : " عبارة عن مجموعة خبرات التعلم المنظمة داخل إطار مجال الدراسة ، تقدم في فترة زمنية محددة ، وينال الطالب في العادة عند اجتياز المقرر تقديرًا أكاديميًا ، ومقرر الدراسة في العادة اسم ورمز يحدد المستوى التعليمي، أو رمز رقمي في نظام التعليم من خلال المقررات. (حسن شحاته، زينب النجار: ٢٠٠٣، ٢٨٨)"

ويعرف إجرائيًا بأنه: " الكتاب الجامعي، الذي يدرسه الطالب في جامعة ٦ أكتوبر، وفي تخصصات مختلفة، ويرمز معين ، مثل مقرر اللغة العربية ، وغيرها .

• **المتطلب الجامعي :**
يعرّف بأنه : مُقرّر دراسي يجب على جميع طلاب الجامعة دراسته قبل التخرج ويعرف إجرائياً بأنه: " عدد ساعات يؤديها الطالب في دراسته من من خلال مقررات محددة ، منها الإلزامية والاختيارية، الجامعية وغيره ، لايجوز للطالب التخرج إلا باجتيازها .

• **المهارات اللغوية :**
المهارة في اللغة ، إحكام الشيء ؛ ليكون به حاذقاً ، فهو ماهر ، ويقال مهر في العلم ، وفي الصناعة، وفي غيرهما . واصطلاحاً : " قدرة عالية على أداء فعل معقد في مجال معين بسهولة ودقة، والمهارة بوجه عام : " السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال ، وهى تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول " وتعرف المهارة إجرائياً بأنها : الدقة ، والسرعة ، والفهم .

• **منهج البحث :**
يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى ، والمنهج شبه التجريبي .

• **مجموعة البحث :**
خمسون طالباً من كليات : التربية بأقسامها المختلفة ، وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية في جامعة ٦ أكتوبر، و طلاب كلية التربية

• **أدوات البحث :**
« قائمة بمهارات اللغة العربية: استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة .
« قائمة بأهم الأسس والمبادئ التي ينبغي التطوير في ضوءها .
« اختبار في ضوء قائمة المهارات السابقة .
« استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة المهارات السابقة ، وفي ضوء أسس التطوير

• **إجراءات البحث وخطوات تنفيذه :**
يسير البحث الحالى وفق الإجراءات والخطوات التالية :

• **أولاً : مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة في مجال طبيعة اللغة العربية ومهاراتها، واحتياجات الطلاب في الجامعة ؛ بهدف :**
« تحديد قائمة احتياجات طلاب جامعة ٦ أكتوبر من المهارات اللغوية المناسبة لهم؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً (مرفق ١)
« الخروج بقائمة المهارات والحاجات اللازمة لطلاب جامعة ٦ أكتوبر التي ينبغي تضمينها في المقرر (مرفق ٢)
« إعداد اختبار محكم لقياس المتوافر من المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة ٦ أكتوبر؛ لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً لدى الطلاب (مرفق ٣)
« تصميم الاختبار في ضوء قائمة المهارات السابقة .

« إعداد اختبار لقياس مدى توافر بعض المهارات اللغوية اللازمة لطلاب العينة (تحديد أهداف الاختبار - تحديد نوع الاختبار - وضع الاختبار في الصورة المبدئية - وضع تعليمات الاختبار - عرض الاختبار على المحكمين - تعديل الاختبار في ضوء اقتراحات المحكمين) .

« قائمة بأهم الأسس والمرتكزات، والمبادئ التي ينبغي التطوير في ضوءها ، وربط أهم هذه الأسس بالمهارات السابقة .

« الوقوف على أهم جوانب القوة والضعف في مقرر اللغة العربية لطلاب الجامعة.

« مراجعة طبيعة التخصصات ، وربطها باللغة العربية.

« وضع توصيف شامل للمقرر متطلبا جامعا، على مستوييه : العام والخاص، بتقديم خطة دراسية تشتمل على : (بيانات عامة عن المقرر: اسمه، السنة الدراسية، عدد الساعات، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، ثم المهارات: اللغوية، والأدبية، والدراسية - المحتوى: اللغوي، والثقافي طرق وأساليب التدريس - الوسائل والتقنيات - أساليب التقييم) .

« بناء وحدة من المقرر في ضوء التوصيف السابق.

« وضع الإطار النظري للتصور المقترح لتطوير مقرر اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب جامعة ٦ أكتوبر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم.

• ثانيا : تطبيق الاختبار على الطلبة مجموعة البحث :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة البحث، وعددهم (٥٠) طالبا وطالبا من طلاب كلية التربية بأقسامها المختلفة (لغة عربية - لغة إنجليزية - طفولة)، وكذلك عينة من كلية العلوم الطبية (١٥) طالبا؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤ / ٢٠١٥م وجاء التحليل الإحصائي على النحو التالي :

• أولا : القواعد النحوية الأساسية :

جدول (١) نتائج التحليل الإحصائي للقواعد النحوية الأساسية

رقم السؤال	المحور	الاستجابة الصحيحة	عدد الاستجابات ونسبتها المئوية					إجمالي استجابات
			أ	ب	ج	%	%	
أولا	القواعد النحوية الأساسية	أ	٢٤١	٢٠٠	٨٥			٥٠٦
		%	٤٧.٦	٣٩.٥	١٦.٧			
		ب	٢٣٠	٤٠٣	١١٥			٧٤٨
		%	٣٠.٧	٥٣.٨	١٥.٣			
		ج	١٢٩	٩٤	١٤٢			٣٦٥
		%	٣٥.٣	٢٥.٧	٣٨.٩			

• التحليل الإحصائي :

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (أ) ، وهي الإجابة الصحيحة بنسبة ٤٧.٦% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (ب)، (ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٩.٥% ، ١٦.٥% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعني أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت في مجملها بنسبة ٥٥.٥% من أفراد العينة.

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ب) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٥٣.٨% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ)،(ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٠.٧% ، ١٥.٣% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣٨.٦% من أفراد العينة.

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ج) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٣٨.٩% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ)،(ب) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٥.٣% ، ٢٥.٧% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٤٨.١٥% من أفراد العينة.

« جاءت نسب الاستجابات الصحيحة (أ)،(ب)،(ج) على التوالي (٤٧.٦ ، ٥٣.٨ ، ٣٨.٩) بمتوسط (٤٧.٧٦) .

• ثانيا: القواعد الصرفية الأساسية :

جدول (٢) نتائج التحليل الإحصائي للقواعد الصرفية الأساسية

رقم السؤال	المحور	الاستجابة الصحيحة	عدد الاستجابات ونسبتها المئوية						إجمالي استجابات
			أ	ب	ج	%	%	%	
ثانيا	القواعد الصرفية الأساسية :	أ	٥٩	٤٨	٢٦				١٣٣
		%	٤٤.٣	٣٦	١٩.٥				
		ب	٦٥	١٢٧	٢٧				٢١٨
		%	٢٩.٨	٥٨.٢	١٢.٣				
		ج	٢٨	٥٣	١٥				١٧٦
		%	١٥.٩	٣٠.١	٨.٥				

• التحليل الإحصائي :

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (أ) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٤٤.٣% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (ب) ،(ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٦% ، ١٩.٥% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٥٥.٥% من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ب) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٥٨.٢% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ،(ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٢٩.٨% ، ١٢.٣% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣٦% من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ج) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٨.٥% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ،(ب) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ١٥.٩ ، ٣٠.١% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣٨.٥% من أفراد العينة .

« جاءت نسب الاستجابات الصحيحة (أ)،(ب)،(ج) على التوالي (٤٤.٣٪ ، ٥٨.٢٪ ، ٨.٥٪) بمتوسط (٣٧ ٪) .

• ثالثا : الإملاء والترقيم :

جدول (٣) نتائج التحليل الإحصائي للإملاء والترقيم

رقم السؤال	المحور	الاستجابة الصحيحة	عدد الاستجابات ونسبتها المئوية					إجمالي استجابات
			أ	ب	ج	%	%	
ثالثا	الإملاء والترقيم	أ	١١٠	١٥٣	١٦			٢٧٩
		%	٣٩.٤	٥٤.٨	٥.٧			
		ب	٥٢	٦٣	٨			١٢٣
		%	٤٢.٢	٥١.٢	٦.٥			
		ج	٢٤	٥٩	-			٨٣
		%	٢٨.٩	٧١	صفر			

• التحليل الإحصائي :

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (أ) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٣٩.٤٪ من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (ب) ،(ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٥١.٢ ٪ ، صفر ٪ من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٥٥.٥٪ من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ب) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٥١.٢ ٪ من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ،(ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٩.٤٪ ، صفر ٪ من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣٩.٤٪ من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ج) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة صفر ٪ من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ،(ب) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٣٩.٤٪ ، ٥١.٢ ٪ من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٦٥٪ من أفراد العينة .

« جاءت نسب الاستجابات الصحيحة (أ)،(ب)،(ج) على التوالي (٣٩.٤٪ ، ٥١.٢٪ ، صفر ٪) بمتوسط (٥٦.٧ ٪) .

• رابعا: المعاجم والدلالة :

جدول (٤) نتائج التحليل الإحصائي للمعاجم والدلالة

رقم السؤال	المحور	الاستجابة الصحيحة	عدد الاستجابات ونسبتها المئوية					إجمالي استجابات
			أ	ب	ج	%	%	
رابعا	المعجم والدلالة	أ	١٩	٣١	٣٦			٧٦
		%	٢٥	٤٠.٧	٤٧.٤			
		ب	٢٩	٣٥	٢٢			٨٦
		%	٣٣.٧	٤٠.٧	٢٥.٦			
		ج	١٩	٢٤	٢			٤٥
		%	٤٢	٥٣.٣	٤.٤			

• التحليل الإحصائي :

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (أ) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٢٥% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (ب) ، (ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٤٠.٧% ، ٤.٤% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٤٢.٩% من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ب) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٤٠.٧% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ، (ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٢٥% ، ٤.٤% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٥٣.٢% من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ج) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٤.٤% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ، (ب) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٢٥% ، ٤٠.٧% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣٢.٨% من أفراد العينة .

« جاءت نسب الاستجابات الصحيحة (أ) ، (ب) ، (ج) على التوالي (٢٥% ، ٤٠.٧% ، ٤.٤%) بمتوسط (٦٧%) .

• خامسا : النصوص :

جدول (٥) نتائج التحليل الإحصائي للنصوص

رقم السؤال	المحور	الاستجابة الصحيحة	عدد الاستجابات ونسبتها المئوية					إجمالي استجابات
			أ	ب	ج	%	%	
خامسا	النصوص	أ	١٦٦	٣٥	٦٣			٢٦٤
		%	٦٢.٨	١٣.٢	٢٣.٨		-	-
		ب	-	-	-		-	-
		%	-	صفر	-		-	-
		ج	٢٢	١٢	٨			٤٢
		%	٥٢.٣	٢٨.٦	١٩			

• التحليل الإحصائي :

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (أ) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ٦٢.٨% من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (ب) ، (ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة صفر % ، ١٩% من عدد أفراد العينة على التوالي ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٩.٥% من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ب) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة صفر % من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ، (ج) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٦٢.٨% ، ١٩% من عدد أفراد العينة على التوالي ،

وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٧٢.٣٪ من أفراد العينة .

« بينما جاءت نسبة الاستجابة (ج) ، وهى الإجابة الصحيحة بنسبة ١٩٪ من عدد أفراد العينة جاءت نسبة الاستجابات (أ) ، (ب) ، وهما إجابتان غير صحيحتين بنسبة ٦٢.٨٪ ، صفر٪ من عدد أفراد العينة على التوالى ، وهذا يعنى أن نسبة الاستجابات الخاطئة جاءت فى مجملها بنسبة ٣١.٤٪ من أفراد العينة .

« جاءت نسب الاستجابات الصحيحة (أ) ، (ب) ، (ج) على التوالى (٦٢.٨٪ ، صفر٪ ، ١٩٪) بمتوسط (٢٧.٣٪) .

ويعزو البحث هذا التدنى فى مستوى الخريجين إلى :

« أن جل المقررات ، التى تناولت المهارات اللغة العربية ، وتدريسها متطلباً جامعياً ، وحتى فى مدارس التعليم العام اتصفت بالتقريرية التى يكتفى فيها بسرد الموضوعات ، وشرح بعض النصوص ، وتفسير طائفة من الكلمات بشكل رتيب أو شكلي فى الغالب .

« أن مقررات النحو والصرف ران عليها الجفاف والتعقيد والرتابة ، وعدم التركيز على الوظيفة الأساسية لعلمي النحو والصرف ، وهى ضبط الكلمات ، وصيانة اللسان من الخطأ فى النطق ، وسلامة الكتابة مما يشينها .

« أن اللغة العربية قدّمت للطلاب فى كتب منفرة لا تحبب الطلبة إلى ما يدرسون ، أو يقرأون فيها .

« افتقارها إلى عنصر التشويق ، لعدم ارتباطها بواقع الطالب ، وحياته العملية ، وحاجاته ، ومتطلباته وظروف عصره .

« انعدام الوظيفية فيها ، لعدم ارتباطها بال تخصصات المختلفة (طب ، هندسة ، علوم طبية إلخ) .

« عدم اتباع المدخل التكاملى فى تدريس فروع اللغة العربية أدى إلى افتقارها الترابط ، بحيث يسير تدريس كل فرع - أحيانا - بشكل مستقل عن الفروع الأخرى ، وهو ما يبذل جهد الطالب ويفقده الإحساس بترابط جوانب اللغة ، وحيوية موضوعاتها .

« النصوص المختارة فى هذه الكتب والمقررات لا تتلاءم مع المستوى العقلي واللغوي لناشئة هذا العصر .

ومن منطلق هذه المرجعيات ، ونتيجة لأصوات العلماء ممن أهتمهم هموم اللغة ، والتربويين ، التى علت ، بات الأمر ملحاً للمطالبة بعمليات شاملة من الإصلاح والتطوير ، تبدأ من مدارس التعليم العام ، ولا تنتهى عند المراحل الجامعية ، بل تمتد إلى دواوين الحكومة ، إلى مناهج تعليم اللغة العربية ؛ ليصبح أبنائنا وشبابنا قادرين على التعامل مع الأسس الجديدة فى هذا القرن التى تشتمل على مهارات اتصال وتواصل عالية .

• نتائج البحث :

- من أبرز النتائج التي خرج بها البحث ما يأتي:
- « قائمة المهارات اللغوية اللازمة لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً (مرفق ٢) .
- « اختبار لرصد مستوى المهارات اللغوية للغة العربية فى جامعة ٦ أكتوبر (مرفق ٣) .
- « أن معظم المقررات ، التى تناولت مهارات اللغة العربية ، وتدرسيها متطلباً جامعياً، وحتى فى مدارس التعليم العام اتصفت بالتقريبية، التى يُكتفى فيها بسرد الموضوعات، وشرح بعض النصوص، وتفسير طائفة من الكلمات بشكل رتيب أو شكلي فى الغالب.
- « التوصل إلى تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية متطلباً جامعياً قابل للتنفيذ حال البدء فى إقراره وتنفيذه.
- « قد يفيد البحث الحالى العديد من الجهات ، والمؤسسات ، والباحثين ، ومدققي اللغة العربية ، وذوى الاختصاصات المختلفة فى تنمية مهاراتهم اللغوية ، بله توظيفها فى مجالات أعمالهم.

• التوصيات :

ويوصى البحث الحالى بمايلى :

• أولاً : توصيات عامة :

- « التوعية باللغة العربية؛ لكونها اللغة الروحية والرسومية، وذلك على المستويين الرسمي والشعبي.
- « حث الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة على تعزيز استخدام اللغة العربية، وجعلها الأساس فى التعامل والتخاطب والإعلان.
- « العمل على تيسير تعليمها للناشئة وتعليمها لغير الناطقين بها.
- « تنظيم المحاضرات والندوات وحلقات البحث للنهوض باللغة العربية .
- « معالجة الضعف فى اللغة العربية ؛ نظرا لذلك الضعف المتنامي فى اللغة العربية فى أوساط فئات وشرائح المجتمع بعامه، ومجتمع الطلبة بخاصة.
- « على وزارات التربية والتعليم فى البلدان العربية أن تسعى إلى إبراز مكانة اللغة العربية فى نفوس الناشئة والطلبة فى جميع مراحل التعليم.
- « العمل على غرس الاعتزاز باللغة العربية فى نفوس أبنائها باعتبارها لغة دينهم، وتنمية حبها فى نفوسهم، وتقوية اعتزازهم بها، ومكافأة المبدعين والمبرزين فيها، ومحاسبة الذين يتعمدون الإساءة إليها فى البيئة التعليمية.
- « وضع خطط عربية موحدة؛ لتطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية فى المؤسسات التربوية، وتطوير مناهج اللغة العربية، وإصلاح أوجه القصور والضعف فيها، وتبني الطرق والإستراتيجيات الحديثة فى تدريس اللغة العربية، والإكثار من المناشط اللغوية الحيوية فى البيئة المدرسية، واستخدام التقنية الحديثة فى تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

« الاهتمام بتنمية ميول واتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، وأن تنشر المؤسسات التربوية في بيئة التعليم الشعارات التي تشير إلى أن رفعة الأمم من رفعة لغتها، وقوتها من قوة لغتها، وانتشارها من انتشار لغتها، وأن اللغة العربية تعد اللغة الحية الأبرز والأكمل والأشرف في سياق لغات العالم الإنساني.

• ثانيا : توصيات تتعلق بتطوير المقرر :

يعد مقرر اللغة العربية لغير المتخصصين في الجامعات متطلبا جامعا يلزم جميع الطلاب غير المتخصصين - ومتطلبات الجامعة - كما هو متبع في جامعات الساعات المعتمدة - متطلبات ثقافية الطابع، تهدف إلى بناء طالب الجامعة باعتباره إنسانا، تقدم له من المعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات ما هو ضروري له باعتباره مثقفا واعيا، منهجي التفكير، يمتلك من مهارات الاتصال ما يمكنه من أداء دوره بدرجة عالية من الفاعلية والبناء.

ومن ثم فإن إعداد هذا المقرر لغير المتخصصين يجب أن يتحرر من الجوانب التخصصية التي تلزم طلاب اللغة العربية حتى لا يتحول إلى عبء أكاديمي، مع إدراك ما بين الطلاب غير المتخصصين أنفسهم من فروق.

لذلك يقترح البحث الحالي: أن يكون مقرر اللغة العربية لغير المتخصصين على مستويين؛ لكل منهما عام دراسي، وهما : (المستوى العام: في السنة الأولى، يمثل القدر المشترك لجميع طلاب الجامعات على اختلاف تخصصاتهم، يزودهم بالمهارات اللغوية، والأدبية، والثقافية العامة)، المستوى الخاص: في السنة الثانية، ويهدف إلى تطوير المقرر بحيث يوائم التخصصات المختلفة، وثمة عرف على أن هذه التخصصات يمكن تصنيفها إلى:

- « الدراسات الإنسانية والاجتماعية: وتشمل: الآداب، والحقوق، والتجارة، والتربية، والإعلام، والألسن، والسياحة.
- « الدراسات التطبيقية: وتشمل الطب البشري، وطب الأسنان، والصيدلة، والتمريض...

وفي ضوء هذا التقسيم يقترح البحث الحالي :

« تدريس اللغة العربية في الجامعات في السنتين الأولى والثانية بواقع ثلاث ساعات أسبوعيا.

« إعداد توصيف دقيق للمقرر على مستوييه : العام والخاص، بتقديم خطة دراسية تشتمل على : بيانات عامة عن المقرر: (اسمه، السنة الدراسية، عدد الساعات، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، ثم المهارات: اللغوية، والأدبية، والدراسية) - المحتوى: اللغوي، والثقافي - طرق التدريس - الوسائل والتقنيات - التقويم .

« الكتاب المقرر: يراعى فيه (الأهداف التعليمية - المحتوى - الإخراج المناسب ... إلخ) .

وأخيرا : فإن الحاجة ماسة الآن - وأكثر من أي وقت مضى - في الوقوف وقفة صادقة ؛ لوضع حد لهذا الضعف، والبحث عن الحلول الممكنة لمعالجة أوجه القصور في التعليم، وفي الإعلام، وفي جميع الدوائر والمؤسسات الحكومية والأهلية، التي تشترك في تغذية هذا الضعف واستمراره؛ حتى لا تصبح اللغة العربية غريبة على أبنائها، أو أن ينحصر استخدامها في أوساط النخبة المتخصصة، أو الأوساط الرسمية الخاصة.

فضلا عن أن الله قد اختار اللغة العربية؛ لتكون وعاءً لكلامه تعالى في كتابه المحكم المبين؛ إذ قال في محكم التنزيل في تشریف اللسان العربي: (وَأَنَّهُ لَتَتَنَزَّلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ❖ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ❖ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ❖ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ❖) الشعراء : ١٩٢ - ١٩٥

• مصادر :

- ابن منظور (٢٠٠٥ م) : لسان العرب ، مصر ، دار المعارف، ٦ مجلدات ، مجلد ١ .
- أحمد مهدي على يمانى (٢٠٠٨م) : تطوير مساعد اللغة العربية متطلبا جامعا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة عدن .
- أمين أبوبكر (٢٠١٣م) : التعددية الثقافية في مناهج المدارس الثانوية الدولية في مصر، وأثرها في تنمية المهارات الأساسية للغة العربية والهوية الثقافية لدى الطلاب - دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه " غير منشورة كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة .
- تقرير تطوير التعليم في مصر عام ١٨٨٠ ، وهو المعروف بتقرير قومسيون تنظيم المعارف .
- حسن شحاته ، زينب النجار (٢٠٠٣ م) معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، مراجعة : حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- خالد أحمد بوقحوص (٢٠٠٤م) : شروط القبول والتسجيل بالجامعات، المؤتمر الخامس والعشرين للمنظمات العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية ٢٦ - ٢٨ إبريل ٢٠٠٤م
- رشدي طعيمة (١٩٨٩م) : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي
- ريم خالد أبوشاويش (٢٠١٦) : مجلة «العرب» الأحد، ١٤ فبراير ٢٠١٦ م
- زياد الزعبي (٢٠٠٩) : " اللغة العربية العامة متطلب جامعي في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها"، جامعة اليرموك .
- سمية المعاضيد الأحد (٢٠١٦) : مجلة «العرب» ، ١٤ فبراير ٢٠١٦ م
- عائشة عبد الرحمن " بنت الشاطئ: (١٩٦٩م) تصف حال المتعلمين في زمانها
- عبد الرحمن بن علي بن محمد بن علي بن الجوزي أبو الفرج (١٩٨٣م) : تقويم اللسان ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢
- عبدالله الشبل : ندوة "ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية" المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في العام ١٤١٦ هـ .

- عبد الله عبد الجليل (١٩٩٨): صحيفة دار العلوم" وينظر: رشدي طعيمة في كتابه الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية .
- علي أحمد الكبيسي (٢٠١٦ م): مجلة «العرب» (الأحد، ١٤ فبراير ٢٠١٦ م)
- فخر الدين قباوة (١٩٨١م - ١٤٠١هـ): الجمل واشباه الجمل، بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة، ط. ٣.
- ندوة تدريس اللغة العربية فى كليات الجامعات المصرية (١٠ - ١١ مايو ١٩٩٩م)، اللغة العربية والتكون الثقافى لطلاب الجامعة، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة بالمدينة الجامعية للطلاب، ص ص ١١ - ١٦
- ندوة تدريس اللغة العربية فى كليات الجامعات المصرية (١٠ - ١١ مايو ١٩٩٩م)، أسس التخطيط لمقررات اللغة العربية فى إطار متطلبات الجامعة مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة بالمدينة الجامعية للطلاب
- ندوة تدريس اللغة العربية فى كليات الجامعات المصرية (١٠ - ١١ مايو ١٩٩٩م)، إعداد مقرر اللغة العربية فى الجامعات المصرية مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة بالمدينة الجامعية للطلاب
- محمد الفكي (٢٠١٦): مجلة «العرب»، (الأحد، ١٤ فبراير ٢٠١٦ م)
- محمد بلاسي (٢٠١٠): مجلة الداعي الشهرية، القاهرة، كلية دارالعلوم، شعبان ١٤٣١ هـ / يوليو - أغسطس ٢٠١٠م، العدد ٨، ٣٤
- محمود عمار (١٤١٥هـ) : مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية ، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية ، الإمارات العربية دبی ، المجلس الدولي للغة العربية، ص ٥٠
- المعجم: اللغة العربية المعاصر
- نفسه خالدعزب (٢٠٠١): ندوة لتدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً: ١٤٢٢/٥/٢ هـ - ٢٠٠١/٨/١٤م
- هادى نهر (٢٠٠٧ م): علم الدلالة التطبيقى ، الأردن، دار إربد ، الأمل للنشر والتوزيع ، ط ١.



البحث الحادي عشر :

**أثر اختلاف متغيرات تصميم الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز
الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**

المحاضر :

د/ محمود محسوب إبراهيم جليلى
دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص تكنولوجيا التعليم
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

” أثر اختلاف متغيرات تصميم الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ”

د/ محمود محسوب إبراهيم جليته

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى قياس أثر ثلاثة أنماط للتعزيز الفوري (صح وخطأ، إعطاء الدرجة آلياً، وإظهار الإجابة الصحيحة) على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة البحث من ٩٠ تلميذ قسمت إلى ثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة الأولى وعددها ٣٠ استخدمت نمط الصح والخطأ، المجموعة الثانية وعددها ٣٠ تلميذ استخدمت نمط إعطاء الدرجة آلياً، والمجموعة الثالثة عددها ٣٠ تلميذ استخدمت نمط إظهار الإجابة الصحيحة، تم تطبيق قياسات قبلية وبعديّة للمجموعتين باستخدام أداة أعدها الباحث وهي مقياس الدافعية للإنجاز، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت نمط الصح والخطأ كأحد أنماط تصميم الاختبارات الإلكترونية.

كلمات مفتاحية : تصميم الاختبار الإلكتروني – الدافعية للإنجاز – المرحلة المتوسطة

The Effect of Electronic Test Designing Variables Difference on Achievement Motivation Among Preparatory Stage Pupils

Dr. Mahmoud Mahsoub Ibrahim

Abstract

the research aimed at measuring the effect of three immediate reinforcement patterns (true and false, giving the mark automatically, and showing the correct answer) on achievement motivation among first-grade preparatory students, the research sample consisted of 90 pupils who were divided into three experimental groups. The first thirty used True/ false pattern, the second thirty used giving the mark automatically, and the last thirty used showing the correct answer. Pre and post measurements prepared by the researcher were used > the results showed that There was a significant difference at (0,01) between means of scores obtained by the three experimental groups the post application of the achievement motivation favoring the first group who used True/false pattern as one of the electronic tests designing patterns.

Keywords : Electronic Test Designing - Achievement Motivation - Preparatory Stage

• مقدمة :

مع بدايات القرن الحادي والعشرين، بدأت دولاً عديدة بتوظيف التكنولوجيا في مجال التدريب والقياس والتقويم، وقد خطت دولاً متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ودولاً أخرى أوروبية وآسيوية خطوات واسعة نحو حوسبة الاختبارات، وقامت بدراسة واستكشاف الطرق لحوسبة أدوات القياس للطلاب في المدارس والجامعات (Russell et al., 2003).

والاختبارات الإلكترونية تختلف عن الاختبارات التقليدية أو الورقية في العديد من الخصائص، والتي من أهمها أن الاختبارات الإلكترونية تستخدم

في عرضها الوسائط المتعددة من نص وصوت وصورة وحركة وفيديو، وطرق المحاكاة الأمر الذي يزيد من حفز الطالب ومشاركته بشكل أكبر وزيادة استيعابه، ويمكن أن تقدم المعالجة الإلكترونية للإختبارات ما يلي (LINN, 4) 2002 :

- « تنمية الاختبارات: تجعل الأسئلة أسهل وأرخص في بنائها.
- « توصيل الاختبارات: تجعل من السهل تطبيقها بشكل فردي، وفي أي وقت وأي مكان.
- « تقديم أنواع جديدة من أسئلة الاختبارات: التي تتضمن الوسائط المتعددة والنصوص الفائقة، مما يتيح قياس المهارات المختلفة، والتي لا تقيسها اختبارات الورقة والقلم (مثل مهارة البحث عن معلومة).
- « التنوع في استقبال الاستجابات المقدمة من الطلاب: حيث يمكن استقبال إجابات قصيرة أو طويلة، وأشكال أخرى للأسئلة مفتوحة النهايات، وإمكانية تصحيحها آلياً، يشجع كلا من المعلم والطالب على التركيز في نشاطات حل المشكلات وغيرها من الأنشطة المتقدمة.
- « توزيع نتائج الاختبارات: عن طريق توزيع نتائج الاختبارات إلكترونياً فإن الطلبة والآباء وصانعي القرار يستطيعون الحصول على نتائج أسرع، بالإضافة إلى إمكانية الحصول على تمارين للتدريب على الاختبارات والحصول على تغذية راجعة، مما يعطي فهماً أفضل للمهارات التي يقيسها الاختبار.

وهذا التوجه قد حدى بالكثير من الباحثين بعمل دراسات تتناول هذا الأمر من زوايا مختلفة (Ashton et al., 2003; Nugnet, 2003)، وبمراجعة الدراسات التي إهتمت بدراسة المقارنة بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية يلاحظ أنها لم تفصل بشكل قاطع بأيهما أكثر فاعلية، وقد أكد المركز القومي الأمريكي للإختبارات (Fair Test, 2007) أن الادعاء بأن الاختبارات الإلكترونية والورقية متكافئة غير مدعم بالبراهين العلمية القاطعة، وقد قام عدد من الباحثين (Bugbee & Bernet, 1990; TEA, 2008) بمراجعة الأدبيات المنشورة فيما يتعلق بدراسة المقارنة بين النوعين من الاختبارات، وخلصوا على أن النتائج لم تفصل في مدى تكافؤهما، في حين توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق لصالح الاختبارات الورقية منها (Debeer & Visser, 1998; Legg & Buhr, 1992; Mead & Drasgow, 1993) في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق لصالح الاختبارات الإلكترونية منها (Bajtelsmit, 1986; Clariana & wallance, 2002)، كما أكدت الكثير من الدراسات أنه لا توجد فروق بين كلا النوعين من الدراسات منها (Hofer & Green, 1985; Bunderson et al, 1989; Kingsbury & Hauser, 2004; Neuman & Baydoun, 1998, 71-83; Akdemir & Oguz, 2008, 1198-1204).

وعلى الرغم من أهمية الاختبارات الإلكترونية إلا أن هناك ندرة في الدراسات التجريبية التي تبين أثر هذه الاختبارات على التحصيل وغيره من متغيرات أخرى (Denise, W., 2006, 264-276)، وأشارت دراسة (Hirano, Kinue, 2009, 157-165) إلى أن هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر في فاعلية الاختبار الإلكتروني مثل زمن استجابة الطالب على كل بند من بنود الاختبار، وصعوبة تمييز البنود الاختيارية، وعرض الأسئلة من خلال الوسائط المتعددة النصوص والصور والرسوم والفيديو، وهذا ما أكدته (Steve, 2008, 60) بضرورة أهمية تطوير الاختبارات الإلكترونية سواء ما يتعلق بنوع الاختبار، وأنواع الأسئلة مثل الصواب والخطأ والتكملة والمزاوجة والاختيار من متعدد، والإستفادة بالوسائط المتعددة من صوت ونص وصور وفيديو في عرض بنود الاختبار، والتعزيز الفوري، والتغذية الراجعة، لتزداد فاعلية استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم.

يتضح من العرض السابق أن شكل الاختبار الإلكتروني ونمط التعزيز الفوري المستخدم كمغيرين يؤثران بشكل مباشر على عملية التعلم، وبالتالي يمكن الإستفادة بامكانيات كل منهما في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط بمدرسة أبي عريش المتوسطة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته العملية أثناء فترة التدريب الميداني لطلاب الدبلوم العام في التربية جامعة جازان، أنه برغم دخول تكنولوجيا التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة، إلا أنه لم يكن لبرامج الاختبارات الإلكترونية التدريبية الدور المتوقع رغم المزايا العديدة لها، التي أكدت عليها دراسة "دافيدسون" (Davidson, 2003).

• مشكلة البحث :

من العرض السابق، يتبين الآتي:

« أن الاختبارات الإلكترونية التدريبية أصبحت واقعاً ملموساً ومنتشراً، بينما في مدارس التعليم المتوسط بالمملكة العربية السعودية لا تستخدم بالشكل المطلوب.

« الاختبارات الإلكترونية التدريبية التي توفرها بعض المدارس تتبنى نمط تصميم واحد لا يراعي خصائص المتعلمين، مما يمثل قصوراً وخلاً في التصميم.

« الأمر الذي يفرض إجراء بحوث ودراسات للتفكير في إخضاع التنوع في الأنماط المختلفة للتعزيز الفوري في الاختبار الإلكتروني التدريبي وقياس أثر ذلك على الدافعية للإنجاز الدراسي.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في العبارة التالية: وجود قصور في تصميم الاختبارات الإلكترونية التدريبية مما يستوجب إجراء دراسة لاختبار اختلاف نمط التعزيز الفوري في برنامج الاختبار الإلكتروني التدريبي

على الدافعية للإنجاز الدراسي في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط بمدرسة أبي عريش المتوسطة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

• أسئلة البحث :

في محاولة لتحقيق أهداف هذا البحث، صاغ الباحث الأسئلة التالية: ما أثر اختلاف نمط التصميم في برنامج الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما أثر نمط التعزيز الفوري (صح وخطأ) إعطاء الدرجة آلياً في برنامج الاختبار الإلكتروني التدريبي على الدافعية للإنجاز؟
- « ما أثر نمط التعزيز الفوري (إعطاء الدرجة آلياً) في برنامج الاختبار الإلكتروني التدريبي على الدافعية للإنجاز؟
- « ما أثر نمط التعزيز الفوري (إظهار الإجابة الصحيحة) في برنامج الاختبار الإلكتروني على الدافعية للإنجاز؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلى:

- « تصميم وإنتاج اختبار إلكتروني تدريبي من خلال نمط التعزيز الفوري (صح وخطأ) وقياس أثره على الدافعية للإنجاز.
- « تصميم وإنتاج اختبار إلكتروني تدريبي من خلال نمط التعزيز الفوري (إعطاء الدرجة آلياً) وقياس أثره على الدافعية للإنجاز.
- « تصميم وإنتاج اختبار إلكتروني تدريبي من خلال نمط التعزيز الفوري (إظهار الإجابة الصحيحة) وقياس أثره على الدافعية للإنجاز.

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- « قد يفيد البحث مصممي ومنتجي الاختبارات الإلكترونية التدريبية في الاسترشاد بالأنماط المختلفة في مقررات ومراحل تعليمية أخرى.
- « الاستفادة من الأنماط المختلفة في تطوير الاختبارات الإلكترونية الموجودة بالفعل لدى بعض المؤسسات.

• عينة البحث :

اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول المتوسط من مدرسة أبي عريش المتوسطة بمنطقة جازان، وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:

- « المجموعة التجريبية الأولى: تستخدم نمط التعزيز الفوري (صح وخطأ) في الاختبار الإلكتروني.
- « المجموعة التجريبية الثانية: تستخدم نمط التعزيز الفوري (إعطاء الدرجة آلياً) في الاختبار الإلكتروني.

« المجموعة التجريبية الثالثة: استخدام نمط التعزيز الفوري (إظهار الإجابة الصحيحة) في الإختبار الإلكتروني.

• **منهج البحث :**

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التجريبية التي تستهدف دراسة أثر بعض المعالجات التجريبية على متغير تابع، لذا يعد المنهج التجريبي أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعة وغرض البحث الحالي.

• **أداة البحث :**

مقياس الدافعية للإنجاز

• **فروض البحث :**

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

• **حدود البحث :**

سوف يقتصر البحث الحالي على:

« تصميم وإنتاج إختبار إلكتروني تدريبي، من خلال الأنماط التالية:

✓ نمط التعزيز الفوري (صح وخطأ).

✓ نمط التعزيز الفوري (إعطاء الدرجة آلياً).

✓ نمط التعزيز الفوري (إظهار الإجابة الصحيحة).

« يقتصر على وحدة "الالتجاء إلى الله تعالى وتعلق القلب به" من مقرر التفسير للصف الأول المتوسط بمنطقة جازان

• **خطوات البحث :**

للتحقق من فروض الدراسة والوصول للأهداف التي يصبو إليها البحث، سوف تتبع الإجراءات التالية:

« القيام بدراسة تحليلية ناقدة للدراسات والبحوث التي تناولت الاختبارات الالكترونية، وأنماط التعزيز الفوري للخروج منها بأساسيات تفيد في إعداد الاختبار الإلكتروني بأنماطه المختلفة.

« بناءً على هذه الدراسة التحليلية يقدم الباحث الإطار النظري الذي يقوم عليه البحث الحالي .

- « تصميم ثلاثة برمجيات اختبارات إلكترونية تدريبية قائمة على أنماط التصميم (صح وخطأ، إعطاء الدرجة آلياً، وإظهار الإجابة الصحيحة)، وذلك بتحديد أهدافها والمجال الموضوعي والتصميم التعليمي .
 - « إنتاج البرمجيات وذلك عن طريق تحديد أسس إنتاج البرمجية والبيئة الآلية لإنتاج البرمجية والإنتاج الفني للبرمجية التعليمية المصممة .
 - « إعداد مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي وتقنيته.
 - « اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمنطقة جازان، وتوزيعها عشوائياً إلى ثلاث مجموعات تجريبية.
 - « تقنين البرمجيات وإجازتها داخلياً في تجربة إستطلاعية.
 - « تدريس الوحدة المختارة من مقرر التفسير بواسطة معلم المادة للمجموعات التجريبية الثلاث.
 - « تطبيق أداة البحث (مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي) قبلياً على المجموعات التجريبية الثلاث.
 - « تطبيق الاختبار الإلكتروني بأنماطه الثلاثة على المجموعات التجريبية الثلاث.
 - « تطبيق أداة البحث بعدياً على المجموعات التجريبية الثلاث.
 - « تحليل البيانات إحصائياً وتفسير النتائج ومناقشتها .
 - « التوصيات والمقترحات .
- **مصطلحات البحث**
- **الإختبار الإلكتروني:**
يعرفه "أولسن" (Olsen,2000,1) بأنها الاختبارات التي تدار بأجهزة الكمبيوتر سواء كانت هذه الأجهزة منفردة أو متصلة بشبكة محلية أو بالإنترنت.
- ويرى الباحث أن الاختبارات الإلكترونية هي ذلك النوع من الاختبارات الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات تصميم وإنتاج واستخدام وتقويم وإدارة الاختبارات.
- **الدافعية للإنجاز:**
السعي لبذل الجهد للتغلب على الصعوبات لأداء الواجبات والمهام الدراسية والمثابرة للوصول للأهداف في إطار استثمار الوقت يستدل عليه في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال الإجابة على فقرات المقياس المستخدم.
- **متغيرات التصميم:**
هي أشكال أو أنماط التعزيز الفوري نتيجة تفاعل التلميذ مع الإختبار، وتقسّم إلى ثلاثة أنماط هي: نمط صح وخطأ، ونمط إعطاء الدرجة آلياً ونمط إظهار الإجابة الصحيحة.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة الاختبارات الالكترونية مع استعراض متغيرات التصميم ومدى قدرة متغيرات التصميم في التغلب على مشكلات القياس، وينقسم هذا الفصل الى أربعة اجزاء رئيسية وهي :

« الجزء الأول: استعراض مفاهيم الاختبارات الالكترونية.
« الجزء الثاني: يتناول تصنيف الاختبارات الالكترونية تبعا لنوع الاستجابة المطلوبة من المتعلم .

« الجزء الثالث: يتناول متغيرات تصميم وانتاج الاختبارات الالكترونية .

« الجزء الرابع: الاختبارات الإلكترونية والدافعية للإنجاز.

• أولا : تعريف الاختبارات الالكترونية Electronic tests :

يشير صبحي (٢٠٠٥، ١٢١) إلى أن الاختبارات الإلكترونية هي العملية المستمرة، والمنظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب من بعد باستخدام شبكة الإنترنت، وهذا ما أكد عليه زيتون (٢٠٠٥، ٢٢٥)، بينما يرى "شن و وانج" (Wang&Shin, 2010,35) أن الاختبارات الإلكترونية هي نسخ مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدي عن طريق الحاسب، حيث يقوم الطالب بقراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية (الماوس، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس)، يلاحظ وجود خلافا حول درجة اعتماده على التكنولوجيا والشبكات، حيث يستخدم بعض العلماء مفهوم الاختبارات الالكترونية باعتبار أنها الاختبارات التي تتم عبر الشبكات الالكترونية في حين استخدمها البعض الآخر على أنها الاختبارات التي تدار باستخدام اجهزة الكمبيوتر سواء كانت هذه الاجهزة منفردة او متصلة عبر شبكة ، مثل تعريف " اولسن" (Olsem,2000)، وهو تأكيد على استخدام الكمبيوتر في عملية ادارة الاختبار ، ولكنه أهمل ضرورة توظيف التكنولوجيا في باقي عمليات منظومة انتاج وتوظيف الاختبارات الالكترونية .

ويمكن تعريف الاختبارات الالكترونية بانها : هذا النوع من الاختبارات الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات تصميم وانتاج واستخدام وتقويم وادارة الاختبارات. ويؤكد هذا التعريف على ما يلي:

« النظر إلى الاختبارات الالكترونية باعتبار أنها أداة أو موقفاً منظماً
كما استقر في التعريفات النفسية لمفهوم الاختبار.

« إن الاختبارات الالكترونية نتاج لمنظومة متكاملة وأن عمليات هذه المنظومة لا تنفصل عن بعضها بل ترتبط ببعضها وتؤثر في بعضها البعض.

« ضرورة استخدام التكنولوجيا في جميع عمليات إعداد وتوظيف الاختبارات الالكترونية وليس في عملية الادارة فقط .

« عدم تحديد تكنولوجيا بعينها مثل استخدام الكمبيوتر أو استخدام شبكات الكمبيوتر كشرط لإتاحة أو استخدام الاختبارات الالكترونية، باعتبار ان هذه النوعية من الاختبارات قد تتاح عبر وسائل تكنولوجيا أخرى كما يحدث في تعلم الجوال Mobile learning علي سبيل المثال والذي قد تتاح فيه الاختبارات الالكترونية من خلال الهواتف المحمولة .

• ثانياً : تصنيف الاختبارات الالكترونية :

يتميز " كليوين" Culwin, 1998 بين نوعين من الاختبارات الالكترونية، اختبارات الاستجابات المقيدة Fixed Response Teses، واختبارات الاستجابة الحرة Free Response Tests والشكل التالي يوضح تصنيف " كليوين Culwin " للاختبارات الالكترونية.

تصنيف الاختبارات الالكترونية CBT تبعاً لنوع الاستجابة	
الاستجابة المقيدة Fixed Response	الاستجابة الحرة Free Response
١ - الاختبار من المتعدد Multiple Choice (وتشمل) أ - الاختبار من متعدد البسيط simple Multiple Choice ب - الاختبارات المتعددة Multiple Response ج - صح / خطأ True / flash د - الترتيب Item Ordering	١ - المقال Essay
٢ - الاستجابة النصية البسيطة Simple text Answer	٢ - البرمجة Programming
٣ - الاستجابة الرقمية البسيطة Simple Text Answer	٣ - التصميم Design
٤ - استجابة المنطقة المستهدفة	٤ - المخططات Diagrams

شكل (١) تصنيف " كليوين culwin" للاختبارات الالكترونية .

وقد قام الباحث بإعادة صياغة التصنيف في ضوء اشكال البنود المستخدمة حالياً في برامج الاختبارات الالكترونية كالتالي:

• اختبارات الاستجابات المقيدة Fixed Response Tests :

تعتمد علي وضع قواعد صارمة لاستجابات المتعلمين التي يتم علي اساسها تصحيح الاختبار حيث يوجد استجابة واحدة فقط صحيحة من بين البدائل المتاحة مثل اسئلة الاختبار من متعدد واسئلة الصح / الخطأ True / Flash، او قيمة واحدة يمكن ادخالها ويتم مقارنتها بالقيمة المخزنة ببرنامج الاختبار كما في اسئلة الاكمال او ملئ الفراغ Completion Tests سواء كانت الاستجابة نصية Simple Text Answer او استجابة رقمية Simple Numeric، وتتميز اسئلة الاجابة المقيدة بإمكانية تغطيتها لأجزاء كثيرة من المحتوى وتغطية الجوانب الرئيسة لتعلم الطلاب.

• **اختبارات التعرف Recognition Tests :**

تتكون من جملة اساسية تسمى جذر السؤال Stem متبوعة بمجموعة من الاختبارات والتي غالبا ما توجد اجابة واحدة فقط صحيحة كما في اسئلة الاختبار من متعدد Multiple Choice واسئلة الصح / الخطأ True/ Flash ، بينما تكون الاختبارات الاخرى عبارة عن مشتتات distracters، كما قد يوجد اكثر من بديل صحيح ويطلب المتعلم تحديد اكثر من استجابة صحيحة لنفس السؤال ويطلق علي هذا النوع اسئلة الاختبار متعددة الاجابات Multiple Response Question ويمكن تصنيف اسئلة التعرف كالتالي:

« الاختبار من متعدد Multiple Choice

« اختيار الاجابة الافضل Best Answer

« الاختبارات المتعددة Multiple Response

« صح / خطأ True / false

« الترتيب Item Ordering

« المزوجة (المقابلة) Multiple Combination

« استجابة المنطقة المستهدفة (السحب والإفلات) Target Area Response

وتتيح أنظمة التقويم الحديث امكانيات عديدة في جعل أي من جذر السؤال او البدائل في شكل نصوص او صور او اصوات او لقطات فيديو . ويعد نظام Question Mark واحدا من اشهر أنظمة التقويم الالكتروني واكثرها انتشارا وهو يسمح بتصميم اشكال متنوعة من اسئلة الاختبار من متعدد في بيئة تفاعلية ، كما يتمتع بمرونة في التصميم واختيار الالوان والخطوط والصور، وكذلك امكانية فتح تطبيقات اخرى اثناء الاختبار مثل الجداول الحسابية او الالة الحاسبة، كما يتيح امكانية نشر الاختبارات عبر الشركة الانترنت كصفحات او كاختبارات متوافقة مع أنظمة ادارة التعلم مثل: SCORM 1.2 AICC , SCORM 2004 ، كما تتيح كثير منها امكانية النشر علي شكل ملفات تنفيذية لتقدم علي اجهزة حاسب منفردة Standalone أو من خلال كمبيوتر محلية Lan.

• **الاختبار من متعدد Multiple Choice :**

حيث يطلب من المفضوح ان يختار الاجابة الصحيحة من بين مجموعات من الاجابات المطروحة، وبقيت الاجابات او المموهات خاطئة بصورة قطعية، وتتميز فقرات الاختبار من متعدد بأنها اقل تعرضاً لأخطاء الصدفة الناتجة عن التخمين بالمقارنة بفقرات الاختبار من متعدد بأنها اقل تعرضاً لأخطاء الصدفة الناتجة عن التخمين بالمقارنة بفقرات (صواب - خطأ) ، وقد تصاغ هذه الاسئلة علي شكل قائمة منسدلة (the Scottish Drop-down or pull down list qualifications authority (SQA),2005.8)

• اختيار الإجابة الأفضل Best answer :

في هذا النوع تكون البدائل جميعها صحيحة بصورة جزئية ، ولكن احدها يكون اكثر صحة من باقي الاجابات او افضل من غيره من البدائل، أو يكون هناك أكثر من إجابة صحيحة ، ولكنها تتفاوت فيما بينها في درجة صحتها، او من حيث اهميتها ، وعلي الطالب ان يختار أفضلها أو أكثرها دقة، ويستخدم هذا النوع عادة في قياس الأهداف الأكثر تعقيداً، وذلك عندما يطلب من الطالب أفضل طريقة لتطبيق مبدأ ما، أو أفضل أسلوب لعمل شئ ما، أو أفضل تفسير لقول ما أو أقوى حجة لدعم قرار، ونمط الإجابة الصحيحة يحدد نوعية النواتج التعليمية التي يراد قياسها وفي حالة استخدام الاختيار لفقرات تتطلب انتقاء الإجابة الأكثر صحة، أو الأفضل، فيجب ان يشار الي ذلك في التعليمات (الظاهر، وآخرون ، ٢٠٠٢، ١٠٤)

وتختلف قدرة برامج التصميم في إتاحة قدر من المرونة لاستجابة الطالب، ففي حين تقتصر قدرة بعض البرامج علي مقارنة استجابة الطالب بقيمة واحدة فقط مخزنة او متاح فيها امكانية التجاوز عن تقريب القيم الرقمية (Bligh,2006,25)

• الاختيارات المتعددة Multiple Response :

تشبه هذه الاسئلة الي حد كبير اسئلة الاختيار من متعدد لكنها تعد اكثر صعوبة علي الطالب ، حيث تتميز بامكانية وجود اكثر من استجابة صحيحة للسؤال حيث يمكن استخدام ازرار الاختيار Checkbox التي تسمح باختيار اكثر من بدل . بدلا من ازرار Radio buttons التي تتيح استخدام بديل واحد ، كما يمكن اتاحة نفس الامكانية باساليب برمجة مختلفة .

• صح / الخطأ True / False او نعم ولا Yes/No :

يسمح هذا النوع بقياس أجزاء كثيرة من المحتوى العلمي في فترة زمنية قصيرة، من خلال الإجابة علي عدد كثير من الفقرات التي تكون الإجابة عليها ببساطة احد الاحتمالين (نعم / لا) او (صح / خطأ)، ويعيب هذه النوعية من الاسئلة تأثيرها الكبير بعامل التخمين الذي تصل نسبته الي ٥٠ ٪ وهي نسبة عالية جدا كما يحتاج الي مجهود كبير في إعداد فقراته.

• الترتيب Item Ordeing :

حيث يطلب ترتيب مجموعة من البدائل تبعا لشرط معين، مثل الترتيب الزمني للأحداث.

• المزوجة (المقابلة) Multiple Combination :

وتأخذ شكل عمودين متقابلين من العبارات، لكل عبارة في العمود الاول بديل مكمل لها في العمود المقابل، وقد يكون عدد البدائل في العمود الثاني أكثر من عدد البدائل في العمود الأول.

• استجابة المنطقة المستهدفة (السحب والإفلات) Target Area Response :

وتتطلب من المتعلم سحب عنصر أو بديل معين للإجابة، والتي قد تكون إجابة مكتوبة أو مصورة أو على هيئة رسومات، ومن ثم إسقاط هذا العنصر أو البديل في مكان معين، فإذا كان الاختيار صحيح تثبت الإجابة في المكان، وإذا كان البديل غير صحيح يعود مكانه، ومن ثم يمكن للمتعلم اختيار بديل آخر إذا كان هناك إمكانية لإعادة المحاولة.

• اختبارات الاكمال Completion Test - Sort Answer Tests :

هي نوع من الاختبارات الموضوعية التي قد تتطلب تكملة، حيث تعرض المفردة على شكل جملة ناقصة ولا يتم معناها إلا بوضع كلمة أو عدد أو رمز في الفراغ المتروك في نهايتها، كما قد تصاغ أيضاً في شكل سؤال يحتاج إجابة، وتتطلب إجابة قصيرة، وتنحصر فائدة اختبارات الاكمال في انها تقوم على استدعاء المعلومات Recalling وخاصة فيما يتعلق منها بالحقائق العلمية او الأدبية، وقد تستخدم في قياس العمليات العقلية العليا - اذا كانت أعدت إعداداً جيداً - مثل القدرة على التطبيق، كما تتمثل في القدرة على حل المسائل في الرياضيات والعلوم (علي ماهر خطاب ، ٢٠٠١ ، ٢٩٥)، (Bligh , 2006 , 27).

ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن ينتج المفحوص إستجابته، وليس مجرد التعرف عليها كما هو الحال في إختبار الاختيار من متعدد، ويستخدم هذا النوع اساساً لقياس النواتج البسيطة نسبياً للتعليم مثل معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق النوعية والمبادئ والتفسيرات البسيطة، والقدرة على حل المسائل الرياضية والعلوم، (أبو حطب، وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٣٩٩)، ويمكن تقسيمها الى نوعين تبعاً لنوع الاجابة المطلوبة (نصية / رقمية)

◀ الاستجابة النصية البسيطة

◀ الاستجابة الرقمية البسيطة

• اختبارات الاستجابات الحرة Free Response Tests :

تتميز بقدرتها على التعامل مع الحلول غير المتوقعة واكتشاف منطقية تفكير المتعلمين، وهي تستند على أساس أنه لا يمكن الحكم على عمليات التفكير على أساس استجابة ثابتة او واحدة لكل المتعلمين، وهذا النوع من الاختبارات يتطلب مهارات كثيرة في البرمجة اكثر بكثير من اختبارات الاستجابة المقيدة، وتمكن الصعوبة في محاولة التصحيح الآلي لمثل هذه الاختبارات التي لا يمكن فيها التنبؤ بعدد الحلول المتوقعة، وهذا ما يفسر ندرة الدراسات وإحجام المبرمجين عن تناول هذه الانواع من الاختبارات، ومن أمثلة هذه الاختبارات أسئلة كتابة المقال Essay Diagrams واختبارات البرمجة Programming (Bligh , 2006 , 29) Tests

وقد افاد الباحث من التصنيف السابق للاختبارات الالكترونية في التالي: اقتصر الباحث على اختيار ثلاثة أنواع من اسئلة الاستجابة المقيدة نظرا

لسهولة انتاجها وتطبيقها وكذلك سهولة وسرعة الحصول على النتائج من خلال ومناسبتها للفئة العمرية لعينة البحث وعدم احتياجها لخبرات او مهارات عالية في مجال الحاسب من جانب المتعلمين للإجابة عن مفردات الاختبار، النوع الأول أسئلة الاختيار من متعدد والنوع الثاني أسئلة الإكمال والنوع الثالث استجابة المنطقة المستهدفة، وكلاهما يتميز بمألوفيته وانتشار استخدامه في الاختبارات حتى يسهل على الطالب فهم التعليمات وفهم الاداء المطلوب وحتى يتم تناول عملية الاسترجاع في بعدها الاستدعاء والتعرف مع الاخذ في الاعتبار أن أي نوع من الأنواع الثلاثة من الاسئلة يمكن تعديله لقياس مستويات التفكير العليا وعدم الاقتصار على مستوي التذكر فقط.

• ثالثاً : متغيرات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية :

يعتمد البحث الحالي على أسلوب تحكم البرنامج، وفي هذا الصدد يشير نبيل جاد عزمي الي ان تحكم البرنامج يقوم علي فكرة توجيه المتعلم عن طريق ترتيب مساراته بشكل مسبق وليس للمتعلم فرصة في تغيير هذا التتابع من خلال ما يقدمه من أنماط للتعزيز الفوري وللتغذية الراجعة، وفي هذا الصدد يؤكد "نايت" (Knight, 2002,86) ضرورة أن يتضمن التقييم تغذية راجعة للطالب عن أدائه وتوجيهه نحو المزيد من التعلم، فالأداء لا يتحسن إلا إذا عرف الفرد نتيجة ما يفعله، سواء كان صحيحاً أو خاطئاً، وما هي الأخطاء التي يقع فيها.

وقد اهتمت الكثير من الدراسات بالتعزيز الفوري والتغذية الراجعة، فقدمت عبدربه (١٩٨٨) أنواع التعزيز الفوري من حيث كونه فوري أو مرجأ وأثره على سرعة التعلم والتحصيل، كذلك قدمت الغريب (١٩٧٧، ٢٣١) أنواع التغذية الراجعة وحددت لها ثلاثة أنواع ناتجة من معرفة النتائج، وأخرى ناتجة من معرفة الفرد قدر المعلومات التي تساعد على إدراك أفضل للمواقف، وتغذية راجعة حسية تأتي عن طريق الحواس، ويشير "رامسدن" (Ramsden, 1992,34) أن التغذية الراجعة في الوقت المناسب تمثل أهمية كبيرة لتقديم الطالب، ويؤكد بأن برنامج الإختبار التدريبي أو التقييمي يقدم فرص ممتازة لتوفير التغذية الراجعة السريعة، ومن أهم مزاياه:

« القدرة على تقديم التغذية الراجعة الفورية.

« منح الطالب العدد الذي يرغب فيه من المحاولات والحصول على تغذية راجعة مع كل محاولة.

ويمكن أن تتخذ التغذية الراجعة العديد من الأشكال التي تتراوح بين الإشارة البسيطة لصحة الإجابة أو ما يسمى بالتعزيز الفوري إلى إقتراحات بالقيام بالمزيد من الدراسة، (فقرة كبيرة عن التعزيز الفوري من ملف التعزيز التربوي) وفي البحث الحالي يعتمد الباحث على ثلاثة أنماط للتعزيز الفوري الفظي:

« نمط الصح والخطأ .

« نمط إعطاء الدرجة آلياً .

« نمط إظهار الإجابة الصحيحة .

وهو ما أكدت عليه دراسة "جوانا، كولين" (Joanna & Colleen, 2003, 67) من خلال تقديمها أمثلة لأنواع التعزيز الفوري اللفظي في برامج الاختبارات التدريبية والتقييمية وأوضحت أن التعزيز الفوري اللفظي يكون إما عن طريق تحديد صحة أو خطأ إستجابة الطالب، أو استخدام نمط إظهار الإجابة الصحيحة أي ظهورها بعد إستجابة الطالب مباشرة سواء كانت صحيحة أو خاطئة، وأشارت الدراسة إلى إعطاء درجة لكل سؤال أو للإختبار ككل.

التعزيز بجميع أشكاله وصوره إذا ما روعيت فيه الجوانب النفسية والاجتماعية والظروف المناسبة فإنه يشعر التلاميذ بالرضا والسعادة وتنمية ثقته بنفسه، كما أنه يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، مع مراعاة أن حاجات التلاميذ فردية ونسبية لذا يجب التنوع في أنماط التعزيز فالاعتماد على نمط واحد فقط قد لا يناسب جميع التلاميذ وفي كل الأوقات مما يفقد فعاليته في التعزيز، وهذا ما دفع الباحث للتنوع في أنماط التصميم للإختبار الالكتروني:

« نمط التعزيز اللفظي الفوري الصح والخطأ: حيث يسمع التلميذ عبارة "إجابة صحيحة" في حالة إذا كانت إجابته صحيحة، ويسمع عبارة "إجابتك خطأ" في حالة الإجابة الخاطئة

« نمط التعزيز اللفظي الفوري إعطاء الدرجة آلياً: يقصد به إجرائياً ظهور درجة كل سؤال على حده بمجرد انتهاء الطالب من الإجابة عن السؤال وهي (١، ٠) صفر في حالة الإجابة الخاطئة، وواحد في حالة الإجابة الصحيحة، ثم ظهور الدرجة الكلية في نهاية الاختبار، يتم ذلك بشكل آلي بدون تدخل من التلميذ أو الطالب.

« نمط التعزيز اللفظي الفوري إظهار الإجابة الصحيحة: حيث تظهر الإجابة الصحيحة لكل سؤال أسفل الشاشة سواء أكانت إجابته صحيحة أم خاطئة.

تعد هذه الأنماط بمثابة إجراءات تستخدم لتزويد التلميذ بمعلومات حول إستجابته، إذا كانت صحيحة أو خاطئة بحيث تزيد من احتمالية ظهور الإستجابات الصحيحة في المرات اللاحقة وتعديل وتصحيح الإستجابة الخاطئة، فتعمل على تحفيزه، وهذا قد يغير مستوى دافعية التلميذ للإنجاز الدراسي.

• رابعاً : الاختبارات الإلكترونية والدافعية للإنجاز الدراسي:

تشير الأبحاث إلى أن استخدام التكنولوجيا في التعليم ومنها الاختبارات الإلكترونية يزيد دافعية المتعلم عن طريق زيادة الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات،

وتحسين حضور المتعلمين، وتكوين مواقف أكثر إيجابية نحو موقف التعلم، وزيادة مشاركة المتعلم في أنشطة التعلم، التكنولوجيا قد تكون فريدة من نوعها في زيادة شعور المتعلمين بالدافعية للإنجاز الدراسي (Marzano, 2010, 20)، فالوقوف التعليمي المتمثل في الإختبار الإلكتروني يضم طرفا واحدا من طرفي العملية التعليمية هو المتعلم، وبالتالي يكون من الضروري التفكير في أنماط وإستراتيجيات وأساليب مناسبة لتصميمه حتى تجعل الطالب يرفع دافعيته بنفسه، هذا ما شرع الباحثون في القيام به، وقد شهدت الأدبيات عددا من من النماذج أهمها:

• نموذج الانتباه والملائمة والثقة والرضا الذي قدمه Keller (Keller & Suzuki, 2004)، وكانت عناصره:

« أولا: الإنتباه: يتطلب شد الإنتباه إدراج المتعلم في الموقف التعليمي باستخدام الرسوم والأشكال والمشكلات التعليمية.

« ثانيا: الملائمة: يقتضي تحقيق الملائمة تحديد أهداف متسقة تكون مرتبطة بالخبرات الماضية للمتعلم، وتكون منسجمة مع ما يقوم به.

« ثالثا: الثقة: يتطلب بناء الثقة تقديم المساعدة للمتعلمين في أن يبنوا في أنفسهم توقعات النجاح.

« رابعا: الرضا: يقتضي تحقيق الرضا التعليم بطريقتة تمكن العاملين من الشعور بالرضا عن التعليم والإهتمام بالخبرات التعليمية، وكلما كان المتعلم مقدرًا للنتائج، كلما كان مستعدا لبذل الجهد المطلوب

• نموذج ولودكوفسكي (Wlodkowski, 1985):

يركز هذا النموذج أكثر على الدور الذي تلعبه الدافعية في مراحل عملية التعلم المختلفة، ويقسم عملية التعلم إلى ثلاثة مراحل مهمة هي:

« أولا: بداية عملية التعلم: وفيها يتم التركيز على بناء اتجاهات موجبة نحو التعلم والعمل بقدر المستطاع على إشباع حاجات المتعلم.

« ثانيا: أثناء عملية التعلم: وفيها يتم التركيز على إثارة المتعلم وتشويقه.

« ثالثا: نهاية التعلم: فيها يتم التركيز على الأداء والتعزيز.

• النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز الدراسي :

• نظرية هنري موراي (H. Murray Theory, 1938) :

يركز منظور موراي للدافعية للإنجاز على ما يلي:

« التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجات، فسيل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

« التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في إستثارة الحاجة للإنجاز الدراسي، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار

في وجود الآخرين ليتفوق، وهذا ما قدمه الباحث في الدراسة الحالية من ثلاث معالجات مختلفة (نمط إعطاء الدرجة أيا، نمط التعزيز الفوري، نمط تأكيد الإجابة الصحيحة) لقياس أيها أكثر إستتارة لدافعية المتعلم للإنجاز الدراسي.

كما صاغ موراي عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء المقاييس التي توضع لقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، والتي تتم على عدة جوانب منها: الإنسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الإعتراف، السيطرة، الإستقلال وهذا ما أفاد منه الباحث في تصميم مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي للدراسة الحالية.

• **نظرية ماكيلاند (McClelland Theory, 1967):**

تدور بحوث ماكيلاند حول محور واحد تتلخص في أن الفرد الذي لديه تخیلات تدور حول الإنجاز والذي يفكر في عمل أشياء جديدة في مستوى متميز، يتميز سلوكه بخصائص إنجازية معينة، ويذكر ماكيلاند أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعليم بدرجة أسرع وإلى العمل على نحو أفضل وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة ويفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الإستقلال.

• **نظرية اتكنسون (Atkinson Theory (خليفة، ٢٠٠٠، ٧٤):**

تقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين: الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

- ✓ دافع النجاح: ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ✓ ترجيح النجاح: ويمثل التنبؤ مستقبلاً بنتائج السلوك.
- ✓ القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.

الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت عليه، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي:

- ✓ الدافع إلى تجنب الفشل.
- ✓ احتمال الفشل.
- ✓ القيمة الحافزة للفشل.

ويرى بأن الفرد الذي لديه إستعداد عالي للإنجاز الدراسي لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقضية المحيطة به مناسبة ومشجعة على ذلك، فيرى أن الإنجاز يرتبط بخصائص الأفراد وبالظروف الإجتماعية المحيطة بهم. في ضوء ما سبق صاغ الباحث عبارات المقياس في ٢٥ عبارة، تنقسم كل عبارة إلى إختيارين (أ)، (ب) أحدهما يمثل الإتجاه السالب والآخر يمثل الإتجاه الموجب.

• إجراءات البحث وأدواتها :

• أولاً: مراحل تصميم الإختبار الإلكتروني وإنتاجه:

قام الباحث بمراجعة عدد من نماذج تصميم الإختبارات الإلكترونية وإنتاجها، منها نموذج Van Patten ١٩٨٩، ونموذج Pergman and Moore ١٩٩٠، نموذج سالي وديع ٢٠٠٤، ونموذج الغريب زاهر ٢٠٠٩، ونموذج Questionmark ٢٠١٠ في ضوء ذلك قام الباحث بتصميم وإنتاج المعالجة التجريبية وفقاً للمراحل التالية:

• تحديد المشكلة مجال الاهتمام:

يتطلب تصميم الإختبارات الإلكترونية وإنتاجها، وجود محتوى ملائم يصلح إختباره من خلال إختبارات موضوعية يمكن تناولها بأساليب البرمجة المتاحة، وإن كان الهدف ليس إنتاج هذه البرامج في حد ذاتها، ولكن قياس تأثير بعض المتغيرات المستقلة على متغيرات تابعة أخرى من خلال تطبيق هذه البرامج بمعالجات مختلفة.

والهدف العام من هذا البحث هو إنتاج ثلاثة برامج إختبارات إلكترونية بمعالجات مختلفة (نمط الصح والخطأ، نمط إعطاء الدرجة آلياً، ونمط إظهار الإجابة الصحيحة) بهدف قياس تأثيرها على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة أبي عريش المتوسطة بمنطقة جازان.

• تحديد المحتوى التعليمي للإختبار:

روعي عند إختيار الوحدة مايلي:

« أن تشتمل على عدد كبير من الجوانب المعرفية التي يمكن إختبارها بأسئلة نصية فقط.

« أن تكون الموضوعات قابلة للقياس من خلال أسئلة موضوعية.

« أن تكون هذه الجوانب المعرفية أساسية في المقرر.

« في ضوء ما سبق وبعد الإطلاع على محتويات المقرر، تم إختيار وحدة (الالتجاء إلى الله تعالى وتعلق القلب به) من مقرر التفسير للصف الأول المتوسط بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية ليتم إعداد الإختبارات الخاصة بها على ثلاثة أنواع، النوع الأول أسئلة الإختيار من متعدد، والنوع الثاني أسئلة الإكمال والنوع الثالث أسئلة استجابة المنطقة المستهدفة، ليتم إنتاج البرنامج وفق ثلاثة أشكال للمتغير المستقل كما يلي:

✓ المعالجة الأولى: نمط الصح والخطأ.

✓ المعالجة الثانية: نمط إعطاء الدرجة آلياً.

✓ المعالجة الثالثة: نمط إظهار الإجابة الصحيحة.

• صياغة الأهداف التعليمية:

قام الباحث بدراسة محتوى وحدة (الالتجاء إلى الله تعالى وتعلق القلب به) من كتاب التفسير للصف الأول المتوسط بمنطقة جازان بمعاونة مدرس

متخصص بهدف الاستفادة منها في صياغة الأهداف التعليمية في عبارات سلوكية، تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية، وتصبح موجّهات لضبط سير اختبارفاعلية المعالجة التجريبية وفي اختيار أدوات القياس والتقييم الملائمة وإعدادها .

وقد أعد الباحث قائمة بالأهداف السلوكية للوحدة، ثم قام بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لاستفتائهم فيما يلي :

« ملائمة الأهداف لمحتوى الوحدة.

« دقة صياغة الأهداف.

« شمول الأهداف لمحتوى الوحدة.

« اقتصار الهدف على فعل سلوكي واحد .

وتقرر اعتبار الهدف الذي يجمع عليه ٨٠٪ من المحكمين صالحاً للاستخدام، وأظهرت نتائج التحكيم ملاءمة جميع أهداف القائمة لمحتوى الوحدة، حيث كانت نسبة الاتفاق على جميع أهداف القائمة تفوق ٨٠٪. وقام الباحث بإعداد قائمة الأهداف في صورتها النهائية

• بناء جدول المواصفات والأوزان النسبية للاختبار التحصيلي:

يعرف جدول المواصفات بأنه مخطط تفصيلي Table Of Specifications بأنه مخطط تفصيلي يتضمن العناوين الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية، ونسبة التركيز، وعدد الأسئلة المخصصة لكل جانب منها (الظاهر، وآخرون، ١٩٩٩، ٨٠).

ويتم إعداد جدول المواصفات عن طريق الفحص الدقيق للمحتوى، ونواتج التعلم التي يجب اختبارها (في ضوء الأهداف)، ثم تحديد الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف، وعلى هذا الأساس يتم تحديد عدد المفردات التي ترتبط بكل هدف في كل موضوع، ومنه يتضح عدد المفردات التي يشتملها الاختبار بالنسبة لكل موضوع من موضوعات المحتوى في علاقته بكل هدف من الأهداف التعليمية، وتتملأ الخانات على أساس الوزن النسبي في صورة نسب مئوية (أبو حطب، وآخرون، ١٩٩٧، ١٣٧).

جدول رقم (١) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

م	الهدف	عدد الأسئلة			الوزن النسبي
		تذكر	فهم	المجموع	
١	توضيح معاني الكلمات الجديدة في سورتي الناس والعلق	٤	١	٥	٢٠٪
٢	تفسير السورتين تفسيراً سليماً	٣	٣	٦	٢٤٪
٣	توضيح سبب نزل السورتين	٥	-	٥	٢٠٪
٤	عدد فضائل السورتين	-	١	١	٤٪
٥	ذكر المواضع التي يستحب فيها قراءة السورتين	١	-	١	٤٪
٦	التفريق بين دلالة السورتين على مسائل العقيدة	٢	-	٢	٨٪
٧	الاستدلال على وحدانية الله تعالى في ذاته وأسمائه وصفاته	-	-	-	-
٨	الاستعانة بالله من كل شر	٢	١	٣	١٢٪
٩	ذكر السور والآيات التي يستحب قراءتها للاستعاذة من كل شر	١	١	٢	٨٪
	المجموع	١٨	٧	٢٥	١٠٠٪

• صياغة مفردات الاختبار:

قام الباحث بإعداد اختبار الكتروني لوحدة من مقرر التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، يتكون الاختبار من ٢٥ سؤال موزعة على ثلاثة أنواع من الأسئلة، النوع الأول: أسئلة الاختيار من متعدد وعددها ١٠ أسئلة، النوع الثاني: أسئلة الإكمال وعددها ٦ أسئلة والنوع الثالث: أسئلة إستجابة المنطقة المستهدفة وعددها ٩ أسئلة، وقد روعي عند صياغة الأسئلة (كتابة الفقرات وجذر السؤال والبدائل) ما يلي:

- « صياغة المفردات صياغة واضحة ومحددة بحيث لا تحتل كل مفردة سوى إجابة صحيحة واحدة من قبل الطالب.
- « أن يكون الجزء الناقص مثير لتفكير المفحوص، لأن الإجابة عن المفردات التي تتطلب إستجابات سهلة عادة لا تكون ذات قيمة عملية، وذلك لإنخفاض مستوى صعوبتها، وقدرتها على التمييز.
- « ترك مسافة كافية لتسجيل المفحوصين إستجاباتهم.
- « وضع الأجزاء المطلوب تكملتها متساوية في الطول في جميع الفقرات
- « تجنب إقتباس مفردات أو عبارات من الكتاب المقرر.
- « تخصيص درجة واحدة لكل سؤال.
- « أن يقتصر الفراغ الموجود في المفردة على الكلمات الرئيسة التي لها أهميتها في الموضوع موضع القياس.
- « ترك مساحة كافية لتسجيل المفحوصين اجاباتهم.
- « تجميع المفردات بحيث يتم التجانس بينها على أساس المحتوى.
- « في أسئلة إستجابة المنطقة النشطة يراعى تحديد مكان الإستجابة بوضوح حتى يتسنى للطالب سحب علامة الصح ووضعها في المكان المخصص.
- « كتابة جذر السؤال بطريقة واضحة وسهلة.
- « أن يتوافق جذر السؤال من الناحية النحوية والصياغة مع البدائل.
- « تجنب أن يكون أحد البدائل متضمناً في بديل آخر.
- « تجنب استخدام البديل (كل ما سبق صحيح) أو (كل ما سبق خاطيء).
- « تغيير موقع البديل الصحيح من كل فقرة.
- « أن يوجد بديل واحد فقط بين البدائل المعطاه صحيح تماماً.

• صدق الاختبار:

تم عرض اختبار المفردات والقواعد اللغوية على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من دقة صياغة المفردات ومدى ملاءمتها للمتعلم والهدف الذي وضعت من أجله وإعداد التعليمات ومدى شمول مفردات الاختبار لموضوعات الوحدة التجريبية وأرفق الباحث جدول المواصفات وجدول توزيع أرقام الأسئلة على جوانب التعلم ومستويات التعلم " التذكر - الفهم - التطبيق " أسفرت نتائج التحكيم عن موافقة السادة المحكمين على الاختبار بشكله الحالي.

• ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى نفس النتيجة إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة وتحت نفس الظروف وهذا شرط مهم فى ضبط الاختبار ومعرفة مدى صلاحيته ولحساب ثبات الاختبار يستخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ :

$$\text{معامل ألفا} = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \right) \left(\frac{\text{مج}^2 \text{ع}^2 \text{ف}}{\text{ع}^2 \text{ك}} \right)$$

حيث ن = عدد الأسئلة

مج = مجموع

ع^٢ ف = تباين الدرجات على كل سؤال من أسئلة الاختبار

ع^٢ ك = التباين الكلى لدرجات الطلاب الكلية على الاختبار

وقد بلغ معامل ألفا ٠.٩١٥ وهذه القيمة تدل على ثبات عال.

وفى ضوء ذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق (الصورة النهائية للاختبار) على المجموعات عينة الدراسة.

• معامل السهولة:

تم حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار بعد تصحيحها ، حيث إن المفردات التى يجيب عنها أكثر من ٨٥٪ من الطلاب تكون سهلة جدا ، والتى يجيب عنها أقل من ٢٠٪ من الطلاب تكون صعبة جدا ولذا يجب حذفها .

ولحساب معامل السهولة للمفردة يستخدم الباحث المعادلة الآتية (السيد، ١٩٩٨، ٤٤٩):

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة للمفردة =

الإجابات الصحيحة + الإجابات الخاطئة

وقد وقعت معاملات السهولة لمفردات الاختبار فى الفترة المغلقة [٠,٣٢٢ - ٠,٧٥٠] (سليمان، ١٩٩١، ٧) وهى قيم متوسطة لمعاملات السهولة لأنها تقع داخل الفترة المغلقة [٠,٢٠ - ٠,٨٥] وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد على مفردات هذا الاختبار.

• معامل الصعوبة:

يمكن حساب معاملات الصعوبة من معاملات السهولة بطرح حديها الأدنى والأعلى من الواحد الصحيح ، وبالتالي فإن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تقع فى الفترة المغلقة [٠,٢٥٠ - ٠,٦٧٨] وهى قيم متوسطة لمعاملات الصعوبة لأنها تقع أيضا فى الفترة المغلقة [٠,٢٠ - ٠,٨٥] وبالتالي فهى ذات صعوبة متوسطة .

• تحديد الوسائط وأنماط التفاعل:

تحدد أنماط التفاعل مجموعة الوسائل والأساليب التي يتيحها برنامج الاختبار للمتعلم للتعبير عن إستجابته مثل ضغط زر أو كتابة نص أو غيرها.

وقد روعي عند تصميم أنماط التفاعل ما يلي:

« استخدام أنماط استجابة تتناسب مع الفئة العمرية، حيث اقتصر أنماط الاستجابة في إختبارات الإختيار من متعدد على نمط " إستجابة النقاط النشطة" لاختيار البديل، وضغط زر مرسوم على الشاشة لمعرفة الإجابة الصحيحة، إقتصرت أنماط الإستجابة المستخدمة في أسئلة مليء الفراغ على نمط الإستجابة النصية، بينما إقتصرت نمط الإستجابة في أسئلة المنطقة المستهدفة على سحب الإجابة الصحيحة ووضعها فوق المنطقة النشطة الممثلة في مجموعة من النقاط المتتالية.

« أن تقتصر الإستجابة النصية في إختبارات مليء الفراغ على إدخال كلمة واحدة فقط مع إتاحة الفراغ المناسب لحجم الكلمة المطلوب إدخالها، ومراعاة تساوي المساحات الفارغة بين الأسئلة حتى لا تكون مساحة الفراغ مؤشرا على حجم الكلمة المطلوبة.

« أن تعد جميع الاختبارات بترتيب ثابت للأسئلة وبنمط تجول يسمح فقط للانتقال للسؤال التالي ولا يسمح للعودة للأسئلة السابقة.

« روعي عند تصميم النمط الأول من الإختبار ظهور التعزيز الفوري صح أو خطأ، وإعطاء الدرجة آليا عن إجابة كل سؤال عند تصميم النمط الثاني، وإظهار الإجابة الصحيحة عند تصميم النمط الثالث من الإختبار.

• تصميم الشاشات:

تعد الشاشة هي الواجهة التي يتعامل معها المستخدم، وتعرف محتويات الشاشة بأنها كل ما يعرض على المتعلم في لحظة معينة، وكل ما سوف يتعامل من خلاله بتفاعلية مع البرنامج، وكل ما سوف يتابعه أثناء حركته، وكل الأزرار المرسومة والصور والرسوم المعروضة، وتصميم الشاشة بشكل جيد يساعد المتعلم على التعامل مع البرنامج بكفاءة، ويخضع تصميم الشاشة لمعايير فنية وتعليمية عديدة، والمبدأ الرئيس في تصميم الشاشة هو البساطة وعدم المغالاة في زخرفة الشاشة حتى لا تفقد أهدافها التعليمية (عزمي، ٢٠٠٠، ٣١).

وشملت برامج الإختبارات أنواع الشاشات التالية:

« شاشات تقديمية: يتم فيها الإعلان عن الهدف من الاختبار والمحتوى الذي سيتناوله والفئة العمرية المقدم لها الإختبار.

« شاشة تعليمات الإختبار: روعي فيها تقديم المعلومات الخاصة بنوع الأسئلة، ونمط الإستجابة المطلوبة، وأسلوب تأكيد الإجابة والزمن المخصص للإجابة، وكذلك عدد الأسئلة وكيفية التجول في البرنامج وكيفية حساب الدرجات.

- ◀ شاشة التعارف: روعي فيها الاختصار على إدخال الاسم فقط.
- ◀ شاشات الأسئلة: روعي تثبيت تصميم الشاشات التي تحمل نفس نوع الأسئلة في الثلاثة برامج.
- ◀ شاشة عرض النتائج: يتم الانتقال لها مباشرة بعد إجابة المتعلم عن آخر سؤال في الإختبار، حيث تشمل اسم المتعلم، الدرجة التي حصل عليها المتعلم وهي تمثل عدد الأسئلة التي أجاب عنها المتعلم إجابة صحيحة، والدرجة الكلية للإختبار وهي تمثل العدد الكلي للأسئلة.
- وقد روعي عند تصميم الشاشات ما يلي:
- ◀ البساطة في التصميم والتقليل قدر الإمكان من عدد الألوان المستخدمة واستبعاد النواحي الفنية التي قد تؤثر على إنتباه وتركيز المتعلمين.
- ◀ إتاحة قدر كاف من المساحات الفارغة.
- ◀ إتران العناصر داخل الشاشة.
- ◀ التصميم حول مركز الشاشة.
- ◀ تقسيم الشاشة وظيفيا: أي تحديد مساحة محددة وثابتة لكل وظيفة، مثل تحديد مساحة محددة وثابتة لجذر السؤال، ومساحة أخرى للبدائل المتاحة، ومساحة لأزرار التجول والمعالجة التجريبية.
- ◀ أن تحمل أزرار التجول داخل البرنامج كلمات نصية مثل زر التالي وزر خروج، وليست صور لكي لا يتعرض المتعلمون لمشكلة غموض معنى الأزرار.
- ◀ أن تظل العبارة الرئيسية التي تعبر عن الاستجابة المطلوبة معروضة على الشاشة.
- ◀ تغيير رمز مؤشر الفأرة عند الوقوف على البدائل.
- ◀ استخدام التمييز اللوني لإظهار النصوص المهمة في شاشات البرامج.
- تصميم خريطة الإبحار:
- تعد خريطة الإبحار وسيلة عرض بصري لتوضح المسارات التي سوف يسير فيها المتعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية، كما أنها توضح طريقة تعامله مع البرنامج، وقد روعي في تصميمها استخدام الأسلوب الخطي في التنقل بين الأسئلة وذلك لضبط المواقف التي سيتعرض لها جميع المتعلمين بما يتوافق مع المعالجات التجريبية، منها عدم الرجوع لأي سؤال بعد الإجابة عنه بل التقدم دائما في مسار خطي في البرنامج.
- تصميم طريقة التصحيح وإعلان النتائج:
- يستلزم ذلك تحديد الفنيات البرمجية لحساب الدرجات من خلال تحديد المتغيرات البرمجية والثوابت في برنامج الإختبار والتي يتم من خلالها مطابقة استجابة المتعلم بالاستجابة المخزنة بالبرنامج، ثم إعطاء المتعلم درجة على السؤال، وتم وضع هذه المتغيرات كالتالي:

« متغير اسم المتعلم ويخزن فيه القيمة التي يدخلها التلميذ في شاشة التعارف (التسجيل) حتى يتم عرضه مرة أخرى في شاشة النتيجة.

« المتغير الخاص بدرجة المتعلم على السؤال وهي تأخذ أحد قيمتين إما واحد في حالة الإجابة الصحيحة وإما صفر في حالة الإجابة الخاطئة، وأيضا متغير درجة الإختبار ككل هو حاصل جمع قيم متغير درجة السؤال لجميع الأسئلة، والذي يتم عرضه في شاشة النتيجة.

• تحديد زمن النسخة الإلكترونية:

لتحديد زمن النسخة الإلكترونية للإختبارات، تم الاستعانة بأراء مجموعة من الخبراء والمعلمين لتحديد الزمن الذي تم على أساسه إنتاج النسخة الأولية للبرامج، للتأكد من ملائمة الزمن الذي إقترحه الخبراء تم حساب متوسط الزمن الذي إستغرقه أفراد المجموعة الإستطلاعية على الثلاث برامج، حيث بلغ متوسط زمن إجابة أفراد العينة الاستطلاعية ٢٥ دقيقة.

• تحديد التعليمات الخاصة بالنسخة الإلكترونية:

روعي عند صياغة التعليمات الخاصة بالنسخة الإلكترونية توضيح ما يلي:

« عدد الأسئلة ونوعيتها.

« الزمن المخصص للإجابة.

« طريقة الإجابة ونمط التفاعل المطلوب.

« التركيز على ضرورة عدم استخدام المفاتيح والعلامات الخاصة أو إضافة الهمزات.

« طريقة التصحيح واحتساب الدرجات.

• إختيار نظام التأليف:

قام الباحث باختيار نظام التأليف Illuminatus Opus2002 ، الإصدار ٢٠٠٢ لأنه الإصدار الوحيد المدعم باللغة العربية، يتميز بإمكانيات عديدة في تصميم الأزرار، وتتوافر فيه إمكانية دمج ملفات الخطوط المستخدمة والملفات المساعدة داخل الملف النهائي للمنتج، كما يمكن من خلال الحصول على ملف تنفيذي لبرنامج EXE أو كموقع بامتداد HTML.

• إنتاج برنامج الإختبار:

يسعى البحث الحالي للكشف عن تأثير ثلاث معالجات تجريبية، (الأولى التعزيز الفوري صح أو خطأ عقب الإجابة عن كل سؤال، والثانية إعطاء الدرجة آليا عند إجابة كل سؤال، والثالثة إظهار الإجابة الصحيحة) على الدافعية للإنجاز في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط، وبناءً عليه تم إنتاج ثلاثة برامج اختبارات الكترونية، روعي فيها نوع الخط Traditional Arabic ، وحجم خط ١٤، ١٦ للمتن الكتابي داخل إطارات البرمجية، أما بالنسبة للعناوين فقد تم استخدام حجم خط ١٦، ١٨ مع خاصية Bold، كما روعي أن يتكون

كل اختبار من ملف واحد فقط بامتداد EXE ليتاح استخدامه على كافة الأجهزة بدون برامج مساعدة، لم يتعدى حجم أي برنامج ٢ ميجابايت.

• **التجريب الأولي وتقرير الصلاحية الفنية:**

تم ذلك بعرض برامج الاختبارات الثلاثة على مجموعة من معلمي التفسير وتلاميذ الصف الأول المتوسط من غير عينة البحث الاستطلاعية أو الأساسية بغرض الكشف عن الأخطاء المحتملة أثناء تنفيذ البرنامج خاصة ما يتعلق منها بالناحية الفنية، وقد إتضح من التجريب الأولي عدم توافق برامج الاختبارات مع نظام التشغيل Windows Me وهو ما أخذه الباحث في الاعتبار عند التجريب على العينتين الاستطلاعية والأساسية كما تم تصحيح أخطاء الروابط في بعض البرامج.

• **توثيق برنامج الاختبار:**

وهي الخطوة الخاصة بالإشارة إلى بيانات منتج الاختبار والغرض من الاختبار والفئة المستهدفة والمقرر التعليمي الذي يتناوله الاختبار، وهي البيانات التي تناولتها شاشة تقديم الاختبارات، وتهدف هذه البيانات بصفة أساسية لتحديد المسؤولية كما أنها تهدف لتهيئة المتعلمين للاختبار وكسب ثقتهم.

• **إجازة مواد المعالجة التجريبية:**

بعد الانتهاء من إنتاج برامج الاختبارات الإلكترونية في صورتها الأولية، قام الباحث بالإطلاع على بطاقة تقويم برامج الكمبيوتر التعليمية (جودت، ١٩٩٩، ٢٢٠)، وبطاقة تقويم برامج الكمبيوتر (عبدالرحمن، ٢٠٠٩، ٤٤٣)، وقائمة معايير برامج الاختبارات الإلكترونية (صبحي، ٢٠٠٤، ٣٤٤)، ثم قام الباحث بإعداد قائمة تقييم لبرامج الاختبارات الإلكترونية ثلاثم طبعة البحث، ثم تم عرض البرامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لاستطلاع رأيهم فيما يلي:

◀ جودة النصوص

◀ توظيف اللون

◀ شاشات الأسئلة

◀ عرض النتائج

◀ التعليمات والتوثيق

◀ المشكلات الفنية

وحيث أنه لا توجد اختلافات بين المعالجات الثلاثة فيما يتعلق بأسس التقييم التي تضمنتها القائمة، فقد جاءت آراء المحكمين واحدة بالنسبة للمعالجات المختلفة لكل برنامج، وجاءت نسبة إتفاق السادة المحكمين على صلاحية الثلاث معالجات أكثر من (٩٢٪)، كما أسفرت آراء السادة المحكمين إلى مجموعة من التعديلات منها:

« التمييز بين شكل مؤشر الفأرة في حالته العادية، وعند الوقوف على أي بديل أو زر.

« الترميز اللوني للمعلومات التي تتناولها طبيعة المعالجة، وكيفية الإجابة في شاشة التعليمات لإبرازها.

« زيادة التباين بين لون النص والخلفية وذلك بزيادة درجة نصوع الخلفية.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة، وإعداد برامج الاختبارات الإلكترونية في صورتها النهائية تمهيدا لتجربتها ميدانيا على عينة استطلاعية.

• **ثانياً: أدوات البحث:**

• **مقياس الدافعية للإنجاز:**

تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من المقياس:**

تم استعراض العديد من مقاييس الدافعية للإنجاز بهدف معرفة أبعادها ومجالات التركيز فيها واشتقاق ما يتناسب منها للبيئة السعودية وقد تم التركيز في هذه المرحلة على المقاييس غير الإسقاطية وذلك لما للمقاييس الإسقاطية من مشكلات منهجية مثل الثبات إضافة إلى أنها تتطلب قدرات ومهارات في التطبيق قد لا تتوفر لدى الكثير.

وقد ركز الباحث على نوع خاص من الإنجاز وهو الإنجاز الدراسي بالمملكة العربية السعودية.

• **وصف الاختبار:**

« يتكون الاختبار من ٢٥ عبارة، تنقسم كل عبارة إلى إختيارين (أ)، (ب) وعلى المستجيب أن يختار أحدهما بما يعكس موقفه.

« أمام كل فقرة مقياس متدرج تبعا لطريقة ديكرت ثلاثي الأبعاد (تنطبق تماما/ تنطبق بصورة متوسطة/ تنطبق قليلا) وبعض هذه العبارات سالبة وبعضها موجبة.

« على المتعلم أن يختار العبارة التي تناسبه بوضع إشارة (✓) بين القوسين.

• **زمن تطبيق الاختبار:**

تم تحديد زمن المقياس ووجد أنه يساوي (٢٥) دقيقة بالإضافة إلى قراءة التعليمات الخاصة به.

• **تفسير النتائج:**

بعد جمع درجات جميع الأسئلة واستخراج الدرجة الكلية التي تمثل الدرجة الخام.

ثم نستخرج الرتبة المئينية وهي الدرجة التي تقابل الدرجة الخام.

ثم نتعامل مع الرتبة المئينية في تفسير الدرجات.

٧٥ - ١٠٠ = دافع مرتفع، ٥٠ - ٧٤ = فوق المتوسط

٢٥ - ٤٩ = تحت المتوسط، ٢٤ فأقل = ضعيف

• صدق المقياس:

تم عرض المقياس بصورته الأولى على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل عبارة وكتابة ملحوظاتهم، ورايهم حول تفصيلات المقياس، وقد اتفق أغلب السادة المحكمون على ضرورة تعديل صياغة بعض مفردات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، والجدول (٢) يبين التعديلات المقترحة:

جدول رقم (٢) يبين التعديلات المقترحة لمقياس الدافعية للإنجاز

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
إضافة عبارة رئيسة تمثل الجذر الذي يتفرع منه عبارات المقاس السالبة والموجبة		
١	(أ) - أشعر بالملل من الدراسة بسبب كثرة المقررات والامتحانات (ب) - لا يهمني ما أيدله من وقت وجهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح	إثناء الدراسة: - (أ) - أشعر بالملل بسبب كثرة المقررات والتكليفات. (ب) - أيدل مزيداً من الوقت والجهد من أجل النجاح.
٣	(أ) - أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه (ب) - أشعر بأنني شارد الذهن في أغلب الأحيان	إثناء أدائي للتكليفات الدراسية: - (أ) - أركز ذهني في العمل داخل الصف وخارجه. (ب) - أشعر بشرود الذهن داخل الصف وخارجه
٧	(أ) - أحضر دائماً على تحضير دروسي قبل شرحها (ب) - أشعر بأن وقتي لا يسمح لي بتحضير دروسي	أحرص على: - (أ) - مراجعة دروسي أولاً بأول مهما كانت الأمور. (ب) - مراجعة دروسي تبعاً للظروف والأحوال.
١١	(أ) - أشعر بأن المواظبة على الحضور مسئولية يصعب تحقيقها (ب) - أواظب على الحضور مهما كانت ظروف	المواظبة على الحضور: - (أ) - أمر يصعب تحقيقه. (ب) - شيء عادي بالنسبة لي.

وقد أجرى الباحث التعديلات المقترحة وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية فقد بلغ معامل الارتباط ٠.٨٩ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

• طريقة تصحيح المقياس:

بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية ٢٥ عبارة، احتوت كل منها على اختيار إيجابي وآخر سلبي فيما يشكل في مجموعه ٥٠ اختياراً لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ويمكن تصحيح المقياس كما يلي:

« في الفقرات الموجبة: تنطبق تماماً ثلاث درجات، تنطبق بصورة متوسطة درجتان، تنطبق قليلاً درجة واحدة.

« في الفقرات السالبة: تنطبق تماماً درجة واحدة، تنطبق بصورة متوسطة درجتان، تنطبق قليلاً ثلاث درجات.

الإختبار يتكون من ٢٥ عبارة موجبة، ٢٥ عبارة سالبة، أقصى درجة يحصل عليها التلميذ (٧٥)، أقل درجة (٢٥).

• ثالثاً: التجريب الميداني:

بعد الانتهاء من إنتاج برامج الاختبارات الإلكترونية ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، والتأكد من صلاحيتها وإجازتها، قام الباحث بتجربتها ميدانياً على عينة إستطلاعية مكونة من ٣٠ طالب بالصف الأول المتوسط من مدرسة أبي عريش المتوسطة بمنطقة جازان للتأكد من صلاحيتها للاستخدام على المستوى الميداني.

وكان الهدف من التجربة الإستطلاعية:

« الوقوف على المشكلات والصعوبات التي قد تعوق إجراء التجربة الأساسية مثل ترتيب المقاعد ومساحة المعمل.

« التعرف على التجهيزات والأجهزة المتوفرة بمدارس المرحلة المتوسطة.

« التأكد من صلاحية برنامج الإختبار الإلكتروني بمتغيراته الثلاث للتطبيق.

« تحديد زمن دراسة البرنامج.

« التأكد من صلاحية عبارات مقياس الدافعية للإنجاز ومناسبتها للمجتمع السعودي.

« التحقق من سلامة معمل الحاسب لتنفيذ التجربة الأساسية.

« التعرف على صلاحية المكان المخصص لإجراء التجربة.

• إجراء التجربة الإستطلاعية:

قام الباحث بالإجراءات التالية لتنفيذ التجربة الإستطلاعية:

« قام بتوضيح فكرة البرنامج والهدف منه وكيفية استخدامه.

« عندما ينتهي الطالب من دراسة البرنامج، يبدأ في تعبئة مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

« استطلاع رأي الطالب في البرنامج والمكان المخصص لإجراء التجربة بحيث يمكن الاستفادة من رأي الطالب وتعديل ما يلزم قبل إجراء تجربة البحث الأساسية.

« بعد رصد نتيجة إستطلاع الرأي، أظهرت النتائج ما يلي:

وافق الطلاب جميعاً بنسبة ١٠٠٪ على مناسبة عناصر تقييم البرمجية وهي:

« جودة النصوص

« توظيف اللون

« شاشات الأسئلة

« عرض النتائج

« التعليمات والتوثيق

« المشكلات الفنية

كما وافقوا أيضاً على مناسبة المكان لإجراء التجربة.

• نتائج التجربة الإستطلاعية:

- ◀ كشفت نتائج التجربة الإستطلاعية عن ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.
- ◀ أفادت التجربة الإستطلاعية الباحث في تحديد زمن الاختبارات ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.
- ◀ كشفت التجربة الإستطلاعية عن فعالية البرمجيات في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي المتضمنة في وحدة "الإلتجاء إلى الله تعالى وتعلق القلب به" بالصف الأول المتوسط.

• رابعاً: التجربة الأساسية:

• اختيار العينة للتجربة الأساسية:

قام الباحث باختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة أبي عريش المتوسطة التابعة لإدارة جيزان التعليمية وهي مدرسة حكومية وتم تطبيق البحث في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ وتم اختيار هذه المدرسة لأنها تحتوي على معمل به أجهزة كمبيوتر حديثة يصل عددها إلى ٣٠ جهازاً مما يسهل إجراء تجربة البحث

وكان عدد الفصول بالمدرسة ١٤ فصلاً ويتراوح أعداد التلاميذ فيها من ٢٦: ٤٥ طالب وتم إختيار فصلين (١/١، ٢/١، ٣/١)، وتم إختيار ١/١ كمجموعة تجريبية أولى، فصل ٢/١ كمجموعة تجريبية ثانية، وفصل ٣/١ كمجموعة تجريبية ثالثة، وبالإطلاع على كشوف الحضور والغياب توصل الباحث إلى أن عدد الأفراد المنتظمين في كل مجموعة ٣٠ طالبة وبذلك يصبح:

◀ عدد أفراد المجموعة التجريبية = ٣٠ طالبة

◀ عدد أفراد المجموعة التجريبية = ٣٠ طالبة

◀ عدد أفراد المجموعة التجريبية = ٣٠ طالبة

وقد إتجه الباحث إلى الإختيار المقصود لعينة الدراسة - ثلاثة فصول كاملة - نتيجة لظروف التطبيق حيث يصعب تجميع عينة عشوائية معاً داخل معمل الكمبيوتر بالمدرسة .

• المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد أن جمع الباحث مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، فرغ البيانات في جداول متسلسلة، ثم حللها إحصائياً باستخدام برنامج (Statistical (spss Package For Social Sciences ويعني (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، استخدمت مجموعة من القوانين والمعادلات الإحصائية، أهمها: الإنحراف المعياري، المتوسط، قيمة "ت".

• مراحل إجراء التجربة الأساسية:

تم تطبيق التجربة الأساسية في النصف الأول من شهر سبتمبر ٢٠١٥ على تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة أبي عريش المتوسطة التابعة لإدارة

جيزان التعليمية، وذلك بغرض توفر عدم المعرفة المسبقة بمحتوى البرمجيات، وقد تم ذلك باتباع نفس الخطوات المتبعة في التجربة الإستطلاعية، حيث قام الباحث بما يلي:

- « إتباع نفس الخطوات المتبعة في الإعداد للتجربة الإستطلاعية من حيث تجهيز المكان وتدريب معاونين للباحث.
- « في اليوم الأول تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز القبلي على المجموعات التجريبية الثلاث، وتستغرق الإجابة عنه ٢٢ دقيقة، وذلك بهدف الحصول على نتائج تفيد في تحديد المستوى المبدئي لطلاب عينة البحث في الدافعية للإنجاز الدراسي، فتم حساب T. Test بين درجات التلاميذ في بنود المقياس بين المجموعات التجريبية الثلاث، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعات التجريبية الثلاث في عبارات مقياس الدافعية للإنجاز قبلها

المجموعات التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأولى	٢٠.٦٠	١.٠٢		
الثانية	١٩.٢٣	٠.٧٦	٠.٩٥٨	غير دالة
الأولى	٢٠.٦٠	٦.٣٣		
الثالثة	٢٠.٦٠	٦.٤١	٠.٠٠١	غير دالة
الثانية	١٩.٢٣	٤.٥٨		
الثالثة	٢٠.٦٠	٦.٤١	٠.٩٤	غير دالة

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي في التطبيق القبلي حيث كانت قيمة ت على التوالي (٠.٩٥٨ - ٠.٠٠١ - ٠.٩٤) وذلك قبل تطبيق الاختبارات الإلكترونية، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث، وبالتالي المجموعات التجريبية الثلاث متكافئة فيما يتعلق بالتطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وبالتالي قبول الفرض الأول من فروض الدراسة أي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق القبلي".
- « في اليوم الثاني تم تطبيق برمجيات الاختبارات الإلكترونية على المجموعات التجريبية:

- ✓ المجموعة التجريبية الأولى: طبق عليها الاختبار الإلكتروني بنمط التعزيز الفوري.
- ✓ المجموعة التجريبية الثانية: طبق عليها الاختبار الإلكتروني بنمط إعطاء الدرجة ألياً.
- ✓ المجموعة التجريبية الثالثة: طبق عليها الاختبار الإلكتروني بنمط إظهار الإجابة الصحيحة.
- « تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي البعدي ، مع التأكيد على زمن الاختبار وهو ٢٢ دقيقة.

◀ رصد درجات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي القبلي والبعدي تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية.

• أولاً: نتائج البحث :

بعد التأكد من تجانس المجموعات قبلياً فيما يتعلق بمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وعلى ضوء البيانات التي تم جمعها بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق التجربة الأساسية، وتجميع درجات الطلاب في التطبيق البعدي ورصدها، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات طبقاً لكل فرض من فروض البحث وفي ضوء التصميم التجريبي

وفيما يلي عرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات:

• الفرض الثاني:

ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيقين القبلي والبعدي".

ولا اختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمعالجة الدرجات الخام المتعلقة بمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتساوية، وذلك لمعرفة إلى أي مدى توجد فروق دالة بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية الثلاث بعد تنفيذ برامج الاختبارات الإلكترونية وذلك في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وجدول (٤) يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٤) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية الثلاث في مقياس الدافعية للإنجاز

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الأولى	قبلي بعدي	٢٠.٦٠ ٣٥.٥٣	٦.٣٣ ٨.١٣	٩.٢٦	٠.٧٥
الثانية	قبلي بعدي	١٩.٢٣ ٣١.٨٧	٤.٥٨ ٥.٨٣	١٠.٤٨	٠.٦٥
الثالثة	قبلي بعدي	٢٠.٦٠ ٢٩.٨٣	٦.٤٢ ٥.٤٠	٥.٤٩	٠.٥٧

• النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية الثلاث في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي حيث بلغت متوسطات التطبيق القبلي (٢٠.٦٠ – ١٩.٢٣) وبلغت متوسطات التطبيق البعدي (٣٥.٥٣ – ٣١.٨٧) وبالتالي كانت الفروق لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعات الثلاث، وبلغت قيمة "ت" للمجموعة الأولى (٩.٢٦) وقيمة "ت" للمجموعة الثانية (١٠.٤٨)، وقيمة "ت" للمجموعة الثالثة (٥.٤٩)، وهذه القيم جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبالتالي

تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيقين القبلي والبعدي".

• الفرض الثالث:

ينص علي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي" للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت"، ويوضح الجدول (٥) النتائج:

جدول رقم (٥) قيمة "ت" ودلائها الإحصائية

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	قيمة "ت"	الدلالة
الأولى	٣٥.٥٣	٨.١٣	٣٠	٢.٠٠٧	٠.٠٥
الثانية	٣١.٨٧	٥.٨٣	٣٠		
الأولى	٣٥.٥٣	٨.١٣	٣٠	٣.٢	٠.٠٥
الثالثة	٢٩.٨٣	٥.٤٠	٣٠		
الثانية	٣١.٨٧	٥.٨٣	٣٠	١.٤٠	غير دالة
الثالثة	٢٩.٨٣	٥.٤٠	٣٠		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والثانية والمجموعة الأولى والثالثة عند مستوى (٠.٠٥) ولا توجد فروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الثانية والثالثة في مقياس الدافعية للإنجاز وذلك كما يلي:

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين النمط الأول والثاني لصالح النمط الأول حيث بلغت متوسطات الدرجات (٣٥.٥٣ - ٣١.٨٧)، مما يدل على أن النمط الأول أفضل

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين النمط الأول والنمط الثالث لصالح النمط الأول حيث بلغت متوسطات الدرجات (٣٥.٥٣ - ٢٧.٨٣)، مما يدل على أن النمط الأول أفضل.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط الثاني والثالث.

وبلغت قيمة "ت" على الترتيب (٢.٠٠٧ - ٣.٢ - ١.٤٠) القيمتان الأولى والثانية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما القيمة الثالثة ليس لها دلالة إحصائية، ومن ثم تم قبول الفرض الثالث جزئياً، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي"

• الفرض الرابع:

ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيقين البعدي والتتبعي". للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت"، ويوضح الجدول (٦) النتائج:

جدول رقم (٦) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للتطبيق التتبعي

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	قيمة "ت"	الدلالة
الأولى	بعدي	٣٥.٥٣	٨.١٣	٣٠	غير دالة
	تتبعي	٣٤.٨٣	٨.١٤	٣٠	
الثانية	بعدي	٣١.٨٧	٥.٨٣	٣٠	غير دالة
	تتبعي	٣١.٣٤	٥.٦٨	٣٠	
الثالثة	بعدي	٢٩.٨٣	٥.٤٠	٣٠	غير دالة
	تتبعي	٢٩.٤٠	٤.١٨	٣٠	

باستقراء الجدول رقم (٦)، يتضح أن قيمة "ت" غير دالة، حيث لا يوجد فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي، ومن ثم قبول الفرض الرابع من فروض البحث، مما يوضح بقاء أثر التعلم وفعالية البرنامج.

• ثانياً: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز :

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم تحقق الفرض الثاني، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة متوسط الدرجات المحسوبة لهذه المجموعات على الترتيب الأولى (٢٠.٦٠ - ٣٥.٥٣)، الثانية (١٩.٢٣ - ٣١.٨٧) والثالثة (٢٠.٦٠ - ٢٩.٨٣)، وقيمة مربع إيتا (n2):

◀ للمجموعة الأولى تساوى (٧٥٪) وهذا يعنى أن (٧٥٪) من تباين درجات التلاميذ في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي يعزى إلى استخدام برنامج الاختبار الإلكتروني بنمط التعزيز الفوري صح وخطأ، وهى نسبة عالية جداً، وأن (٢٥٪) من تباين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لا يعزى إلى استخدام نمط التعزيز الفوري صح وخطأ، وحيث إن قيمة (n2 < ١٥٪)، بذلك يكون للبرمجية التأثير الكبير في تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، وتدل أيضاً هذه القيمة أن هذا التفوق لا يرجع إلى عوامل الصدفة وإنما يرجع لاستخدام نمط التعزيز الفوري صح وخطأ.

◀ للمجموعة الثانية تساوى (٦٥٪) وهذا يعنى أن (٦٥٪) من تباين درجات التلاميذ في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي يعزى إلى استخدام برنامج الاختبار الإلكتروني بنمط التعزيز الفوري إعطاء الدرجة آلياً، وهى نسبة عالية، وأن (٣٥٪) من تباين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لا يعزى إلى استخدام نمط إعطاء الدرجة آلياً، وحيث إن قيمة (n2 < ١٥٪)، بذلك يكون للبرمجية القائمة على نمط إعطاء الدرجة آلياً التأثير الكبير في تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الثالثة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وتدل أيضاً هذه القيمة أن هذا التفوق لا يرجع إلى عوامل الصدفة وإنما يرجع لاستخدام نمط إعطاء الدرجة آلياً.

« للمجموعة الثالثة تساوى (٥٧٪) وهذا يعنى أن (٥٧٪) من تباين درجات التلاميذ في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي يعزى إلى استخدام برنامج الإختبار الإلكتروني بنمط إظهار الإجابة الصحيحة، وهي نسبة عالية لكنها أقل من المجموعة الأولى والثانية، وأن (٤٣٪) من تباين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لا يعزى إلى استخدام نمط إظهار الإجابة الصحيحة وهي نسبة أعلى من النمطين الأول والثاني، مما يدل على أن النمط الأول (صح وخطأ) أكثر تأثيراً وأهمية من النمطين الثاني (إعطاء الدرجة آلياً) والثالث (إظهار الإجابة الصحيحة).

بالنسبة للفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث التي استخدمت أنماط تعزيز فوري مختلفة (نمط صح وخطأ - إعطاء الدرجة آلياً - إظهار الإجابة الصحيحة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي والتي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين الثانية والثالثة، يرى الباحث أنها قد ترجع إلى:

« مصاحبة سماع صوت التعزيز الفوري (صح أو خطأ) بمجرد الإنتهاء من الإجابة، إضافة إلى تعود التلاميذ على مثل هذا النمط من التعزيز في حياتهم العملية.

« وضوح نمط التعزيز الفوري صح وخطأ.

« نمط التعزيز صح أو خطأ يشعر التلاميذ بالنجاح والتفوق وتحقيق الذات، ويجعلهم أكثر نضجاً من الناحية الانفعالية، وأكثر رغبة في المعرفة، وأكثر ثباتاً، وأفضل في التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، ولديهم دوافع قوية للإنجاز الدراسي والتفكير السليم.

« استخدام التلميذ نمط التعزيز الفوري صح وخطأ ، يمكن أن يكون قد أثر إيجابياً على دافعتهم للإنجاز الدراسي ، حيث قد يتوقع الطالب أن تكون مهام التقويم مرتبطة بالقدرة على تحقيق الأهداف المعروضة في بداية البرنامج.

• التوصيات :

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات التالية:

- « الاستفادة من نتائج البحث على المستوى التطبيقي.
- « الاهتمام بمتغيرات تصميم برامج الاختبارات الإلكترونية باعتبار أنها قد تؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبار.
- « الاستفادة عند إنتاج برامج الاختبارات الإلكترونية من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات تصميمها في إطار تفاعلها مع خصائص المتعلمين.

• البحوث المقترحة :

- « تناول البحث الحالي تأثير ثلاثة أنماط للتعزيز الفوري على الدافعية للإنجاز الدراسي، لذلك فمن الممكن أن يتم تناول تأثير هذه المتغيرات وتفاعلها مع الأساليب المعرفية المختلفة على متغيرات تابعة أخرى.
- « إلترم الباحث في أثناء الإنتاج والتطبيق بنوعية الاختبارات الإلكترونية المقدمة من خلال جهاز منفرد، ويمكن تناول متغيرات التطبيق عبر الشبكات.
- « يمكن إجراء مزيد من البحوث على متغيرات أخرى مثل متغيرات بناء بنوك الأسئلة، وتعدد مستويات الصعوبة للأسئلة.
- « يمكن إجراء بحوث أخرى على متغيرات إنتقاء الأسئلة من بنوك الأسئلة، وعلاقتها بتحسين الأداء في برامج الاختبارات الإلكترونية.
- « إقتصار البحث الحالي على تناول متغيرات خاصة بتصميم الاختبارات الإلكترونية التدريبية، ويمكن إجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمتغيرات تصميم الاختبارات الإلكترونية النهائية التي تهدف لتقييم الأداء النهائي.

• المراجع :

- أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد أحمد؛ صادق، أمال (١٩٩٧): التقويم النفسي، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصري.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨): الجداول الإحصائية، مركز التميز لعلوم الإدارة والحاسب: القاهرة.
- الغريب، رمزية (١٩٧٧): التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- حسن زيتون (١٩٩٩): تصميم رؤية التدريس، رؤية منظومة. - عالم الكتب: القاهرة.
- خطاب، علي ماهر (٢٠٠١): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليفة، عبداللطيف (٢٠٠٠): الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- زكريا، محمد الظاهر، وآخرون (٢٠٠٢): مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، الأردن : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥): رؤية جديدة في التعليم، التعلم الإلكتروني، المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم، الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- صبحي، سالي وديع (٢٠٠٤): معايير تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية في التعليم عبر الشبكات، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- صبحي، سالي وديع (٢٠٠٥): منظومة التعليم عبر الشبكات، تحرير محمد عبدالحميد، القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالعال، محمد عبدالرحمن عبدالمنعم (٢٠٠٩): تأثير العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى في برامج الكمبيوتر التعليمية والأسلوب المعرفي للمتعلم في كفاءة التعلم وبقاء أثره، دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبدربه، أمال (١٩٩٨): دور بعض أساليب التغذية الراجعة في تحسين أداء طلاب التربية العملية شعبة اللغة العربية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٠): التأثيرات الفارقة لأساليب التحكم في فاعلية عناصر تصميم برامج الكمبيوتر التعليمية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- مصطفى، مصطفى جودت: "تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية"، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٨.
- Akdemir, O. & Oguz, A. (2008): Computer Based-Testing: An Alternative for the Assessment of Turkish Undergraduate Students, Computer and Education, 51(3).
- Ashton, H., Schofield, D. & Woder, S. (2003): Pilot Summative Web Assessment In Secondary Education, Paper Presented at 7th Internationa; Assisted Assessment Conference, Loughborough.
- Bajtelsmit, J. (1986): Students Likely to be Affected by an Elimination of Written Exams: Profile Difference of Written VS. EOD Registrants, Research and Evaluation Memo, 86(4-5), Bry Mawr, PA: The American College.
- Bligh , Brett (2006): Formative Computer Based Assessment In Diagram Based Domains, Ph.D. Thesis, University Of Nottingham, School Of Computer Science And Information Technology, September. [Http://Www.Cs.Nott.Ac.Uk/~Cah/Pdf /Thesis-Brettbligh.Pdf](http://Www.Cs.Nott.Ac.Uk/~Cah/Pdf/Thesis-Brettbligh.Pdf).
- Bugbee, A. & Bernt, F. (1990): Testing by Computer: Findings in Six Years of use 1982-1988, Journal Of Research on Computing in Education, 23(1), 87-100.
- Bunderson C., Inouye, D. & Olsen, J. (1989): The four Generations Of Computerized Educational Measurement, In Linn, R. L. (Ed), Educational Measurement (3rd ed)(pp. 367-408), Washington, D. C.: American Council on Education.
- Clariana, R. & Wallace, p. (2002): Paper Based Versus Computer-Based Assessment: Key Factors Associated With the Test Mode Effect, British Journal of Educational Technology, 33(5), 593-602.
- Davidson, P. (2003): The Equivalence of Paper-Based and Computer Based Tests, IATEFL Testing , Evaluation and Assessment SIG Newsletter, August.
- De Beer, M.& Visser, D. (1998): Comparability of the Paper-and-Pencil and Computerized Adaptive Version of the General Scholastic Aptitude Test (GSAT) Senior, South African Journal of Psychology, 28(1), 21-27.
- Denise, W. (2006): Electronic Assessment: Marking, Monitoring and Mediating Learning, International Journal of Learning Technology, Vol. 2, No. 2/3.

- Fair Test (2007): Computerized Testing: More Questions Than Answers, The National Center For Fair And Open Testing", Retrieved From [Http://www.fairtest.org/compuetrized-testing-more-questions-answers](http://www.fairtest.org/compuetrized-testing-more-questions-answers) .
- Hirano, Kinue (2009): Research on Test-Taking Strategies in L2 Reading, Bull, Joetsu University of Education, Journal of human studies and social studies Education, Vol. 28.
- Hofer, P. & Green, B. (1985): The Challenge Competence and Creativity in Computerized Psychological Testing, The Journal of Consulting and Clinical Sychology, 53, 826-838.
- Joanna, B., Colleen, M. (2003): Blueprint for Computer Assisted Assessment, Falmer: Routledge, <http://www.caa-centre.AC.UK>.
- Killer, J.M. and Suzuki, K. (2004): Learner Motivation and E-Learning Design: a multinational Validated Process, Journal of Educational Media, 29, 3.
- Kingsbury, G., G.& Hauser, C. (2004): Computerized Adaptive Testing and no Child Left Behind, Paper Presented At The Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Knight, P. (2002): Summative Assessment in Higher ucation:Practices in Disarray, Studies in Higher Education.
- Legg, S. & Buhr, D. (1992): Computerized Adaptive Testing With Different Groups, Educational Measurement: Issues & Practice, 11, 23-27.
- Linn, Dane (2002): Using Electronics Assessment To Measure Student Performance, NGA center for best practices, available at: <http://www.nga.org/cda/files/electronicassessment.pdf>.
- Mazano, Pickering (2010): Pollock, Focuss on Effectiveness Motivation, <Http://www.netc.org/focus/challenges/student.php>.
- McClelland, Charles Armor (1966) : Theory and the International System". London: Macmillan Publishers . ISBN 9780023794100.
- Mead, A. & Drasgow, F. (1993): Equivalence of Computerized and Paper-and-Pencil Cognitive Ability Tests: A meta-analysis, Psychological Bulletin 1/4, 449-458.
- Murray, Henry (1938):" Explorations in Personality. New York: Oxford University Press. ISBN 019530506X.
- Neuman, G. & Baydoun, R. (1998): Computerization of Paper and Pensil Tests: When Are Thay Equivalent, Applied Psychological Measurement, 22(1).

- Nugent, G. (2003): On-line Multimedia Assessment For K-4 Students, Proceeding of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication, Hawaii, USA, 1051-1075.
- Olsen, James B. (1992): Guidelines for Computer-Based Testing, E-OnThe Internet. <http://www.isoc.org/oti/articles/0500/olsen.html>.
- Ramsden, P. (1992): Learning to Teach in Higher Education, Routledge, London.
- Russell, Michael & Haney, Walt (2003): Bridging the Gap between Testing And Technology in Schools, Journal Of Education Policy Analysis Archives (EPPA), Vol. 8, No. 19, March 28, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n19.html>.
- Texas Education Agency (2008): A Review of Literature on the Comparability of Scores Obtained From Examinees on Computer Based and Paper-Based Tests, Retrieved from <http://ritter.tea.state.tx.us/student.assessment/resources/techdigest/technical-reports/2008-literature-review-of-comparabilityreport.pdf>.
- Wang, H, & Shin, C. (2010): Comparability of Computerized Adaptive and Computer Pensil Tests, Measurement & Research Services, At: http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/057a4a04-9dcb-4b68-9cb0-3f32ddf396f6/0/bulletin_13pdf.
- Watts, Steve (2008): Questionmark Perception QMP01: Question Authoring, University Of Birmingham, Information Services, ElearningTeam,UK,V1.1.[Http://Www.Skills.Bham.Ac.Uk/Documents/QMP01.Pdf](http://Www.Skills.Bham.Ac.Uk/Documents/QMP01.Pdf) [Http://Www.Weblearn.Bham.Ac.Uk](http://Www.Weblearn.Bham.Ac.Uk).
- Wlodkowski, R. J. (1985): Enhancing Adult Motivation to Learn, San Francisco: Jossey-Bass.



البحث الثاني عشر:

**تقويم تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس
التاريخ وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التخصص**

المحاذ :

م / هدى هادي خميس

المدرس المساعد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

م / حمزة جري لوني

المدرس المساعد وزارة التربية / الرصافة الاولى

العراق

” تقويم تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التخصص ”

م/ هدى هادي خميس م/ حمزة جري لوني

• ملخص البحث :

يهدف البحث الى : تقويم مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ. التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص. ولتحقيق الهدف الثاني وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية : هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستوى طلبة كلية التربية الأساسية واتجاههم نحو التخصص. ولتحقيق أهداف البحث وفرضياته ، اتبع الباحثان المنهج الوصفي كمنهج لدراساتها، واتبع إجراءاته المناسبة لها ، تكون مجتمع البحث بطلبة الصف الثالث قسم التاريخ كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية / الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ الذين أنهموا دراستهم لمادة طرائق التدريس التاريخ والبالغ عددهم (١٢٠) طالبا وطالبة . بلغت عينة البحث (٦٠) طالبا وطالبة ، تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع البحث البالغ (١٢٠) طالبا وطالبة ، وهو ما نسبته ٥٠% من المجتمع الكلي. أعد الباحثان اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد تتسم بالصدق والثبات والشمول تكون من (٤٠) فقرة اختباريه حيث بلغ ثبات الاختبار (٠,٧٩) ، ولتحقيق الهدف الثاني ، اعتمد الباحثان على مقياس زكي (١٩٧٤) بعد التحقق من صدقه وثباته ، وإجراء بعض التغيرات الطفيفة كي يتلائم مع طبيعة البحث الحالي. استعمل الباحثان عدد من الوسائل الإحصائية في تحليل وتفسير نتائج ، وأظهر البحث النتائج الآتية: انخفاض مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث في قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ إلى درجة المقبول. تتمتع طلبة الصف الثالث في قسم التاريخ / كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية باتجاهات إيجابية نحو التخصص.

كلمات مفتاحية : تقويم تحصيل ، طرائق التدريس التاريخ ، الاتجاه.

Evaluation of Achievement of College of Basic Education Students In The Teaching Methods of History and their Relationship with Their Stimulation Toward Specialization

Huda Hadi Khamis , Hamza Jerry Looney

Abstract :

The research aims at: evaluating the level of student achievement in the College of Basic Education the teaching methods of history. Identify the relationship between the level of students` achievement of College of Basic Education in the teaching methods of history and their stimulation toward specialization. In order to achieve the second goal, a researchers put the following null hypothesis: There is a statistically significant relationship at the level of (0.05) among the students of College of Basic Education and their attitude toward specialization, in order to achieve the research`s goals and hypothesis, the researchers depended the descriptive approach as a way and its suitable procedures to study it, the research`s population consists of the third grade students, Department of History at College of Basic Education / University of Al-Mustansiriya / morning study for the academic

year 2014 - 2015 who have completed their study of the methods of teaching history, about (120) students. The research sample consists of (60) students, whom being selected randomly from the research population which is 120 students, which represents 50% from the total population. Researchers were prepared a test taken for the multiple choice test, characterized with honesty, consistency and comprehensiveness, includes 40 items, whereas the testing stability was (0.79); in order to achieve the second goal, the researchers depended on Zaki Scale (1974) after verifying its reliability and authenticity, with some changes to harmonies with the nature of the current research. The researchers used a number of a statistical methods in analyzing and interpreting of results, the research shows the following results: Weakness of third-grade students` achievements level at the Department of History in the history teaching methods and their stimulation to the specialization. The third grade students in the Department of History, College of basic Education/ University of Al-Mustansiriya have a positive trends toward specialization.

Keywords : *Evaluation of achievements, Methods of Teaching History, Attituds .*

• أولاً : مشكلة البحث :

إن الناظر إلى مخرجات التعليم في العراق ، يجد أن نسبة كبيرة منهم ليس بالمستوى المأمول من ناحية امتلاكهم للمهارات الأساسية في التعلم ، فهناك ضعف عام في مؤسساتنا التربوية لاسيما الجامعية ، ناتج عن عوامل عدة اقتصادية وثقافية وسياسية وتربوية ، سببها الظروف الاستثنائية التي مر بها عراقنا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين من حروب وحصار واحتلال ، وتدهور الوضع الأمني، أفرزت ظواهر سلبية ومشكلات مختلفة شملت قطاعات المجتمع كافة، ومنها قطاع التعليم وانعكست أثارها على المتعلمين وتحصيلهم الدراسي (الطائي والعبودي، ٢٠٠٤).

إن ضعف مستوى الطلبة في هذه المادة يحتم علينا البحث والتقصي والكشف عن طبيعة ومعرفة الأسباب التي تقف وراء حصوله ومن أسباب الضعف ما يأتي :
 « إن برامج الإعداد في كليات التربية الأساسية بجوانبها (الأكاديمية - التربوية - الثقافية) لا تسهم في إعداد الطلبة بدرجة كافية لمهنة التدريس ، وتفتقد الى توازن بين جوانبها الثلاث ، وقلة ارتباطها مع الواقع التعليمي ، والمتغيرات والتحديات التي تؤثر فيه (الجابري والعبودي ، ٢٠٠٣ : ٣).

« إن البرامج المتبعة لم يزود المعلمين بطرائق تدريس حديثة ومتنوعة تجعل المتعلمين يواكبون التطور الحضاري والانفجار المعرفي، من خلال ما قام به القائمون على إعداد البرامج في كليات التربية الأساسية (المعلمين سابقا) في أواخره الأخيرة من أحداث تغيرات جذرية في برامج الإعداد شملت مختلف الاختصاصات لمعالجة الأخطاء التي حدثت في التجارب السابقة ومواكبة التطورات التي حدثت في العراق والعالم المتقدم (جري ، ٢٠٠٤ : ١٠٩).

« الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس هذه المادة وهي طريقة الإلقاء (المحاضرة) دون الاهتمام بالجانب العلمي (التطبيقي) ، وهذا ما أكدته دراسة (الجبوري والحارثي ، ٢٠٠٩ : ٢) .

وعند البحث في أسباب المشكلة ، وجد الباحثان أن هناك عوامل عديدة ساهمت في تفاقمها ، منها ما يتعلق بمدرسي المادة وطريقة اعدادهم ، ومنها ما يتعلق بمضدرات مادة طرائق التدريس التاريخ ومحتواها ، ومنها ما يخص طريقة التدريس وما تحمله من جمود ورتابة بعيدة عن الدافعية والتشويق والأداء الموضوعي في عملية التدريس .

وعليه تظهر مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :
« ما مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ ؟

« ما العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية واتجاههم نحو التخصص ؟ .

• ثانياً : أهمية البحث :

شهد القرن الحادي والعشرين تطوراً شاملاً ومعقداً في شتى ميادين المعرفة العلمية والتكنولوجيا مدعوماً بتقدم كبير في تقنية الاتصالات التي أثرت وما تزال تؤثر بشكل واضح في حياة الأفراد وفي كل جانب من جوانب الحياة ، وعلى المؤسسات التربوية تزيد من تنمية وتطوير قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية لمواكبة هذا التطور ، كما يفرض على التربية ان تتواءم مع هذه المتغيرات لكي توجد العقل المبدع والفعال القادر على التعامل والتفاعل التي يفرضها العصر .

وعليه أصبحت التربية من العمليات المهمة في بناء المجتمع وتطويره ، فهي عملية اجتماعية تؤدي وظيفتها على وفق مستوى البيئة الاجتماعية وأهم واجب للتربية قيامها بتحريك ما في الإنسان من قوى كامنة واصلاحها وتهذيبها تهذيباً واقعياً ليستطيع القيام بواجباته العامة والخاصة ليكون فرداً نافعا ومنتجا في بيئته الاجتماعية (الحاج ، ٢٠٠٣ : ٢١) ، لذا فمسؤولية التربية هي إعداد الأجيال لمجتمع متغير تتطور فلسفاته وأهدافه ومؤسساته باستمرار تنطوي على مستقبل أكثر إمكانية من المتوقع ، بحيث يكون لها أعمق أثر في حياة الإنسان وبيئته (الفنيش ، ١٩٧٩ : ٥٤) ، لذلك لا تستطيع التربية تحقيق أهدافها إلا من خلال التعليم بوصفه الميدان القادر على ايجاد الشخصية الإنسانية المتعلمة ، وتزويد الطالب بالخبرات والميول والمهارات التي تساعده على النجاح في حياته العملية ومواجهة مشكلات المستقبل وتحدياته بطريقة منهجية تستند الى التفكير العلمي السليم (أستييه ، ١٩٨٧ : ١٣٦ - ١٣٧) .

فالحاجة أصبحت ماسة إلى تعليم يهدف إلى تنمية الطالب جسمياً ونفسياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وحركياً وإعداده للحياة العملية بعد تخرجه من المدرسة وذلك عن طريق تزويده بالمعارف والمهارات ، ثم وضعه في المهنة التي تتناسب وكفاءته العلمية وقدراته واستعداداته وميوله (دروزة : ١٩٩٥ : ١٢) .

ويعتمد التعليم على المعلم كونه الأداة الفعالة في تحقيق أهدافه ، فالمعلم لقب نبيل أطلق منذ فجر التاريخ على الأنبياء والمرسلين وهداة البشرية الأخذين بيد الإنسان إلى نور العلم وسماحة الأخلاق ومعارج الحضارة الإنسانية الرفيعة التي تتمتع بها اليوم (عمر ، ١٩٥٣ : ٣٥) .

إن عناية الأمم بإعداد المعلم تعد مظهراً من مظاهر التقدم الحضاري المرتبة الأولى في سلم الأوليات المطلوبة لبناء المجتمعات ففضية إعداد المعلمين وهي قضية التعليم ، لأنها تحدد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها وما دام التعليم مهنة ، فلا بد من أداء معين للعاملين فيه وعلى اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم ، لأنها قد تدخل في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص بعمل أو بمهنة (البزاز ، ١٩٨٩ : ١٦١) ، ويرى الباحثان ضرورة أن يكون المعلم كفوفاً في مادته العلمية وله مقدرة على تحمل المسؤولية كاملة من أجل انجاح العملية التعليمية ، وفضلاً عن دور المعلم يبرز لنا جانب آخر ضرورة الانتباه له وهو المنهج إذ لا بد أن تخضع المناهج إلى تقويم وتطوير ، فالمنهج هو الأساس الذي يركز عليه بناء التربية والتعليم ، فإذا كان منهجاً قوياً متيناً صلح البناء فأصبح كالطود الشامخ ، وإذا كان واهناً إنهاء البناء أمام أعاصير الزمن ، وتعد مسألة المناهج من أدق المسائل التربوية وأعظمها ، وتحلها المشكلة الرئيسية في التربية (عبد العزيز ، ١٩٨٣ : ١٤٩ - ١٥٠) ، لذا تعد المناهج ضرورة من ضرورات الحياة أن تحافظ بها الإنسانية على جزء كبير من تراثها الحضاري وفي بناء الكيان الوطني والقومي لذلك اتخذت منها الدول طريقاً لتحقيق أهدافها (القريشي ، ٢٠٠٠ : ٦) .

وتعد طريقة التدريس من عوامل نجاح المنهج المدرسي ومن عوامل فشله أيضاً ، فطريقة التدريس التي يتبعها المعلم في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها ، مع التسليم أنه لا توجد طريقة تدريس معينة يمكن أن نقول عليها أنها أفضل طريقة تدريس أو أنها أفضل من الطرائق في جميع الأحوال ، لأن طريقة الإلقاء قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة في الدرس الآخر ، والطريقة الجيدة في التدريس هي التي تؤدي إلى نجاح المعلم في عملية التعليم ، ولا يتحقق ذلك من دون أن تزودهم بالمعلومات والخبرات والأنشطة وتساعد على تبادل الآراء والأفكار بين المعلم والطلبة (عادل ، ١٩٩٩ : ٧٦) ، والطريقة التدريسية هي الوسيلة أو الأداة الفعالة التي يستخدمها المعلم في سبيل دفع طلبته

على القيام بالفعاليات التعليمية التي من شأنها أن تزيد من معلوماتهم وخبراتهم ، وأن توسع مداركهم ، فهي تؤكد على التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم في تحقيق أهداف الدرس (عزيز ، ١٩٨٥ : ٧٥) ، والطريقة الفاعلة في التدريس لا تقتصر على تقديم المعلومات المنهجية فقط ، وإنما هي التي تساعد على تنمية ميول الطلبة وتدفعهم الى العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس ، وللمعلم الدور الأكبر في تحديد الطريقة الناجحة لاستعمالها في الدرس (سلامة ، ١٩٩٥ : ١٨ - ٢٠) .

وتأتي أهمية البحث الحالي من أهمية عملية التقويم ، إذ يعد التقويم من العناصر المهمة في العملية التربوية ، وهو الوسيلة التي نحكم بواسطتها على فاعلية عملية التعليم ، إذ يقدم معلومات دقيقة تساعد على تطوير النظام التعليمي وجعل العملية التعليمية في خدمة المتعلمين (خاطر ، ١٩٨٩ : ٤٤٧) ، لذلك يعد التقويم أحد العناصر الأساس للعملية التعليمية فله مكانة فيها ، لما له من تأثير الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة ، فالتقويم ينير الطريق أمام المعلم والتلميذ للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها ، ونقاط القوة وتدعيمها ، فالتقويم عملية تشخيص علاجية القصد فيها تعديل المسار للوصول الى المستويات الفضلى والممكنة لتحقيق فاعلية قصوى بالنسبة الى العملية التعليمية (كرمه ، ٢٠٠١ : ١٤) ، وتقويم مستوى تحصيل الطلبة هو أحد الوسائل التطويرية من الناحيتين العلمية والعملية ، وتقويم مستوى الطالب يساهم في مساعدة التدريسي على تعرف جوانب القوة والضعف في عملية التعليم والتعلم (راشد ، ١٩٨٨ : ٢٤٠) .

وفي هذا الصدد ، يشير (الغريباوي ، ٢٠٠٧) ، انما ينبغي ان تعمل المعرفة التي تقدم لطلبة الجامعة على تنمية اتجاههم الايجابي نحو التخصص الذي يقومون بدراستهم ، لأنه يدفع الطلبة الى التعلم معرفة التخصص وحبهما اكثر بكثير مما كانوا يحملون اتجاهها سلبياً نحوه ولا سيما ان الاتجاهات مكتسبة وتميل الى الاستمرار على الرغم من إمكانية تنميتها او تعديلها . (الغريباوي ، ٢٠٠٧ : ١٤ - ١٥) .

فإن الاتجاهات الايجابية نحو الاختصاص الدراسي تؤدي الى التوافق المدرسي وتؤدي بالضرورة الى التوافق المهني بعد التخرج الطالب من الكلية وانخراطه في سوق العمل والانتاج (الحمداني ، ٢٠٠٥ : ١٤) لأن إعداد العلمي للمعلم ركيزة أساسية تساعد على اداء رسالته بالشكل المطلوب تزيد من قدرته على الابداع والتجديد في مجال تدريسه ، كما يجب ان يكثر من القراءة في مجال تخصصه ، وعلى المطبق ان يمتلك قدرا من المعلومات الاساسية في مجال تخصصه فضلا عن المامه بالفروع المختلفة في مجال تخصصه ، والتنظيم للمعارف في مجاله ونبذة تاريخيه واهم العلماء الذين اسهموا فيه ووثيق الصلة بمعرفة المعلم

بمجال تخصصه واقتان اساليب البحث في المجال تسعده على نقلها الى طلابه فالمعرفة لم تعد كافية لأنسان العصر الحاضر (الكثيري، ٢٠٠٥: ١٤٤)، وفي ضوء ما تقدم يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي بما يأتي :

« الكشف عن مستوى تحصيل طلبة قسم التاريخ من الناحية العلمية والتربوية.

« أهمية طرائق التدريس لأنها ركن أساسي فاعل ومؤثر من أركان العملية التدريسية، مهمتها تحقيق الأهداف التربوية، وإيصال المعلومات والأفكار والحقائق الى الطلبة بأبسط الطرق وأدقها.

« أهمية كليات التربية الأساسية لأنها مؤسسات تربوية تعليمية مهمتها إعداد معلمين ومعلمات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

« وفي ضوء ما تفسر عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن إعداد الخطط والبرامج التي من شأنها ان تعزز اتجاهات طلبة قسم التاريخ وتنمية قدرتهم على التدريس .

• ثالثاً : هدي البحث وفرضياته :

يهدف البحث الحالي الى :

« تقويم مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ.

« التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص ، ولتحقيق الهدف الثاني وضع الباحثان الفرضية الصفريّة الاتية : هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستوى طلبة كلية التربية الاساسية واتجاههم نحو التخصص.

• رابعاً : حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

« طلبة قسم التاريخ كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية - الدراسة الصباحية .

« مادة طرائق التدريس التاريخ ، المرحلة الثالثة .

« الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ .

• تحديد المصطلحات :

• التقويم :

عرفه كل من:

« عودة و خليل (١٩٩٨): " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة الاهداف التربوية ، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل) (عودة و خليل ، ١٩٩٨ : ٢٦).

« أبو الهجاء (٢٠٠١): عملية يقوم بها شخص أو مجموعة لمعرفة مدى نجاحه أو فشله عندما يقوم بعمل ما (أبو الهجاء ، ٢٠٠١ : ١٦٩).

« ابو جادو (٢٠١١) بأنه : "عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة الى إصدار على قيمته " (ابو جادو ، ٢٠١١ : ٤٠٦).

التعريف الإجرائي للتقويم : هو مقدار الدرجات التي يحصل عليها (عينة البحث) في مادة طرائق التدريس التاريخ من خلال اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض .

• التحصيل :

عرفه كل من

« بدوي (١٩٨٠) " بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا " (بدوي ، ١٩٨٠ : ١٧) .

« الغريب (١٩٩٦) " بأنه الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرة معينة بطريقة مباشرة أو بعبارة أخرى معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة " (الغريب ، ١٩٩٦ : ٧٣) .

« العبيدو (٢٠٠٠) " بأنه الكفايات العلمية والمهارات السلوكية التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية بعد إجراء التجربة عليه ويتم ذلك بواسطة الاختبارات البعدية (العبيدو ، ٢٠٠٠ : ١٨) .

• كلية التربية الأساسية :

مؤسسة جامعية تأسست في ١ / ٧ / ١٩٩٣ تعد الطلبة الذين حصلوا على شهادة الدراسة الإعدادية معلمين يقضون فيها مدة أربع سنوات ليحصلوا على شهادة البكالوريوس في التربية.

التعريف الإجرائي للتحصيل : حاصل ما تعلمه طلبة الصف الثالث - عينة البحث - كلية التربية الأساسية من مادة طرائق التدريس التاريخ مقدرة بالدرجات على الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض .

• الاتجاه نحو التخصص :

عرفه كل من:

« قطامي (١٩٩٨) بأنه: استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو مثيرات من أفراد أو الأشياء او موضوعات تستدعي هذه الاستجابة له بالتعبير عنها بالحب او الكره (قطامي ، ١٩٩٨ : ٦٣).

« الكثيري والنصار (٢٠٠٥) بأنه: محصلة استجابة الطالب المعلم الايجابية والسلبية ذات العلاقة بعض الموضوعات او المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهن التدريس التي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية. (الكثيري والنصار، ٢٠٠٥ : ١٨١)

التعريف الإجرائي بأنه: استجابة الطلبة الصف الثالث في قسم التاريخ كلية التربية الأساسية في تقبل اختصاصه او عدم تقبله.

• دراسات سابقة :

• أولاً: دراسات تناولت تقويم مستوى تحصيل الطلبة :

• دراسة المحنة : (٢٠٠٧) :

أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية ، ورمت الى تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية - جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي الحديث .

بلغت عينة البحث (١٢٨) طالباً وطالبة تم اختبارهم عشوائياً من مجتمع البحث البالغ (٣٩٨٨) طالباً وطالبة .

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تتسم بالصدق والثبات والشمول تكون من (٥٠) فقرة اختبارية حيث بلغ ثبات الاختبار (٠,٨٠) .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل وتفسير نتائج البحث : معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ، مربع كاي ، معامل الصعوبة وقوة تمييز الفقرة.

واظهر البحث النتائج الآتية:

« ان مستوى طلبة الصف الثالث لأقسام التاريخ في كليات التربية - جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي كان ضعيفاً ، إذ بلغ (٧٦,٤٧ ٪) وهو أقل من درجة النجاح الصغرى البالغة (٥٠ ٪) .

« وهناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب والطالبات في أقسام التاريخ كليات التربية جامعات الفرات الأوسط ولصالح الإناث . (المحنة : ٢٠٠٧) .

• دراسة الجبوري والحارثي : (٢٠٠٩) :

أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية، ورمت الى تقويم مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة.

اختار الباحثان عشوائياً (٧٠) طالباً وطالبة من قسمي التاريخ والجغرافية الذين درسوا مادة طرائق التدريس العامة عينة أساسية للبحث ، وهي تمثل مائتة ٥٠٪ من المجتمع الكلي .

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان في بحثهم الحالي اختباراً تحصيلياً اتسم بالشمولية والموضوعية في التصميم والاقتصاد في الجهد والوقت والصدق والثبات .

استعمل الباحثان الوسائل الأخصائية الآتية في تحليل وتفسير نتائج البحث :
معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ، مربع كاي ، معامل الصعوبة
وقوة تمييز الفقرة.

من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة هي: انخفاض مستوى
تحصيل طلبة الصف الثالث في قسمي التاريخ الجغرافية في مادة طرائق
التدريس الى درجة المقبول وهي درجة النجاح الصغرى (الجبوري والحارثي ،
٢٠٠٩).

• **دراسة ستيوارت :** (Stewart , 1976) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية (جامعة ميسوري) ، ورمت
الى تقويم مستويات الكفاءة المطلوبة للتدريس لمدرسي المواد الاجتماعية
في المدارس الثانوية.

بلغت عينة البحث (٧٩) مدرساً ومدرسة ممن يقومون بتدريس المواد
الاجتماعية في المدارس الثانوية.

استعمل الباحث استمارة ملاحظة تضمنت مجموعة من الكفايات الرئيسة
تفرعت عنها كفايات فرعية ، اتسمت الاستمارة بالصدق والثبات .

استعمل الباحث الوسائل الأخصائية الآتية في تحليل وتفسير نتائج البحث :
معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ، مربع كاي ، معامل الصعوبة
وقوة تمييز الفقرة.

من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة هي: وجود فروق كبيرة
بين الفئات الأربع في تقريرها الكفايات التدريسية المطلوبة لمدرسي المواد
الاجتماعية في المرحلة الثانوية . نسبة عالية من عينة الدراسة لم تستخدم
الكفايات التدريسية المطلوبة لمدرسي المواد الاجتماعية بالشكل المطلوب
(Stewart 1979) .

• **دراسة رولينز :** (Rollinz , 1980) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ومدينة تكساس) ، ورمت
الى تقدير المدى الذي وصل إليه طلبة المدارس الثانوية في تكساس في اكتساب
خمسة مفاهيم من علم الأرض (الجغرافية الطبيعية) وايضا التعرف على أثر
الموقع الجغرافي وعدد طلاب المدرسة والجنس والمستوى التعليمي
في هذا الاكتساب .

اختار الباحث عشوائياً (خمس) مدارس ثانوية من بين (١٠٠) مدرسة ثانوية
في تكساس .

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً متسماً بالموضوعية من نوع الاختيار من متعدد
تألف من (٦٠) فقرة خمسة مفاهيم حددها سلفا وهي - الفصول ، البيئة ،
الأرض ، الليل ، النهار ، الطاقة الشمسية .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل وتفسير نتائج البحث: معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز وصعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي .

وأظهر البحث النتائج الآتية:

- ◀ إن نسبة الذين اكتسبوا المفاهيم الجغرافية يمثل (٨٠ %) من عينة البحث .
- ◀ أن طلبة المناطق الكثيفة السكان قد حصلوا على نتائج أفضل من الطلبة من المناطق القليلة السكان.
- ◀ إن الذكور أفضل من الإناث في اكتسابهم للمفاهيم الجغرافية .
- ◀ إن الطلبة في المستويات التعليمية العليا قد حصلوا على نتائج أفضل من الطلبة في المستويات التعليمية الدنيا (Rollinz . 1980) .

• ثانياً: دراسات تناولت الاتجاه نحو التخصص :

• دراسة الطاهر (١٩٩١):

أجريت هذه الدراسة في مملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ورمت الدراسة الى قياس اتجاه طلبة نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية والتخصص.

اقتصرت البحث عينة طلاب كلية التربية ، جامعة ملك سعود من جميع المستويات ما عدا علم النفس والبالغ عددهم (٦٠٣) طالب وطالبة ، وقد تم اختيار بطريقة الطبقيّة العشوائية لبعض الطلاب المستوى الدراسي الاول والرابع والتي شملت طلاب الاقسام المختلفة من ضمن التخصصات الادبية والعلمية التي تم تعيينها ، ولأن البحث يهدف الى قياس اتجاه طلبة نحو مهنة التدريس ، استخدم الباحث اداة لقياس الاتجاهات "مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس" من اعداد عنايات زكي (١٩٧٤) .

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية في تحليل وتفسير نتائج البحث: اختبار التائي ، تحليل التباين ذو اتجاهين ، معامل ارتباط بيرسون ، وتوصل الباحث الى النتائج الآتية :

- ◀ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس .
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب كل من المستوى الاول والرابع الادبي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الاول العلمي (الطاهر،١٩٩١) .

• دراسة الرواضية (٢٠٠٠):

أجريت هذه الدراسة في الاردن ، جامعة مؤتة ، كلية التربية ، ورمت الدراسة الى معرفة اثر المستوى الدراسي في اتجاهات طلبة /معلم مجال الاجتماعيات في جامعة مؤتة نحو تخصصهم .

اختيرت عينة البحث والبالغة (٣١١) طالب وطالبة بواقع (٨٢) طالب وطالبة في مرحلة الاولى و(١٣٠) طالب وطالبة في مرحلة الثانية و(٦٧) في مرحلة الثالثة و(٣٢) في مرحلة الرابعة ، ولأن البحث يهدف الى قياس اتجاهات طلبة / معلم

الاجتماعيات فان ذلك يتطلب القيام ببناء اداته المكونة من عدد من فقرات لقياس اتجاه ، معتمدا على مقياس الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية الذي اعدّه الباحث على وفق طريقة (ليكرت) ببدائل خماسية ، فظهرت الاداة (٤٠) فقرة ، وللتأكد من صلاحية الاداة عرضت على نخبة من الخبراء لتثبيت من صدقه ، واستخراج الثبات ، وطبق الباحث الاداة على طلبة وبعد الانتهاء من التطبيق عولجت البيانات احصائيا اذ استعمل الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسون . اختبار التائي ، تحليل التباين الاحادي .

وتوصل الباحث الى النتائج الاتية :

« وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة /معلم مجال الاجتماعيات نحو تخصصهم في جامعة مؤتة بين مستوياتهم الدراسية لصالح المستوى الاعلى .

« ان الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية يتقدم بتقدم مستوى دراسي في الجامعة . (الرواضية ، ٢٠٠٠).

• ثالثاً: موازنة دراسات السابقة:

يلخص الباحثان الدراسات السابقة في جدول (١):

جدول (١) بين موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

الباحث وسنة الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة	مكان البحث	جنس العينة	المادة الدراسية	الأداة	الوسائل الإحصائية
المحسنة ٢٠٠٨	كلية التربيه قسم التاريخ المرحلة الثالثة.	(٣٩٨) طالبا وطالبة	جامعة بابل - كلية التربية	ذكور + إناث	التاريخ الأوربي الحديث .	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة ، معامل صعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي ، النسبة المئوية
الجبوري و الحارثي ٢٠٠٩	كلية التربية الأساسية المرحلة الثالثة	(٧٠) طالبا وطالبة	الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية	ذكور + إناث	طرائق التدريس العامة	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة ، معامل صعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي ، النسبة المئوية
Stewart 1976	المدارس الثانوية	(٧٩) مدرسا ومدرسة	جامعة ميسوري الولايات المتحدة الأمريكية	ذكور + إناث	تدريس المواد الاجتماعية	استمارة الملاحظة	الأوساط الحسابية + النسب المئوية
Rollinz 1980	المدارس الثانوية .	خمس مدارس	الولايات المتحدة الأمريكية / تكساس	ذكور + إناث	علم الأرض (الجغرافية الطبيعية) .	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة ، معامل صعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي ، النسبة المئوية .
الطاهر ١٩٩١	كلية التربية المرحلة الاولى والرابعة	(٦٠٣) طالبا وطالبة	جامعة ملك سعود	ذكور + إناث	التخصصات الادبية والعلمية	مقياس الاتجاه	معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة ، معامل صعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي ، النسبة المئوية .
الرواضية ٢٠٠٠	كلية التربية مرحلة الثانية	(٣١١) طالبا وطالبة	الاردن ، جامعة مؤتة	ذكور + إناث	الاجتماعيات	مقياس الاتجاه	معامل ارتباط بيرسون ، معامل تمييز الفقرة ، معامل صعوبة الفقرة ، الوسط الحسابي ، النسبة المئوية .

- رابعاً : **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :**
 مما تقدم يرى الباحثان أنَّ ثمة نقاط يمكن الإفادة منها من الدراسات السابقة، ويمكنه توظيفها في دراستهما ، هي :
 « اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية ، وكيفية اختيار عينتها .
 « استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لغرض التوصل إلى النتائج التي تهدف إليها الدراسة .
 « أدى إطلاع الباحثان على هذه الدراسات إلى وضوح فكرته ونضوجها .
 « زودت الدراسات السابقة الباحث بالعديد من المصادر الأخرى التي رجع إليها ، وإفاد منها .
 « افاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة وتطبيقهما .
- **منهج البحث وأجراءاته :**

• **أولاً : منهج البحث :**
 لما كان البحث الحالي يرمي الى تقويم مستوى تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ وعلاقته باتجاهاتهم نحو التخصص، فان المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي ، وهو منهج يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة او حدث معين أو عدة فترات من اجل التعرف على الظاهرة او الحدث من حيث المحتوى والمضمون ، للوصول الى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره (عليان وغنيم ، ٢٠٠٤ : ٤٢) ، كما يهتم بوصف الظاهرة أو الحدث محط اهتمام الباحث وصفا علميا دقيقا (الجادري وابو الحلو، ٢٠٠٩ : ١٩٧) ، ويناسب المنهج الوصفي المسحي الدراسة الحالية من حيث أهدافها وأداتها ، والمجتمع الذي طبق عليه .

• **ثانياً : إجراءات البحث :**
 هي مجموعة من الخطوات التي يتطلبها البحث للوصول الى تحقيق الاهداف والتثبت من فرضيته ، وتتضمن الاجراءات ما يأتي :

• **مجتمع البحث :**
 يشمل مجتمع البحث بطلبة الصف الثالث قسم التاريخ كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية - الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ الذين أنهوا دراستهم لمادة طرائق التدريس التاريخ والبالغ عددهم (١٢٠) طالبا وطالبة .

• **عينة البحث :**
 اختار الباحثان عشوائياً (٦٠) طالباً وطالبة من قسم التاريخ الذين درسوا مادة طرائق التدريس التاريخ عينة أساسية للبحث ، ومن المسائل التي يواجهها الباحثون في تخطيط بحوثهم تحديد حجم العينة لكي يقوم عليها البحث ، ويتوقف حجم العينة على اعتبارات أهمها حجم المجتمع الأصلي ودرجة لتجانس بين أفرادهِ وعدد المتغيرات ونوع المتغيرات المراد بحثها (الزوبعي والغنام : ١٩٧٤ : ١٨٠) .

• أدوات البحث :

• الأداة الأولى : الاختبار التحصيلي البعدي:

اعتمد الباحثان في بحثهم الحالي اختباراً تحصيلياً اتسم بالشمولية والموضوعية في التصميم والاقتصاد في الجهد والوقت والصدق والثبات (سمارة، ١٩٨٩ : ٦٥) ، وقبل البدء في بناء الاختبار التحصيلي ، اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

◀ الاطلاع على مفردات مادة طرائق التدريس التاريخ المقرر تدريسها في الصف الثالث - كلية التربية الأساسية .

◀ اشتقاق الأهداف السلوكية : في ضوء مفردات مادة طرائق التدريس التاريخ صاغ الباحثان (١٠٠) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي المكون من ستة مستويات (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) ، واعتمد في بناء الاختبار التحصيلي المستويات الستة كلها في ذلك ، لأنها تتلاءم وطبيعة الاختبار، وعرضت الأهداف السلوكية على مجموعة من الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم ، عدل بعضها ، وعد بعضها صالحاً إذ حصلت على موافقة (٨٠ ٪) فأكثر من أراء المختصين وبقيت الأهداف السلوكية .

◀ إعداد الخريطة الاختبارية : اعتمد الباحثان الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وعدد الأسئلة في كل موضوع ، وجدول (٢) يوضح بناء الخريطة الاختبارية.

جدول (٢) يوضح الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية للموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية

مفردات المادة	الحصص عدد	الأهمية النسبية %	عدد الأهداف					عدد الفقرات الاختبارية						
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
طرائق التدريس التاريخ طبيعتها، مناهجها، الحاجة إليها	٤	٩,٥%	٤	٤	٢	١	-	-	٢	٢	-	-	-	-
العناصر الأساسية في التدريس الناجح .	٦	١٤,٢%	٥	٦	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	-	-	-
بعض طرائق التدريس التاريخ.	٩	٣٥,٧%	١٠	١٢	٢	٢	٢	٢	٢	٥	٥	١	١	٢
الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ .	٥	١٦,٦%	٦	٨	-	٢	١	٢	٣	٤	١	١	١	١
التخطيط للتدريس	٢	٩,٥%	٥	٥	-	٣	٢	١	٢	٣	-	-	-	-
التطبيق الفردي	٤	١٤,٢%	-	-	٤	٢	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	٣٠	١٠٠%	٣٠	٣٥	١٠	١٢	٦	٧	١٤	١٦	٢	٢	٣	٤٠ فقرة

◀ صدق الاختبار : Test validity : عرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم

للتحقق من صدقه ، وفي ضوء آراء المختصين وملاحظاتهم وتوصياتهم أعيدت صياغة قسم من الفقرات وأجريت التعديلات على قسم آخر ، ونالت فقرات الاختبار نسبة اتفاق لصلاحية كل فقرة من الفقرات (٨٠ %) فأكثر من أرائهم وبقي الاختبار كما هو مكونا من (٤٠) فقرة اختبارية .

« العينة الاستطلاعية : طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث من قسم التاريخ في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل ، والذين درسوا مادة نفسها ، وفي الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥ ، وذلك لتحقيق من المدة التي يستغرقها الاختبار واستخراج الثبات ، ومعرفة وضوح فقراته ، ومدى صعوبتها وقوة تمييزها ، فتبين أن الوقت الذي استغرقه الطلبة في الإجابة (٤٠) دقيقة(*) .

« تحليل فقرات الاختبار : بعد تصحيح إجابات الطلبة رتبت الدرجات تصاعديا ثم تم اختيار أعلى (٥٠ %) من إجابات الطلبة مجموعة عليا وأوطأ (٥٠ %) من إجابات الطلبة لتمثل المجموعتين المعتمدتين في حساب قوة تمييز الفقرة ودرجة صعوبتها ، إن هاتين المجموعتين تجعل المجموعتين أفضل ما يكون في الحجم والتباين ثم حسبت قوة تمييز الفقرة وصعوبتها على النحو الآتي :

✓ مستوى صعوبة الفقرة : Difficulty level : إذا كانت النسبة المئوية للإجابة عن الفقرات عالية فأنها تدل على سهولة الفقرات ، وإذا كانت منخفضة فتدل على صعوبتها ، إذ يشير بلوم (Bloom) الى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٢٠ - ٨٠ %) (Bloom , 1971: 8) ، وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٢٩ ، ٠ - ٧٢ ، ٠) .

✓ قوة تمييز الفقرة : Discrimination power : حسب الباحثان القوة التمييزية لكل فقرة من الفقرات الاختبارية ، فوجد أن قوة تمييزها محصورة بين (٣٧ ، ٠ - ٦٢ ، ٠) ويشير (Eble) إلى أن الفقرة جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠ ، ٠) فأكثر (Eble , 1992 : 406) وفي ضوء هذه الإجراءات التي اتبعت في إيجاد مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها تم الإبقاء عليها جميعا ..

« ثبات الاختبار : Test Reliability : استخرج ثبات الاختبار باستخدام معادلة (كودر - ريتشاردسون) (KR - 20) ، لأن هذه المعادلة يمكن تطبيقها في مثل هذا النوع من الاختبارات (دوران ، ١٩٨٥ : ١٦٥) إذ بلغت قيمة الثبات (٧٩ ، ٠) وتعد مثل هذه النسبة مقبولة بالنسبة للاختبارات التحصيلية .

« تطبيق الاختبار : طبق الاختبار على عينة البحث الأساسية في قسم التاريخ ، بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته وقوته التمييزية وصعوبة فقراته في يوم

(*) زمن الاختبار = زمن الطالب او طالبة الاولى+ زمن الطالب او طالبة الاولى...../٢

الأحد ٥ / ١ / ٢٠١٥ كانون الثاني ، وبإشراف الباحثان أنفسهم ، وبمساعدة استاذ المادة.

« تصحيح الاختبار : لقد صحح الباحثان الاختبار ووضعوا نموذجاً للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي ، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفروا للإجابة الخطأ ، أما الفقرات المتروكة من دون إجابة أو لم تكن الإشارة عليها واضحة فقد عوملت معاملة الإجابة الخطأ ، علماً أنه قد وضعت تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار في الصفحة الأولى للاختبار .

• الأداة الثانية : مقياس الاتجاه نحو التخصص :

« المقياس للاتجاه : لتحقيق الهدف الثاني من البحث (التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص) ، أطلع الباحثان على عدد من مقاييس الاتجاه نحو التخصص ، والتي استخدمتها الدراسات السابقة (في الفصل الثاني) ، فوقع الاختيار على مقياس (زكي ١٩٧٤) ، بعد إجراء بعض التغييرات التي من شأنها إن تتناسب مع هدف البحث ، لما يمتاز به من خصائص عديدة لا تتوفر في بعض المقاييس الأخرى وهي:

✓ انه يحتوي على غالبية الآراء والأفكار التي تبنتها العديد من المقاييس الأجنبية والعربية في هذا المجال من ناحية صياغة العبارات الجدلية في إبعاد مختلفة موزعة على أكثر العوامل التي تؤثر على مشاعره الطلاب التي تساعد في تكوين اتجاه معين.

✓ توفر فيه شروط إعداد مقياس الاتجاهات وذلك باستخدام طريقة لكيرت ذات ثلاثي الاستجابات وهذا يساعد في إعطاء الفرصة لتحديد الشدة المناسبة لاستجابة المفحوص لكل عبارة كما انها موزعة بين الاتجاه السالب والموجب.

✓ بجانب ذلك إن المقياس تم إعداده في بيئة عربية اقرب إلى البيئة العراقية من الأجنبية ، مما يسهل عملية التقين من دون مساس بجوهره وتعديل أكثر عباراته.

✓ أثبتت الدراسات كفاءه المقياس من خلال تطبيقه على مجتمعات مختلفة في العديد من الدول العربية لاسيما العراق وقدرته على قياس الاتجاه نحو التخصص.

✓ طبق المقياس في مجتمعات عربية مختلفة كشف عن مستويات للثبات لا بأس بها ، فضلاً عن ذلك اثبت انه من خلال نتائج الدراسات انه يقيس الغرض الذي وضع من اجله (الصدق الفرضي).

« وصف المقياس : بعد عرض خصائص مقياس اتجاهات نحو التخصص ، يتضح انه يتألف في صورته الأصلية من (٤٢) عبارة ، موزونة العبارات السالبة والموجبة تتناول اغلب الجوانب المهمة للمعلم (الشخصية ، الاجتماعية ، الاقتصادية) صممت شكل الاستجابات على مقياس على أساس طريقة

لكيرت (likert) بحيث يجيب المبحوث عن عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الثلاثة (دائماً، غالباً، نوعاً ما) .
 ◀ صدق المقياس: لتحقيق صدق العبارات قام الباحثان بإجراء طريقتين لحساب الصدق هي :

✓ الصدق الظاهري: وللتحقق من مدى ملائمة عبارات المقياس لبيئة العينة المحلية فقد عرض المقياس على عدد من الخبراء والمتخصصين والبالغ عددهم (١٠) خبراء، وطلب منهم أن يبدو ملاحظاتهم في : مدى وضوح صياغة عبارات المقياس ، وملائمة كل عبارة لقياس الاتجاه الى العبارات التي تنتمي اليها ، وتعديل او حذف او ملاحظة اخرى ، وقد اتفق معظم الخبراء على صلاحية عبارات المقياس باستثناء عبارة (أفضل مهنة التدريس كونها تفتح لي المجال للدروس الخصوصية) وذكر أنها قد لا تلائم العينة الحالية ، فضلاً عن عبارة احب مهنة التدريس كونها ام المهن واجراء تعديل بعض العبارات بعد ان ظهر فيها غموض في التعبير او بحاجة الى شيء من التوضيح واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) فاكثر.

✓ صدق البناء: يعتمد صدق البناء على افتراضات نظرية يضمها الباحث ويعدها في بناء المقياس ويتحقق منها تجريبياً فإذا تطابقت نتائج التجريب مع الافتراضات أثر ذلك في صدق البناء .

◀ ثبات المقياس : يعد الثبات من الخصائص الأساسية الأخرى في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، إذ أشار المتخصصين في القياس والتقويم الى انه يعد الغياب النسبي نحو القياس ، وانه يمكن الاعتماد عليه وانه مستقر ومنسق ، كما ان له القدرة على التنبؤ فضلاً عن انه دقيق بقياسه (الحمداني ، ٢٠٠٥ : ٦٥) ، وللتحقق من ثبات المقياس استعمل الباحثان معادلة الفا كرونباخ ، وتشير هذه الطريقة إلى حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته ، كذلك يعد مؤشراً على اتساق الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس ، إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٨٠ ، ٠) ، وهو معامل ثبات جيد يكفي لأغراض البحث الحالي.

◀ المقياس بصيغته النهائية: وبعد إجراء التحليل الإحصائي للفقرات واستخراج صدق وثبات المقياس ، أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٤٠) فقرة إيجابية وفقرة سلبية، وزعت بصورة عشوائية، وصيغت وفقاً لطريقة (ليكرت) الثلاثي، إذ وضع أمام كل فقرة ثلاث بدائل هي: (دائماً، غالباً، نوعاً ما)

• رابعاً : الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث :

◀ معادلة معامل الصعوبة ، لمعرفة صعوبة فقرات اختبار التحصيل .

- ◀ معامل تمييز الفقرة ، لحساب معامل تمييز فقرات اختبار التحصيل .
- ◀ النسبة المئوية لإيجاد ، نسبة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي على وفق آراء الخبراء
- ◀ معادلة (كودر - ريتشاردسون) ($KR - 20$) ، لاستخراج ثبات الاختبار .
- ◀ الاختبار التائي ($T - test$) لعينتين مستقلتين ، للتعرف على دلالات الفروق.
- عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بتحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ في ضوء اهداف البحث وفرضيته.

• الهدف الأول:

- التعرف على مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث في قسم التاريخ - كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ ، كما ورد عنها اختبار التحصيل وسيعرض الباحثان النتائج ، وكما يأتي :
- ◀ كان التصحيح من (٤٠) درجة لكون فقرات الاختبار (٤٠) فقرة ثم حولت الدرجة من (١٠٠) باستخدام النسبة المئوية .
- ◀ لتحقيق هدف البحث ، تم استخراج المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لعينة واحدة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة (٢٦ , ١٨) وبانحراف معياري (٨ , ٨٦٧) وتباين بلغ (٧١ , ٦٩٩) وعند مقارنته مع المتوسط النظري البالغ (٢٠) تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١٩٨ , ٠) هي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠ , ٠٥) وبدرجة حرية (٦٩) ، وهذا يعني لا توجد دلالة فرق بين المتوسطين ، إذ أن الدرجة وفق النسبة المئوية تعني مقبول $20 \times 100 = 50\%$ و جدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لعينة واحدة

عينة الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
٦٠	٢٦,١٥	٩,٥٤٣	١١٩	٠,١٩٨	٢	(٠,٠٥)

وهذه النتيجة تعود الى أسباب عدة منها :

- ◀ انخفاض مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث في قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ الى درجة المقبول وهي درجة النجاح الصغرى ، يعزى السبب في ذلك كما يراه الباحثان يعود للطلبة أنفسهم وهذا شيء أكيد بعزوفهم عن التحضير اليومي واللامبالاة بالمادة الدراسية .
- ◀ طبيعة المادة وما تتضمنه من مفاهيم ومصطلحات كثيرة ومتداخلة لا تتناسب والوقت المخصص لها . وطريقة تدريسها .
- ◀ قلة استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الخاصة بالمادة الدراسية وقلة الزيارات الميدانية ذات العلاقة بمحتوى المادة .

• الهدف الثاني:

التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص .

والتحقيق من الهدف الثاني ، وضع الباحثان الفرضية الصفرية الاتية: "هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستوى طلبة قسم التاريخ واتجاههم نحو التخصص.

عند تطبيق الاختبار التائي على عينة البحث التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص . تم استخراج القيمة الجدولية مقدارها (٢,٠١١) عند درجة حرية (١١٩) ، اعتمادا على المتوسط الحسابي والوسط النظري ظهرت القيمة الثانية المحسوبة (٩,٥١) وهي اعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١١٩) والبالغة (٢,٠١١) ، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) العلاقة بين مستوى تحصيل طلبة قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس التاريخ واتجاههم نحو التخصص

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٦٠	٧٥,١٨	٦٠	٥٩	٩,٥١	٢,٠١١	وجود فرق دالة احصائيا

وفي ضوء هذه النتيجة تم التوصل إلى أن عينة البحث الحالية تتمتع باتجاهات إيجابية نحو التخصص ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أدراك طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية أهمية مهنة التدريس، ورغبتهم في التخصص كمعلمي التاريخ في المستقبل.

• الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

« إن تدريس مادة طرائق التدريس التاريخ لا يتم من خلال الاستيعاب والفهم وإنما يستند الى الحفظ والتلقين وهو أسلوب يتبعه تقريبا أغلب مدرسي المادة الحديثي العهد بالتدريس في هذا المجال الحيوي من طرائق التدريس .

« الساعات المخصصة لتدريس مادة طرائق التدريس التاريخ لا تكفي لإتمام المنهج المقرر .

« أن ضعف مستوى تحصيل الطلبة في الصف الثالث في قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس التاريخ ، يتطلب السعي المتواصل لمعالجة هذا المستوى الى مستوى أفضل مما هو عليه الآن.

« قلة إطلاع مدرسي المادة على التطورات المتواصلة والاتجاهات الحديثة في مجال طرائق وأساليب التدريس الحديثة كاستراتيجية التعلم التعاوني ونماذج التدريس المعاصرة وغيرها .

« عدم وجود مختبرات أو قاعات مخصصة لتدريس مادة طرائق التدريس التاريخ تتوافر فيها التقنيات التربوية الحديثة التي تسهل عملية فهم المادة وتحل حالات الغموض التي قد تظهر وربط الصوت بالصورة والجوانب النظرية بالجوانب العملية .

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثان بما يأتي :

« زيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس مادة طرائق التدريس التاريخ مما يجعلها كافية لتحقيق الأهداف التربوية في المجالين العملي والنظري .

« التطبيق العملي لبعض الطلبة في نهاية كل موضوع دراسي من موضوعات طرائق التدريس التاريخ وباستمرار ليشمل جميع الطلبة ذكور وإناث .

«حث الطلبة على استخدام المراجع الخارجية من المكتبات للاستفادة منها وخاصة التي لها علاقة بأساليب التدريس الحديثة وطرائقها ونماذجها .

« إرشاد الطلبة الى التواصل في الإطلاع والمتابعة المستمرة لما وصلت إليه التطورات الحديثة في مجال أساليب التدريس وطرائقه ونماذجه للاستفادة منها في العملية التربوية ومجال التطبيق العملي مستقبلا .

• المقترحات :

استكمالا لنتائج البحث ، يقترح الباحثان ما يأتي :

« إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة كليات التربية .

« إجراء دراسة مماثلة لتقويم تدريس مادة طرائق التدريس التاريخ في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

« إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب وطالبات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

• المراجع :

- أبو جادو، (٢٠١١) : علم النفس التربوي، ط٨، دار المسيرة للنشر، عمان.
- أبو الهجاء، فؤاد: طرق تدريس القرآنيات والاسلاميات واعدادها بالأهداف السلوكية ، دار المناهج للنشر عمان .الأردن ، ٢٠٠١ م .
- أستينة ، دلال ، ومحمد الدبس ، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتصنيفها واتجاهاتها التعليمية المعاصرة ، ط (١) ، جمعية عمال المطابع التعاونيين ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٧ .
- بدوي ، أحمد زكي ، معجم المصطلحات التربوية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٨٠ .
- البزاز ، حكمت عبد الله ، اتجاهات في إعداد المعلمين ، مجلة الخليج العربي ، مكتبة التربية العربي الأول لدول الخليج العربي ، العدد (٢٨) ، الرياض ، ١٩٨٩ .
- الحاج ، احمد علي، (٢٠٠٣)، فلسفة التربية، ط٢، دار المناهج ، عمان، الاردن.
- الجابري ، كاظم كريم ، العبيدي ، عبدالله احمد (٢٠٠٣): الكفايات التدريسية اللازمة لأعداد معلم المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية المعلمين ، العدد (٣٨) .

- الجادري ، عدنان حسين وأبو الحلو، يعقوب عبدالله (٢٠٠٩):الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان.
- الجهوري ، ناصر بن علي (٢٠٠٠):مناهج الدراسية تخطيطها واستراتيجيتها تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ :دوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية ، فترة ١٦-١٨ مارس ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .
- خاطر ، محمود رشد وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة - ط (٤) ، دار المعرفة ، ١٩٨٩ .
- دروزة ، أفنان خضير ، إجراءات في تصميم المناهج ، ط (٢) ، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر ، العدد (٢٩) ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، ١٩٩٥ .
- دوران ، دروين ، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة محمد سعيد صباريني ، دار التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، ١٩٨٥ .
- راشد ، علي ، الجامعة والتدريس الجامعي ، دار الشروق ، السعودية ، جدة ، ١٩٨٨ .
- الراوي ، مسارع ، تطوير تدريس المواد الاجتماعية في الوطن العربي ، ملحق مجلة الأجيال ملحق (٦) ، العدد (٢٣) ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٤ .
- الرواضية، صالح محمد (٢٠٠٠)، اتجاهات الطلبة/ معلم مجال الاجتماعيات في جامعة مؤتة نحو الميدان تخصصهم (الدراسات الاجتماعية) ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، مجلد ١٥، العدد ٧.
- الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤ .
- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٨٧ .
- سلامة ، حسن علي ، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، مصر ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
- سمارة ، عزيز ، وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط (٢) ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٩ .
- عادل ، محمد فائز ، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم ، ط (١) ، اليمن ، صنعاء ، ١٩٩٩ .
- عبد العزيز ، صالح ، التربية وطرق التدريس ، ج (٢) ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- العبيدو ، عثمان عبد المنعم ، أثر أسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ٢٠٠٠ .
- علام ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ٢٠٠١ .
- عمر ، جابر ، المدخل في التربية ، ط (١) ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٥٣ .
- عودة ، احمد سليمان : الخليلي ، خليل يوسف : القياس والتقويم في العملية التربوية ، جامعة اليرموك ، ١٩٩٨ .
- الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ٢٩ - الطائي ، صباح خلف ، العبيدي ، عبدالله احمد (٢٠٠٠): تقويم مخرجات قنوات

الاعداد في العراق ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، وقائع المؤتمر العلمي السابع المنعقد للفترة من (١١.١٠) ميس .

- الفنيش ، أحمد علي ، أصول التربية العربية لكتاب ، ليبيا ، تونس ، ١٩٧٩ .

- لقريشي ، عائدة مخلق مهدي ، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٠ .

- كرمه ، صفاء طارق حبيب ، ومحمد أنور السامرائي ، آراء التدريسيين حول الممارسات الفعلية لأساليب التقويم التربوي ، مجلة جامعة القادسية ، المجلد (١) ، العدد (٣) ، العراق ، ٢٠٠١ .

- محمد ، محمود رمضان ، الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي ، ط(١) ، دار العلم ، دبي ، ١٩٨٨ .

- لمحنة ، عقيل شهاب حسون ، تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية ، جامعات الفرات الأوسط ، في مادة التاريخ الأوربي الحديث ، جامعة بابل (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٧ .

- مختار ، إمام ، تدريس العلوم الاجتماعية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٠ .

- Bigg , J , and collis , F. k , " Evaluation the quality of Learning " , New york , Academic press , 1992 .

- Bloom , B. S. Hastings . J. J. T and maolus , G. F. H and learning , New york , Academic press , 1971 .

- Couvert , J. P , " Fundemental statistics in psychology and Education " 4th , New york , me Graw Hill , 1979 .

- Downic , N. m. or Heath , Basic statistical methods , (4 the ed) , New york , harpr or Row , publishers , 1974 .

- Frank , J. D , level of Aspira How tasan murraag , nry , Expiration in personality , New york oxford University press , 1983 .

- Hills , P. J , A dictionary of Education , London Rout Ledge an dkegan polluted , L td , 1982 .

- Rollinz , movis A. m , The Attainment of Five selected earth science concepts by Taxas high school seniors pisseration Abstract interational , Vol , No , 4 edited by portic in colling , 1980 .

- Stewart , m , The perceived importance of selected Teaching competence for secondary social studies Teacher D. A. vol , 11 , No , 5 , 1976

