دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٩) العدد (١٣٢) الجزء الأول
يناير ٢٠٢٤

دراسات تربوية ونفسية
مجلة كلية التربية بالزقازيق
مجلد (٣٩) العدد (١٣٢) يناير ٢٠٢٤ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (39)
No. (132) Part (1)
January
2024

دراسات تربوية ونفسية

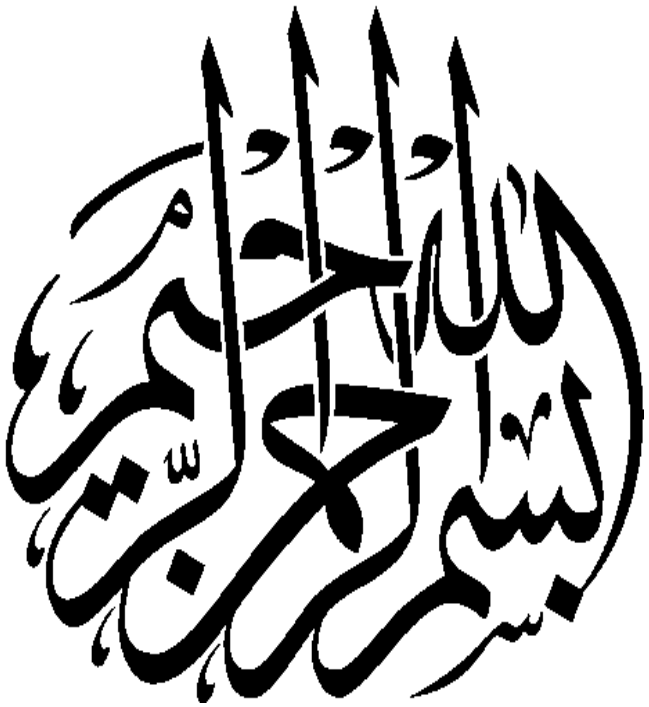
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٩) العدد (١٣٢)

يناير ٢٠٢٤ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ خالد جودة محمد

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني والمالي والاداري

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٤٠٠) أربعمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**أثر برنامج إثرائي قائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت** هدى عبد الله حمد الهدلق	١-٣٩
٢	**أثر استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت** ندى أحمد عبد الرحمن البحر	٤١-٧٠
٣	**الخصائص السيكومترية لمقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات** أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطى أ.م.د/ سماح صالح محمود آلاء عبد العظيم محمد شبيرو	٧١-١٠٤
٤	**إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي** داليا عادل محمد إسماعيل أ.د/ علي عبد المنعم حسين د/ نهى محمد عبد الرحمن	١٠٥-١٤٢
٥	**الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي في مصر دراسة تحليلية نقدية للأسس والمعايير وأهم المعوقات** مرفت رجب احمد متولي أ.د/ أحمد الرفاعي بهجت العزيزي أ.د/ سعيد محمود مرسي	١٤٣-١٩٢
٦	**فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية لدى معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية** مسعود فضلون هاشم محمد أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم أ.د/ سامي محمد على الفطايري	١٩٣-٢٤٠
٧	**أثر اسْتخدَام الأَنْشِطَةُ الإلكْترونيّة في تنميةْ المهَارات الشفويّة في اللُغة الإنْجِليزيّة لدَى طالبات المرْحَلة المُتوسِطَة مِن وجهة نَظر مُعَلماتهن** فاطمة محسن باعث الرويلي أ.د. عبد الحميد باكار العنزي	٢٤١-٢٨٥
٨	**تقييم ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت** أ/ ندى أحمد عبد الرحمن البحر	٢٨٧-٣٢٣
٩	**إستراتيجية مقترحة في ضوء النظرية البنائية لتنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية** محمد السيد أحمد عبد الله عبد الدايم أ.د/ رمضان عبد الله الصاوي أ.د/ علي عبد المنعم حسين أ.د/ عبد الله عبد النبي أبوالنجا	٣٢٥-٣٦١

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١٠	**الإشراف الإلكتروني وعلاقته بالثقافة التنظيمية لدى مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران** جابر ناصر منصر جابر ال صليع	٣٦٣-٤٠٧
١١	***Using Google Classroom to Develop EFL Listening Comprehension Skills and Motivation of Secondary Stage Students*** **Tamer Ahmed Abd El-Aty Mohamed**	409-454

أثر برنامج إثرائي قائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت

هدى عبد الله حمد الهدلق

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع تطبيق القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث تم تحديد مهارات الإبداع الفني لتلميذات المرحلة المتوسطة بحصة التربية الفنية، وذلك في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت برامج الإثراء ومهارات الإبداع الفني، ثم إعداد برنامج قائم على STEAM لتنمية مهارات الابداع الفني، وتمثل مجتمع البحث في عدد (٦٠) تلميذة ثم تم تطبيق تجربة البحث الأساسية علي المجموعة التجريبية وعددها (٣٠) تلميذة وتم إختيار المجموعة الضابطة وعددهن (٣٠) تلميذة، ثم تم تدريس البرنامج القائم على STEAM لتنمية مهارات الابداع الفني على المجموعة التجريبية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢١م/ ٢٠٢٢م، وتوصل البحث الي وجود دلالة عملية لتطبيق برنامج قائم على STEAM، حيث ثبت من إختبار حجم الأثر إرتفاع تأثير البرنامج القائم على STEAM، كما جاءت النتائج في صالح المجموعة التجريبية والتي تم التدريس لها بالبرنامج القائم علي STEAM، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية الإبداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي - STEAM - مهارات الابداع الفني - التربية الفنية.

The effectiveness of an enrichment program based on STEAM and its impact on the artistic creativity skills of female students in the art education class in the State of Kuwait

Mrs. Huda Abdullah Hamad Al-Hadl

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of an enrichment program based on STEAM and its impact on the artistic creativity skills of female students in the art education class in the State of Kuwait. For middle school students in the art education class, in the light of educational literature and previous studies that dealt with enrichment programs and artistic creativity skills, then preparing a STEAM-based program to develop artistic creativity skills, then the basic research experience was applied to a group of (50) middle school students. A student, where the control group of (50) students was chosen, then the STEAM-based program was taught to develop artistic creativity skills on the experimental group, in the second semester of the academic year 2021/2022, and the research found a practical indication for applying a STEAM-based program The effect size test proved the high impact of the STEAM-based program, and the results were in favor of the experimental group, which was tested To teach her in the STEAM-based program, which confirms the effectiveness of the program in developing artistic creativity among female students in the art education class in the State of Kuwait.

Keywords: enrichment program - STEAM - artistic creativity skills - art education.

المقدمة :

إن تقدم الشعوب والتنافسية التى تسري بين دول العالم تعتمد إعتماداً محورياً على مدى التميز فى الإنجازات والأفكار الإبتكارية الخلاقة ، لذا تحتم على الدول الطامحة للتميز، الإهتمام بالموهوبين فنيًا وتقديم عناية نوعية لمتابعة أدق التفاصيل المتعلقة بالبحوث والدراسات التى تثرى قدرات تلك الفئة ، وضمان تطوير طرق وأساليب إكتشافهم وتقديم الدعم لهم للإستفادة من مواهبهم بما يخدم مسيرة التنمية فى المجتمع.

تعد تنمية مهارات الإبداع الفني أحد أهم نواتج التعليم التي تسعى إليها الأنزمة التعليمية المتقدمة، وتشير الأبحاث والدراسات الحديثة إلى الحاجة لاستخدام مداخل وأساليب غير تقليدية من أجل تنمية مهارات الإبداع الفني. (مرسي، أحمد سعد الدين ص٦٩)

والبرامج الإثرائية **Enrichment programs** هي مجموعة البرامج التربوية والعلمية والفكرية والخبرات التي يكتسبها الطالب الموهوب خارج المنهج الدراسي، حيث تسهم برامج الأنشطة في إشباع حاجات الطلبة العلمية والعقلية من خلال البرامج التي تتولى تقديم الدعم الكامل لهم من الناحية العلمية والاجتماعية والنفسية، والعمل على تطوير واستثمار طاقاتهم وقدراتهم في بيئة علمية محفزة، بهدف استثمار العقول والمواهب لسد احتياجات التنمية الوطنية المستقبلية من الموهوبين. (Facts on Embracing Gifted, 2018:)

مما دفع الباحثون الى التأكيد على أهمية البرامج الإثرائية لتلبية إحتياجات الطلاب الموهوبين الأكاديمية والمعرفية والإجتماعية الوجدانية (Capern

& Hammond, 2014, Reis, Eckert, Ferreira, dores & palhares, pedro, 2008) ، ومن هنا إهتمت الأنظمة التربوية في كثير من بلدان العالم بتصميم البرامج التي تعني بتربية ورعاية الطلاب الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية المتنوعة (Gubbels, Segers & Verheoven, 2014, Renzulli, 2005 , Subotnik & Rickoff, 2010).

فالإبداع أو التفكير المنتج (Creative or productive thinking) عند الأطفال الموهوبين أكثر إنتاجيةً مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين ، ويتمثل ذلك في إنفتاحهم علي الخبرات الجديدة وإمتلاكهم لكل من الطلاقة اللفظية أو الفكرية والإتيان بالجديد منها ، أو القدرة علي التحليل الدقيق للافكار والتفاصيل ، والإستمتاع بالتحديات الصعبة والمعقدة والمواقف الغامضة ، والقدرة علي كشف الفجوات أو النواقص في مجالات المعرفة ، والولع بالمغامرة ، والقدرة علي حل المشكلات بطرق غير مألوفة ، وسرعة الملل من الواجبات والأعمال المتكررة العادية ، وخصوبة الحياة ، وتنوعها والإتيان بأفكار غير عادية ، وبدائل وحلول كثيرة متعددة لموضوع أو مشكلة معينة ، والقدرة الفائقة في إنتاج الأفكار الأصلية ، كما يفضلون المهام ذات النهايات المفتوحة . (إسماعيل ، آمال عبد العزيز مسعود ، ٢٠٠٩ : ٧٨)

وقد إستخدم الباحثون البرامج التى تشتمل على مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) وأخرون أضافوا اليها الفنون (Arts) كتوجه إثرائى لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية للطلبة الموهوبين مثل دراسة **صالحة، سهيل حسين ، أبو سارة، عبد الرحمن محمد (٢٠١٨م)** التى إستخدمت برنامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في زيادة تحصيل طلبة

الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات ، ودراسة **محمود ، احمد حسن ابو المعاطي** (٢٠١٨م) التى توصلت الى أهمية البرنامج الإثرائي القائم علي بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدي الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية ، وأيضا دراسة **Elizabeth Lynn Adams**(٢٠١٧م) و دراسة **Margaret E. Blume-Kohout,** (٢٠١٧م) ، ودراسة **Christine Elliott et. al.,** (٢٠١٣م) ، و دراسة **David Merolla , Rchard T Serpe** (٢٠١٢م) التى أوضحت تأثير مبادرة STEM الخاصة بالمدرسة المتوسطة على النتائج المعرفية وغير المعرفية للطلاب.

مما دفع **أيوب ، علاء الدين عبد الحميد** (٢٠١٢م) ، بضرورة توجيه أنظار القائمين علي العملية التعليمية إلي تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة والإنخراط للبحث عن المعلومات والتجريب والإكتشاف وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب الموهوبين.

ومن هنا تبرز أهمية البرامج الإثرائية فى المجال الإنمائى للطلبة الموهوبين فنياً فى المراحل التعليمية بصفة عامة وفى المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، نظراً لأهمية تلك المرحلة فى حياة الطالب، حيث تُشكل بدايات تكوينه المعرفى والوجدانى، وبها يكون فى أمس الحاجة لتنمية قدراته وتفكيره للارتقاء بها الى مستوى أعلى يمكنه من الإبداع والإبتكار والتفوق فى أعمال مقرر التربية الفنية الذي يدرس في تلك المرحلة.

مشكلة البحث:

إن إلحاق الطلبة الموهوبين ببرامج إثرائية خاصة له تأثيرات عديدة ، في مساعدة الطلبة الموهوبين علي تنمية قدراتهم الخاصة ومهارات التفكير ، وتطوير التوجهات الأكاديمية وإستقلالية الإبداع الوجداني ، والتفكير الخلاق لديهم ، بالإضافة أن البرامج الإثرائية لها تأثير إيجابي علي شخصية الطلبة وعلي إستقلاليهم الشخصي مما يساعد علي تكوين شخصية المتعلم المستقل ، كما يساعد علي إدراك أن هذه البرامج لها تأثيرات قوية علي إكتساب الطلبة مهارات التنظيم والتعلم الذاتي مما يجعلهم قادرين علي تطوير أهداف التفكير الخلاق ذات القيمة والأهمية كبيرة ، كما أن مراجعة أدبيات الدراسة في مجال دراسة مخرجات برامج الموهوبين تظهر أن معظم هذه الدراسات تركز بشكل أساسي علي تأثير هذه البرامج علي التحصيل الأكاديمي كمؤشر علي مخرجات البرامج المعرفية (Goldring, 1990,Kulik & Kulik, 1987, 1919 Vaughn et al., 1991 et. al.,) والدافعية ومفهوم الذات كمؤشرات علي مخرجات البرامج الوجدانية Delcourt el al., 2007)

فتطوير التعليم اليوم يحتاج أن يكتسب الطلبة قدر من الخبرة إعتماداً علي المهارات الأساسية في العلوم التطبيقية ، والمعارف العلمية وطرق التفكير والتي تساعد الطلبة في حل ما يواجههم من مشكلات واقعية وحقيقية ، ويصبح لزاماً توفير تعليم يربط المتعلم ببيئته ويساعده ويؤهله للعمل المستقبلي والمنافسة في سوق العمل والمشاركة في تنمية المجتمع وإنجاز أعمال فنية تعكس الابداع الفني لدى التلميذات،

لذلك إهتمت الباحثة بتصميم أثر برنامج إثرائي قائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الزيارات الميدانية لمدارس المرحلة المتوسطة تدني مستوى الابداع الفني لدى تلميذات الصف السابع حيث انعكس منتج الأعمال والأشغال والرسومات الفنية التي قامت بها التلميذات قد عكست أسلوباً تقليدياً يفتقر إلى التجديد والابداع مما دفع الباحثة إلى محاولة استخدام البرامج الاثرائية لتحفيز التلميذات وتنمية مهاراتهن نحو الابداع الفني.

ولذلك تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١ : ما مستوى أداء تلميذات الصف السابع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لمهارات الابداع الفني بمادة التربية الفنية؟

س٢ : ما البرنامج الاثرائي القائم على STEAM والذي يمكن من خلاله تنمية مهارات الابداع الفني بمادة التربية الفنية لدى تلميذات الصف السابع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

س٣ : ما أثر البرنامج الاثرائي القائم على STEAM على مهارات الابداع الفني بمادة التربية الفنية لدى تلميذات الصف السابع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

س٤ : ما مستوى أثر البرنامج الاثرائي القائم على STEAM على أداء تلميذات الصف السابع بالمرحلة المتوسطة لمهارات الابداع الفني؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلي التعرف على:

١ - تحديد مهارات الابداع الفني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

٢ - بناء برنامج إثرائي قائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت.

٣ - أثر برنامج إثرائي قائم على STEAM على مهارات الابداع الفني لدى التلميذات بحصة التربية الفنية بدولة الكويت.

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الابداع الفني .

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الابداع الفني، لصالح التطبيق البعدي.

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الابداع الفني لصالح التطبيق البعدي.

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارت الابداع الفني لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

٥ - البرنامج الاثرائي القائم على STEAM له أثر كبير في تنمية مهارات الابداع الفني لدى تلميذات الصف السابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من بين تلميذات الصف السابع بإحدى مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة العاصمة بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** مدرسة الزهراء المتوسطة للبنات، بمحافظة العاصمة بدولة الكويت.
- **الحدود الموضوعية:**

-الاقتصار على بناء البرنامج الاثرائي في ضوء نموذج STEAM

-الاقتصار على تطبيق وحدة من البرنامج المقترح على مجموعة البحث التجريبية.

-الاقتصار على بعض الابعاد عند بناء مقياس في مهارات الابداع الفني (الاستعداد . الجدية والكفاءة ـ الاصالة)

- **الحدود الزمانية:** الفترة من ٢٠٢٢/٣/١٥م حتى ٢٠٢٢/٤/١٤م من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث:

مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM:

يعرفه (Joseph Lathan ,2020) إصطلاحياً بأنه " إشراك وإثارة إهتمام الطلاب حول العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات فى سن مبكرة من خلال عمليات إبداعية تنطوى على البحث والإستقصاء ذات صلة بالمهارات التى تعد الطلاب أن يكونوا مبدعين فى عالم دائم التطور".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: "مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات الذي يمكن من خلاله تعزيز الإبتكار والابداع الفني وتزويد الطالبات الموهوبات بالمهارات والمعارف التى تحتاجها الأعمال الفنية المبتكرة أثناء حصة التربية الفنية".

الإبداع الفني: Artistic Creativity

يعرفه **(Mayer & Salovey, 1997)** إصطلاحياً "بأنه القدرة علي الإحساس بمشاعر جديدة والتعبير عنها بطريقة تعزز النمو الشخصي والعلاقات مع الآخرين ، وتساعد الفرد علي تحقيق مزيداً من الإنجازات الإبداعية سواء في مجال الآداب والفنون أو في مجال التخصص.

وتعرفه الدراسة إجرائياً "بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة علي أبعاد الإبداع الفني، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلي مستوي عالٍ في الإبداع الفني، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي مستوي متدنٍ من الإبداع الفني والذي يشتمل علي عدة أبعاد (الإستعداد ، الجدية والكفاءة ، الأصالة)".

الدراسات المرتبطة:

دراسة **بلال، عليه عبد السلام (٢٠١٩م):** بعنوان فعالية برنامج قائم على أنشطة التربية الفنية لتنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدي الطالبات المعلمات برياض الأطفال، هدف البحث بناء برنامج في التربية الفنية لتنمية بعض مهارات التفكير الإبتكاري و قياس أثره علي الطالبات المعلمات برياض الأطفال، استخدم البحث المنهج الوصفي في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على أنشطة التربية الفنية في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدي الطالبات المعلمات برياض الأطفال.

ودراسة **ثامر، حصة ضيف الله (٢٠١٩م):** بعنوان استخدام الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع الفني في التربية الفنية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، هدفت الدراسة التعرف على استخدام الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع الفني في التربية الفنية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، حيث تم استخدام المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث، وأظهرت النتائج أثر استخدام الخيال العلمي في تنمية مهارات الإبداع الفني لدى تلميذات الصف التاسع المتوسط.

ودراسة **نصار، ضياء حسين (٢٠١٤م):** بعنوان مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، هدفت الدراسة التعرف على مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من

طلاب الصف التاسع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة الصف التاسع.

ودراسة **مرسي، أحمد سعد الدين (٢٠١١م)**: بعنوان أثر برنامج تفاعلي بالرسوم المتحركة في مادة التربية الفنية لتنمية مهارات الإبداع الفني لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، هدفت الدراسة تحديد مهارات الإبداع الفني لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وانتاج برنامج تفاعلي بالرسوم المتحركة في مادة التربية الفنية لتنمية مهارا ت الابداع الفني لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت العينة من (٣٠) تلميذاً، وتوصلت النتائج لوجود أثر للبرنامج التفاعلي بالرسوم المتحركة في مادة التربية الفنية لتنمية مهارات الابداع الفني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

الإطار النظري:

تم استعراض الإطار النظري لموضوع البحث من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث التي اهتمت بدراسة البرامج الإثرائية ومهارات الإبداع الفني لدى التلاميذ.

المحور الأول البرامج الإثرائية:

تعددت البرامج الإثرائية المقدمة للموهوبين فنياً في المجالات المختلفة، إلا أن البرامج التي تعني بتنمية القدرات الإبداعية تتخذ مكانة خاصة بين تلك البرامج ، إذ يتضح من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال وإستخدامها المتعمق لأحدث النظريات في بناء هذه البرامج ، الأهمية التي تحتلها القدرات الإبداعية وكونها متطلباً أساسياً في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين (Sternberg, 2010) ، وذلك لما لها من دور فاعل في توجيه سلوكيات الطلبة وإستثارة دوافعهم الداخلية ، لمتابعة

القضايا والمشكلات والتعامل مع التحديات ، للوصول إلي حلول تسهم في تكيفهم مع متطلبات الحياة المعاصرة بفعالية ونجاح ، وهذا ما يتماشئ مع العصر الحالي الذي غدي التغير المعرفي الرسيع السمة الأساسية له ، ولا تتطلب البرامج الإثرائية تنظيمات مدرسية معقدة ، لذا بات من الركائز الأساسية لرعاية الموهوبين في بلدان العالم . (أيوب ، علاء الدين عبد الحميد ، ٢٠١١، ١١٦)

وأكدت مجموعة واسعة من الدراسات العلمية ضرورة تنويع وإغناء طرائق تعليم التلاميذ الموهوبين فنياً من خلال تقديم البرامج الإثرائية المبنية علي أسس علمية لضمان توفير البيئة الملائمة لتنمية هذه المواهب وعايتها سواء قدمت هذه البرامج أثناء الدوام المدرسي ،داخل المدرسة أو خارجها ، أو في الفترة الصيفية Maker (& Schiever,2009)

وقد أثار تصميم وتطوير البرامج الإثرائية الموجهة لرعاية الموهوبين فنياً والملبية لإحتياجاتهم إهتمام الباحثين من مختلف دول العالم (Davis, Rimm & Seigle, 2010) ، وذلك من خلال مجموعة واسعة من النماذج التربوية في تعليم الموهوبين كالبرنامج الإثرائي المدرسي (The Schoolwide enrichment model) لرزولي ورايس (Renzulli & Reis, 1982, 2010) التفوق بلا حدود (Talents Unlimited) لشيليكتر (Schilichter, 1996, 2009) ، نموذج التعلم المسقل (Autonomous Learning Model) لجورج بيتس (Betts, 2003).

وتري (الشال، إيمان السيد علي ، ٢٠١٩م) بضرورة الإهتمام باستخدام البرامج الإلكترونية الإثرائية في تدريس التاريخ، لإتاحة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة الإثرائية وتحفيزهم علي البحث في محركات البحث المختلفة، وتقديم

الرعاية المناسبة للمتفوقين دراسيًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال تدريس التاريخ.

ويؤكد (عامر، طارق عبدالرؤوف،٢٠٠٩) أن أسلوب الإثراء فى تربية الأطفال الموهوبين يتطلب تطوير الطرق والممارسات التربوية التقليدية التى تستخدم و ضرورة أن تشمل برامج الإثراء أو الإغناء التربوي للموهوبين الناحيتين الكمية والكيفية لمحتوى الخبرات والأنشطة التربوية التى تقدم لهم وضرورة أن تتناسب مع إمكانات الموهوبين.

وتفيد دراسة (Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008) القائمة بهدف تحديد دور البرامج الإثرائية في الطلاقة القرائية والإتجاهات نحو القراءة لدي طلبة الصف الثالث والرابع والخامس الإبتدائي ، والتى إستخدمت المنهج الوصفى لتوضيح أهمية البرامج الإثرائية ، تفيد بالدور الذي تلعبه هذه البرامج في تنمية الطلاقة القرائية والإستيعاب القرائي ، فضلاً عن تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى الطلاب.

إن تصميم وبناء أنشطة إثرائية في تعليم وتقويم الطلبة الموهوبين وفقاً لمبدأ التكامل بين العلوم والهندسة والفنون والرياضيات والتكنولوجيا يفترض أن يكون هدفه إستثارة وتحدي عقول الطلبة وتحفيزهم علي البحث والتقصي وأن يسلكوا سلوك علماء الهندسة والعلوم والفنون والرياضيات والتكنولوجيا وذلك من خلال إتباع الطريقة العلمية في التفكير والممارسة والتأمل الذاتي والعمل الجماعي وتبادل الأفكار الخلاق . (إسماعيل ، حمدان ، ٢٠١٧) ، وذلك يتحقق إذا تم دمج موضوعات

العلوم مع موضوعات الحياة الواقعية والعالم الطبيعي ومشكلاته وقضاياه وأحداثه الجارية وفقاً لمدخل STEAM.

وفي هذا المجال استهدفت (الشال، إيمان السيد علي ، ٢٠١٩م) بناء برنامج إلكتروني إثرائي لمنهج التاريخ وقياس أثر وحدة إلكترونية إثرائية منه علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة (إدراك التفاصيل)" لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي، وقد تم إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي في التاريخ، وتم بناء إطار عام للبرنامج الإلكتروني الإثرائي، وتم بناء وحدة إلكترونية إثرائية من البرنامج الإلكتروني الإثرائي، وتم إعداد معيار تقويم الوحدة الإلكترونية الإثرائية، وتم إعداد أوراق عمل للطالب المتفوق لتنفيذ الأنشطة الإثرائية المرتبطة بالموضوعات، وتم بناء اختبار لمهارات التفكير الإبداعي في التاريخ، وتكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة وكان عددها (٣٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي، وقد تم تطبيق الاختبار قبليًا، ثم تم التدريس بموضوعات الوحدة الإلكترونية الإثرائية بالإستعانة بدليل المعلم الإلكتروني، ثم تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي بعديًا علي مجموعة البحث ومعالجة النتائج احصائيًا، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الابداعي ككل ولكل مهارة علي حدة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة والتوسع: إدراك التفاصيل) لصالح التطبيق البعدي، وأكدت النتائج أيضًا أن هناك أثر كبير ومهم تربويًا لاستخدام الوحدة الإلكترونية الإثرائية من البرنامج الإلكتروني الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الابداعي ككل وكل مهارة من المهارات الفرعية علي حدة ،

ودراسة **محمود ، احمد حسن ابو المعاطي (٢٠١٨م)** بعنوان " أثر برنامج إثرائي قائم علي بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدي الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية . كانت أهم النتائج ، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في إختبار القوة الرياضية قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي ، كما أكدت دراسة (أيوب، علاء الدين عبدالحميد ،٢٠١٦م) أن البرامج الإثرائية أصبحت حاضنة لمواهب وإبداعات الموهوبين ، فهي تساهم في تحفيز الريادة ، والإبتكار لدي الطلاب ، وإكسابهم المعلومات والمهارات لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين ، وتعد برامج الروبوت إحدي أهم البرامج الإثرائية المقدمة للموهوبين والتي حققت إنتشاراً متزايداً في الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم . (أيوب، علاء الدين عبدالحميد ،٢٠١٦م)،و أجرت (Reis et al., 2010) دراسة علي إحدي عشر مدرسة إبتدائية ومتوسطة في مناطق جغرافية مختلفة لدراسة أثر البرامج الإثرائية القرائية وفقاً لنموذج (SEM-R) , وأكدت نتائج هذه الدراسة الأثر الإيجابي لهذه البرامج في رفع مستوي الطلاقة والإستيعاب القرائي ، إضافة إلي تنمية الإتجاهات الإيجابية لدي الطلبة المشاركين نحو القراءة. (Reis et al., 2010).

مما يعكس أهمية التوجه الى إستخدام البرامج الإثرائية وأيضا الحرص على تقييم نتائجها والوقوف عليها للتحقق من منافعها للطلاب.

ويصنف ديفز وزملائه (Davis et a., 2010) البرامج الإثرائية إلي صنفين رئيسيين ، وهما **الإثراء الأفقي** ، ويعني بتوسيع معرفة الطالب بموضوعات غير مرتبطة بالمناهج ، أي إضافة وحدات وخبرات جديدة لوحدات المنهاج الأصلي ، أما

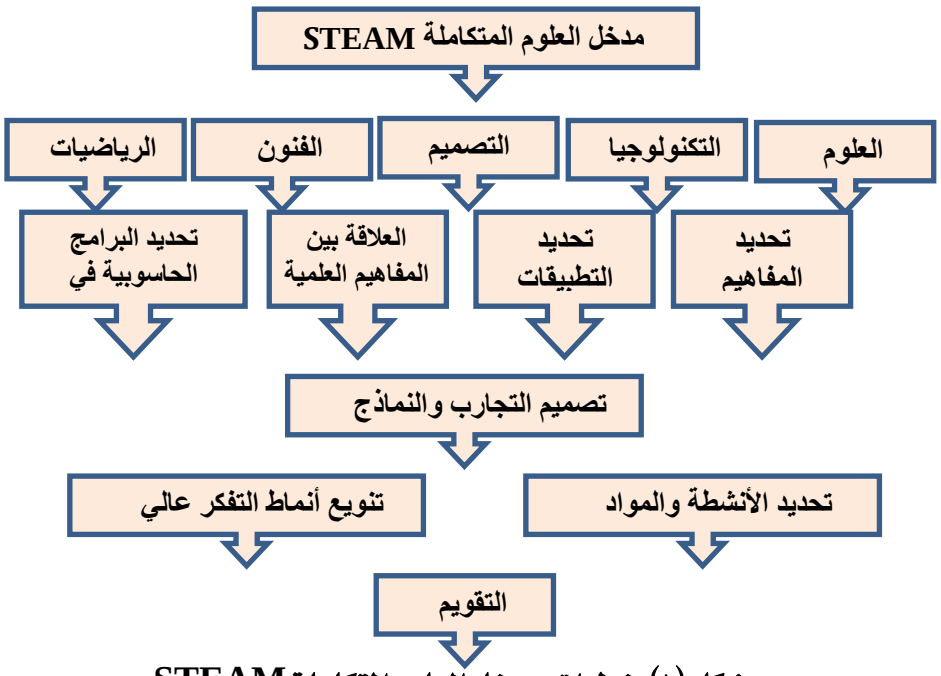
القسم الآخر ، فهو **الإثراء العمودي** ، والذي يعني بتعميق معلومات الطالب حول موضوع من موضوعات المحتوي المدرسي.

مدخل العلوم المتكاملة (STEAM) :

Science Technology Engineering Art Mathematics Approach

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم مدخل العلوم المتكاملة STEAM ، نذكر منها تعريف (Dugger, 2013, 135) بأنه مدخل بيني للتعلم ، يطبق فيه المتعلم العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والفنون والرياضيات ، بإستخدام مجموعة من الطرق العلمية الإستقصائية المتمركزة حول المتعلم علي مدخل حل المشكلات في بنائها .

والشكل التالى يوضح **مدخل العلوم المتكاملة STEAM**



شكل (١) خطوات مدخل العلوم المتكاملة STEAM

ويمكن تعريف مدخل العلوم المتكاملة STEAM إجرائياً علي أنه منحي متكامل االفروع العلمية ، يدمج تخصصات العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والفنون والرياضيات معاً ، ويطبق فيه المتعلم مجموعة من الأنشطة العلمية التطبيقية، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية والحاسوبية ، وأنشطة الفنون وأنشطة متمركزة حول الخبرة، وحل المشكلات المستقبلية ، والأعمال الفنية اليدوية ،وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي ، وإتخاذ القراروحل المشكلات.

يعد مدخل العلوم المتكاملة STEAM ، من المداخل العالمية في تصميم المناهج والبرامج الدارسية ، والتي تقوم علي التكامل بين مجالات العلوم والرياضيات والهندسة والفن والتكنولوجيا ، وهي إختصار للحروف الخمسة الأولي من المقررات الدارسية (العلوم Science ، الرياضيات Mathematics ، الهندسة Engineering ، الفنArt ، التقنية Technology) ، وتسعي لإعداد جيل متنور في تلك المجالات ، لديه قدرة علي تخيل ما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل وكيفية الإستعداد لمواجهتها ، وبما يسهم في تطبيق المعارف والممارسات المكتسبة لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية ، وتطبيقه علمياً من خلال مشروعات يتبناها المتعلم يحاكي فيها ممارسات العلماء . (Boy : ٧)

بيئة تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

تتوفر في البيئة التعليمية عوامل خاصة ومحددة لتنمية التفكير الإبداعي لدي الطلبة المبدعين أهمها ما يأتي :

١ - إحترام شخصية الطالب المبدع والإهتمام بأسئلته وإستفساراته وأفكاره لإظهار الجوانب الإبداعية لديه .

٢ - مساعدة الطالب علي تصحيح أخطائه بنفسه تحت إشراف معلمه .

٣ - تنمية ثقة الطالب المبدع بنفسه .

٤ - إتاحة الفرصة أمام الطالب المبدع للتعبير عن تذوقه الجمالي ومهارته في القراءة الهادفة.

٥ - إتاحة الفرصة أمام الطالب المبدع للتعبير الرمزي وتحمل المسئولية . (أبو جلالة ، صبحي ، ٢٠١٢،١٨٤)

أساليب تعلم مهارات التفكير الإبداعي:

- إسلوب التعلم من خلال الإكتشافات Discover Learning .
- إسلوب التعلم من خلال حل المشكلات Problem Solving.
- المناقشة المفتوحة والمقية Discussion.
- العصف الذهني Brain Storming.
- إعداد البحوث والتقارير Research Assignments.
- الإستقصاء وجمع المعلومات من مصادر أساسية وثانوية. (أبو جلالة ، صبحي ، ٢٠١٢،١٨٦)

جدول (١) النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي

النظرية المفسرة للتفكير الإبداعي	رواد النظرية	وجهة النظر المفسرة "المبدأ الأساسي"
نظريات التحليل النفسي	- فرويد - يونج - كريس - جونج	-تفسير الإبداع وفقاً لمفهوم التسامي أو الإعلاء. -توكد علي ربط الإبداع مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور ، فالإبداع طبقاً لذلك يمثل شكل صحي من أشكال التعويض ، وذلك بإستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يمكن إشباعها في أهداف إنتاجية.
النظرية الإرتباطية	- ميدنيك - سكينر	-تعرف الإبداع علي أنه تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات ، أو لتحقيق بعض الفائدة ، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة إزداد مستوي الإبداع. -تهتم نظرية الإرتباطات بالقدرة علي التفكير المنتج لدي الفرد عن طريق إستخام عدد من الوصلات الإرتباطية .
النظرية الجشطالتية	- فرتهايم	-يمثل الإبداع حسب وجهة نظر الجشطلت في القدرة على النظر إلى مكونات المجال، وإدرك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة
النظرية الإنسانية	- ماسلو -روجرز	-يُشتق الإبداع من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان، فالإبداع يمثل محصلة التطور

النظرية المفسرة للتفكير الإبداعي	رواد النظرية	وجهة النظر المفسرة "المبدأ الأساسي"
		العقلي الكامل. -الإبداع لكس مقصوراً على العباقرة والنابغكن فقط، بل كظهر كذلك لدى الأشخاص العاديكن
النظركة العاملكة	جكلفورد	-الإبداع سمة من السمات التي تمكز الأشخاص بعضهم بعضاً تبعاً للفروق الفردكة بكنهم. -افتراض وجود قدراً من القدرات الإبداعكة لدى المبدعكن أكثر من غكرهم من الأفراد العاديكن.

(صيام، مهند ، ٢٠١٣، ٢١)

المحور الثاني الإبداع الفني: Artistic Creativity

إن الإهتمام بالإبداع بدأ منذ زمن قديم ، وكانت بدايته في عصر الفلاسفة الأغريق القدماء ما قبل أكثر من عشرين قرناً ، وتمثلت في تعريفات كثيرة من بين عدة فلاسفة ، ومنهم (أفلاطون Plato) (٣٤٧ -٤٢٧ق م.) ، وهو الإلهام الذي يوجد لدي الفرد بسبب قوة خارجية سماية ووحي الطبيعة ،ويري (أرسطو Aristotle) (٣٢٢ -٣٨٤ ق م.) أن الإبداع يتمثل بالمواد المنتجة من الطبيعة ، وتظهر هذه المنتجات أما بشكل تلقائياً أو عن طريق الحظ والصدفة ، أما إيمونت كانت Kant) (١٧٢٤ - ١٨٠٤م) فيري أي الإبداع هو الموهبة الطبيعية وأنه إنتاج فطري ، وبني الإبداع علي أسس طبيعية ، أي أن الطبيعة هي التي تولد الإبداع . (السرور ، ٢٠٠٢ ، ١٢ -١٥) يشير

إلي قدرة الطالب علي التعبير عن الإنفعالات التي تتصف وتتميز بالجدة والأصالة والفعالية ، وتساعده علي التوجيه الإيجابي لتفكيره في التعامل مع المواقف المختلفة ، وتدفعه لإنتاج بعض الأعمال الفنية ، أو العلمية ، أو الأدبية (Soroa, Gorostiaga, Aritzeta & Balluerka, 2015) ، ويتحدد إجرائياً بدرجة الطالب علي مقياس الإبداع الوجداني من إعداد (Soroa, et, al.,2015) ،ويشير أيضاً الى مقدرة الفرد علي الشعور بإنفعالاته والتعبير عنها بصدق وبأساليب فريدة وفعالة تستجيب لمتطلبات المواقف الشخصية أو البيئية . (دهش، زينب وآخرون، ١١٥)

إستُخدم المصطلحين "إبداع" و "إبتكار" كمرادفين للمصطلح Creation في الإنجليزية ، ويبدو أن كلمة "إبداع" هي الأكثر صحة – من حيث اللغة العربية – وتطابقاً مع معني المصطلح باللغة الأجنبية فقد إشتقت كلمة "إبتكار" من بَكَرَ ، وبَكَرَ – بكورًا خرج أول النهار قبول طلوع الشمس ، وتقدم في الوقت عليه وإليه ، أتاه باكرًا ، وبكر – بكرًا إلي الشي عجَّل إليه ، علي حين إشتقت كلمة "إبداع" من بَدَعَ ، وبَدَعَ أو أبدع الشئ أخترعه – استنبطه وأنشأه – لا علي مثال ، والله سبحانه وتعالي "بديع السماوات والأرض" أي مبدعهما من العدم ، والبدع الُحْدَث الجديد ، وأبدع الشاعر أي جاء بالبديع ، والبِدْعَة كل محدث جديد علي غير مثال سابق ، كما أنها الحَدَث في الدين بعد الإكمال . (القريطي ، عبد المطلب ، ٢٠١٣ ، ١٥٠)

وقد جعل (Renzulli , J., 2005) من الإبداع إحدي حلقات التفاعل في نموذجه مما يوحى بأن الإبداع أحد مكونات الموهبة وليس مظهراً من مظاهرها، وقد لقى تعريف رينزولى قبولاً واسعاً واتخذ أساساً لتخطيط برامج الإثراء الثلاثى لتعليم الموهوبين والمتفوقين بكثير من المناطق التعليمية بالولايات المتحدة

الأمريكية خلال السنوات الماضية ، وأدي هذا التعريف إلي حدوث تغييرين ، الاول هو الإبتعاد عن تصنيف الطلاب إلي فئتين "موهوبين ، ومتفوقين" ، و"غير موهوبين" . (القريطي ، عبد المطلب ، ٢٠١٣ ، ١٩)

وقد ألمح (Averill, J.R., 2005, 765) إلي وجود تفاعل بين الإبداع الوجداني والإبداع المعرفي، فقال "يقع الإبداع علي الحد الفاصل بين المعرفة والعاطفة" ، ويبدو أنه يوجد إحتمالان أولهما أن العملية الإبداعية قد تتنوع بتنوع العاطفة ، وثانيهما أن العواطف ذاتها قد تكون ناتج عملية إبداعية.

مستوىات الإبداع:

هناك عدة مستوىات للإبداع فقد قسمها **تايلور** كالتالي :

١. **الإبداع الذي يتسم بالتعبير (Expressive):** الذي يظهر في الرسومات العفوىة للأطفال .
٢. **الإبداع المنتج أو الخصيب (Productive) :** كما في النتاجات الفنىة والعملىة المقىدة بضوابط نسبىة.
٣. **الإبداع الذي ينتج عنه اختراعا (Inventive):** الذي ىظهر من خلال الجدية في العمل.
٤. **الإبداع التجديدي (Innovative):** ويتجلى في إدخال تحسينات عن طريق التعديل
٥. **الإبداع الخلاق (Emergenative):** وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو النظرية أو افتراض جديد كليا يترتب عليه

ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جدكدة في آفاق علمية. (صيام، مهند ، ٢٠١٣، ٢٧)

وصنف ديفيز القدرات الإبداعية كالتالي :

"الطلاقة ، المرونة ، التحليل ، تطوير التفسيرات ، القدرة علي التعرف علي المشاكل ، التحويل ، القدرة علي التنبؤ بالنتائج ، القدرة علي التراجع ، التقييم ، الإسهاب ، الحدس ، التركيب ، الحسياسية تجاه المشاكل ، الأصالة ،التصور ، التفكير المنطقي ، التكفير المقارن والمجازي ، التخيل"(صيام، مهند ، ٢٠١٣، ٣٣)

ويعتبر **الإبداع الوجدانيEmotional creativity** أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي التي إستحوذت علي إهتمام الباحثين في التوجهات النفسية الحديثة والمعاصرة ، حيث قدم (Averill, 2000) هذا المفهوم لأول مرة عندما أوضح أن الإبداع الوجداني إلي أنه "مقدرة الفرد علي الشعور بعواطفه والتعبير عنها بصدق ، وبأساليب فريدة وفعالة تستجيب لمتطلبات المواقف الشخصية أو البيئية ، كما أنه يعني قدرة الفرد لأن يكون مبدعاً في المجال الوجداني" .

إجراءات البحث:

منهج البحث:

إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتطبيق البرنامج الاثرائي القائم على STEAM مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع تطبيق القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات الابداع الفني لعينة مكونة من (٣٠) تلميذة وتمثلت في العينة التجريبية، بينما العينة الضابطة لم تخضع للبرنامج الاثرائي القائم على وتكونت من (٣٠) تلميذة بالمرحلة المتوسطة.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث من تلميذات الصف السابع بمدرسة الزهراء المتوسطة للبنات، بمحافظة العاصمة بدولة الكويت ، ويبين ذلك الجدول التالي :

جدول (١) مجتمع البحث

المجتمع			النسبة المئوية
مجتمع الأصل		٢١٦	١٠٠٪
مجتمع البحث		٦٠	٣٥.٥٨٪
العينة الأساسية	ضابطة	٣٠	١٣,٩٥٪
	تجريبية	٣٠	١٣.٩٥٪
العينة الاستطلاعية		١٠	٤.٦٥٪

يوضح الجدول مجتمع البحث

البرنامج الاثرائي القائم على STEAM :

قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المتعلق بالبرامج الإثرائية القائمة على **STEAM** والراسات التي اهتمت بمهارات الابداع الفني من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث، ثم ولأغراض البحث قامت الباحثة ببناء بج الاثرائي القائم على STEAM لتنمية مهارات الابداع الفني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، حيث يتضمن البرنامج الإثرائي مجموعة من الأنشطة والأساليب التي تهدف إلى تنمية المهارات الابداعية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، وينفذ هذا البرنامج بعدد (١٠) حصص إثرائية، تطبق بواقع حصتين أسبوعياً، وتتراوح المدة الزمنية للحصة الواحدة (٥٠) دقيقة، حيث دُرّبت التلميذات على مهارات تطبيقية، ثم أجرت الباحثة الصدق المنطقي للبرنامج من خلال عرضه على (١٠) محكمين من

المختصين في مجال التربية الفنية للتعرف على آرائهم في مدى مناسبة محتوى البرنامج للأهداف، والمهارات المستخدمة في التدريب، حيث أُخِذ بآراء المحكمين، وفيما يأتي وصفاً لهذا البرنامج الإثرائي القائم على STEAM:

خطوات بناء البرنامج الإثرائي القائم على STEAM:

قامت الباحثة ببناء برنامج إثرائي وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة وعددها (٣) والخاصة لهذا البرنامج الإثرائي القائم على STEAM.
- الاطلاع على عديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تحديد الإطار النظري الذي إشتمل علي توصيف البرامج الإثرائية ومهارات الابداع الفني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- تحليل محتوى برامج إثرائية لدراسات هدفت تنمية مهارات الابداع الفني والقدرات الابداعية والابتكارية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بحصة التربية الفنية، وكان من أهم هذه الدراسات دراسة **بلال، عليه عبد السلام (٢٠١٩م)** ودراسة **ثامر، حصة ضيف الله (٢٠١٩م)** ودراسة **نصار، ضياء حسين (٢٠١٤م)** ودراسة **مرسي، أحمد سعد الدين (٢٠١١م)**.
- تحديد احتياجات أفراد العينة المستهدفة عن طريق عمل مقابلات استطلاعية فردية مع عدد من تلميذات مجتمع البحث.
- تحديد مراحل البرنامج الإثرائي القائم على STEAM وتحديد عدد حصصه والمدة الزمنية اللازمة لكل حصه.
- تحديد الأساليب المستخدمة وأنشتطها ومواقف تطبيقها.

- بناء محتوى البرنامج الإثرائي القائم على STEAM وتحديد الأنشطة والفعاليات والتدريبات والواجبات.
- إعداد النماذج والبطاقات اللازمة لتنفيذ ذلك.
- التحقق من صدق البرنامج من قبل لجنة الخبراء المحكمين.
- إجراء التعديلات المقترحة من قبل لجنة الخبراء المحكمين للبرنامج الإثرائي القائم على STEAM في مجال التربية الفنية.

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

إستخدمت الباحثة في تطبيق البرنامج الإثرائي القائم على STEAM مجموعة متنوعة من الأساليب الإثرائية، والتي تمثلت في الآتي: الشرح المبسط لمحتوي الحصة والهدف منها، والمناقشة، والحوار، والقصة المصورة، ولعب الأدوار، والإيحاء، والتعزيز الإيجابي، والتخيل، والتغذية الراجعة، المرح والدعابة، التلخيص، الرسم، التساؤل والواجبات المنزلية.

صدق البرنامج الإثرائي القائم على STEAM:

للتحقق من صدق البرنامج الإثرائي القائم على STEAM لزم عرضه على لجنة من الخبراء المحكمين في مجال التربية الفنية لتحكيم البرنامج وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الهدف العام للبرنامج، وعدد الحصص وترتيبها، والمدة الزمنية لكل حصة، و الأساليب الإثرائية المستخدمة، ومحتوى كل حصة، كما طُلب منهم إضافة أيه تعديلات، أو مقترحات يرونها مناسبة للبرنامج، وبناءاً علي توجيهات الخبراء تم تحديد المدة الزمنية للحصة بـ (٥٠) دقيقة.

مراحل تنفيذ البرنامج:

يمر تنفيذ البرنامج الإثرائي القائم على STEAM بعدة مراحل هي:

١ - **مرحلة ما قبل البرنامج**: وتم فيها عمل مقابلات إدارية وتنظيمية حول مكان، ووقت تنفيذ البرنامج، وإجراء القياسات ، وأخذ الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق البرنامج .

٢ - **مرحلة البداية**: وتم فيها التعريف بالهدف العام للبرنامج والاتفاق على شروط البرنامج، وقواعد المشاركة فيه.

٣ - **مرحلة التوضيح**: وتم فيها التعرف علي مفهوم: البرامج الإثرائية و مهارات الابداع الفني.

٤ - **مرحلة التطبيق**: وتم فيها تطبيق أساليب البرنامج الإثرائي على التلميذات لتنمية مهارات الابداع الفني لديهن.

٥ - **مرحلة النهاية**: وتم فيها إنهاء البرنامج البرنامج الإثرائي والتحقق من تأثيراته.

٦ - **مرحلة تحقيق النتائج** : وتم فيها إجراء قياس النهائي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من استمرارية ايجابية البرنامج الإثرائي.

عرض النتائج ومناقشتها :

عرض النتائج:

عرض نتائج نتائج الفرض الأول:

بالرجوع إلى الفرض الأول للبحث والذي نص على:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

للتحقق من ذلك تم إحتساب المتوسطات الحسابية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على قائمة مهارات الابداع الفني، ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية لتقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

ن = ٣٠

المهارة	المجموعة	القياس القبلي	
		م	ع
الإستعداد	التجريبية	٣٢.٨	٦.٠
	الضابطة	٣٢.٦	٥.٨
الجدية والكفاءة	التجريبية	٤٥.٣	٧.٥
	الضابطة	٤٥.١	٧.٤
الأصالة	التجريبية	٥٩.٣	٧.٩
	الضابطة	٥٨.٣	٨.٤
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥٧.١	٢٣.٥
	الضابطة	١٥٦.٢	٢٣.٩

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقييمات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الابداع الفني في القياس القبلي حيث تراوحت قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي ما بين (٥٩.٣) و (٣٢.٦).

عرض نتائج الفرض الثاني:

بالرجوع إلى الفرض الثاني للبحث والذي نص على:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من ذلك تم إحتساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على قائمة مهارات الابداع الفني، ويوضح جدول (٣) ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية لتقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي

ن=٣٠

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
الاستعداد	٣٢.٨	٦.٠	٢٤.٠	٢.٧
الجدية والكفاءة	٤٥.٣	٧.٥	٣٠.١٥	٤.٦
الأصالة	٥٩.٣	٧.٩	٤٩.٨	٦.٤
الدرجة الكلية	١٥٧.١	٢٣.٥	١٢٠.٦٥	١٥.٦

يظهر من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطات تقييمات درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الفروق بين القياسات جاءت تميز القياس البعدي عن القياس القبلي، وقد يدل ذلك علي تأثير حصص البرنامج الإثرائي القائم على STEAM الذي إنخرط في أنشتطه تلميذات المرحلة المتوسطة.

عرض نتائج الفرض الثالث:

بالرجوع إلى الفرض الثالث للبحث والذي نص على:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من ذلك تم إحتساب المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على قائمة مهارات الابداع الفني، ويوضح جدول (٤) ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية لتقييمات مهارات الابداع الفني للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي

ن=٣٠

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
الاستعداد	٣٢.٦	٥.٨	٢٩.١	٣.٩
الجدية والكفاءة	٤٥.١	٧.٤	٣٥.٨	٥.٠
الأصالة	٥٨.٣	٨.٤	٤٨.٢	٦.٠
الدرجة الكلية	١٥٦.٢	٢٣.٩	١٦٢.١	١٧

يظهر من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطات تقييمات درجات التلميذات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن الفروق بين القياسات جاءت تميز القياس البعدي عن القياس القبلي، وقد يدل ذلك علي تأثير حصص التربية الفنية بالطريقة التقليدية للتدريس لتلميذات المرحلة المتوسطة.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات تقييمات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس القبلي والبعدي لمهارات الابداع الفني ن=٣٠

المهارة	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
		م	ع	م	ع					
الاستعداد	التجريبية	٣٠.٣	٦.١	٢٤.٠	٢.٧	116	232	0	١.٦٥٣	٠.٠١
	الضابطة	٣١.٥	٦.٠	٢٩.١	٣.٩					
الجدية والكفاءة	التجريبية	٤٢.١	٦.٧	٣٠.١٥	٤.٦	116	232	0	١.٦٥٩	٠.٠١
	الضابطة	٤٣.٢	٦.٩	٣٥.٨	٥.٠					
الأصالة	التجريبية	٥٦.١	٧.٨	٤٩.٨	٦.٤	116	232	0	١.٤٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٧.٢	٨.١	٤٨.٢	٦.٠					
الدرجة الكلية	التجريبية	١٤٦	٢٢.٦	١٢٠.٦٥	١٥.٦	116	232	0	٩.٦٦٩	٠.٠١
	الضابطة	١٥١	٢٣.١	١٦٢.١	١٧					

يظهر من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة(٠.٠١) بين متوسطات تقييمات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس القبلي والبعدي لمهارات الابداع الفني، مما يشير إلى أن الفروق بين القياسات جاءت تميز القياس البعدي عن القياس القبل ، وقد يدل ذلك على تأثر أعمال التلميذات نحو الإيجابية والابداع بعد اشتراكهن في البرنامج الإثرائي وللتأكيد علي ذلك، تم حساب حجم التأثير من خلال **مربع إيتا** الذي يظهر نتيجة البرنامج الإثرائي ، وذلك من خلال المعادلة التالية.

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د.ح}}$$

وبعد حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا بإستخدام المعادلة السابقة تم التوصل الي البيانات التالية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح حجم التأثير من خلال مربع ايتا ن= ٣٠

المهارة	Z	Z^2	Z^{2+4}	n^2	حجم التأثير
الاستعداد	١.٨٥٧	٣.٤٤٨	٧.٤٤٨	٠.٦٨٤	كبير
الجدية والكفاءة	١.٧٨٣	٣.١٧٩	٧.١٧٩	٠.٦٤٩	كبير
الأصالة	١.٥٩٤	٢.٥٤٠	٦.٥٤٠	٠.٦٩٠	كبير
الدرجة الكلية	٦.٨٨١	١١.٨٧٩	١٥.٨٧٩	٢.٦٩٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير، وهذا يشير الي أثر البرنامج الإثرائي وأثره في تحسين الإبداع الفني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة اللاتي تم تطبيق البرنامج عليهن.

ويتفق ذلك مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة كل من **بلال، عليه عبد السلام (٢٠١٩م)** التي توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على أنشطة التربية الفنية في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدي الطالبات المعلمات برياض الأطفال.

ودراسة **ثامر، حصة ضيف الله (٢٠١٩م)** وأظهرت النتائج أثر استخدام الخيال العلمي في تنمية مهارات الإبداع الفني لدى تلميذات الصف التاسع المتوسط.

ودراسة **نصار، ضياء حسين (٢٠١٤م)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة الصف التاسع.

ودراسة **مرسي، أحمد سعد الدين (٢٠١١م)** التي توصلت نتائجها لوجود أثر للبرنامج التفاعلي بالرسوم المتحركة في مادة التربية الفنية لتنمية مهارات الابداع الفني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

خلاصة نتائج البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الابداع الفني .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الابداع الفني، لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الابداع الفني لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهاارت الابداع الفني لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

- البرنامج الاثرائي القائم على STEAM له أثر كبير في تنمية مهارات الابداع الفني لدى تلميذات الصف السابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

- التوصيات:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١ - الاستفادة من البرنامج الإثرائي القائم على STEAM في تنمية مهارات الابداع الفني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

٢ - استخدام البرامج الإثرائية في تنمية مهارات أخرى تتطلبها الأعمال الفنية والتشكيلية بمقرر التربية الفنية.

المراجع:

المراجع العربية:

١ - **إبراهيم ، أسامة ، وأيوب ، علاء الدين (٢٠١١)** :النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢١ (٧٢) .

٢ - **أبو جلالة ، صبحي حمدان (٢٠١٢م)**: تنمية مهارات التفكير العليا والتكفير الإبداعي ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلة التربية ، س ٤١ ، ع١٨١ .

٣ - **إسماعيل ، آمال عبد العزيز مسعود (٢٠١٩)**: أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية جاردنز علي تنمية أداء الأطفال الموهوبين في روضات جدة التعليمية ، رسالة دكتوراه ، جامعة أم القري ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية.

٤ - **حصة ضيف الله ثامر (٢٠١٩م)**: استخدام الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع الفني في التربية الفنية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥ - **دهش ، زينب كاظم ، نعمان ، روان ، نجاح ، رسل (٢٠١٨)**: الإبداع الإنفعالي لدي طلبة كلية الآداب جامعة القادسية ، بحث كجزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس في علم النفس ، جامعة القادسية ، كلية الآداب ، العراق .

٦ - **الشال ، إيمان السيد علي (٢٠١٩م)**: أثر برنامج إلكتروني إثرائي لمنهج التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية - جامعة المنوفية.

٧ - **صالحة ، سهيل حسين ، أبو سارة ، عبد الرحمن محمد (٢٠١٨)** : أثر استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج ١٠ ، ع ٢٨ .

٨ - **عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٩)** : الإتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين رعايتهم - خصائصهم - اكتشافهم ، ط١، المكتبة الكاديمية، القاهرة.

٩ - **عليه عبد السلام بلال (٢٠١٩م)**: فعالية برنامج قائم على أنشطة التربية الفنية لتنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدي الطالبات المعلمات برياض الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السادات.

١٠ - **القريطي ، أمين عبد المطلب (٢٠١٣م)**: الموهوبون والمتفوقون خصائصهم وإكتشافهم ورعايتهم ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة.

١١ - **محمود ، أحمد حسن ابو المعاطي (٢٠١٨)** : أثر برنامج إثرائي قائم علي بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدي الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، مج ٢١ ، ع١١ .

١٢ -**مرسي، أحمد سعد الدين (٢٠١١م)**: أثر برنامج تفاعلي بالرسوم المتحركة في مادة التربية الفنية لتنمية مهارات الإبداع الفني لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب.

١٣ -**نصار، ضياء حسين (٢٠١٤م)**: مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر الطلبة

في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

المراجع الأجنبية :

14- **Averill, J.R. (2000):** Intelligence, emotion, and creativity, From trichotomy to trinity, in R. Bar-on & J. D. A. Parker (Eds.) , Handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp 277-298) San Francisco, Jossey-Bass.

15- **Betts، G. (2003).** The Autonomous Learning Model for High School Programming . Gifted Education Communicator،38-61.

16- **Christine Elliott et. al., (2013):** Teaching Students who are gifted and talented, Newfoundland and Labrador Department of Education.

17- **David Merolla , Rchard T Serpe (2013)** :STEM enrichment programs and graduate school matriculation: the role of science identity salience, Soc Psychol Educ Department of Sociology, Wayne State University, 656 W. Kirby, 2253 FAB, Detroit, MI, USA

18- **Davis, G., & Rimm, S. (2004).** Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

19- **Dugger ،W.(2013).**Evolution of STEM in The United States،

20- **Elizabeth Lynn Adams (2017):** The Effect of a Middle School STEM Initiative on Cognitive and Non-Cognitive Outcomes: A Quasi-Experimental Study using Instrumental Variables and Inverse Propensity Weights

21- **Facts on Embracing Gifted People in the UAE A Field Study (2018):** Qindeel printing, publishing & distrubtion.

22- **Maker ،C.، & Schiever، S. W.(2009).** Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners، Austin، Tex : PRO-ED.

23- Margaret E. Blume-Kohout(2017) : On What Basis? Seeking Effective Practices in Graduate STEM Education

24- **Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008).** Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. The Journal of Educational Research, 101(5), 299-314.

25- **Renzulli, J.S. (2003)** Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.

26- **Renzulli، J. (2005).** Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice، 44(2)، 80-89.

أثر استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

ندى أحمد عبد الرحمن البحر

الملخص

نعيش اليوم فى عصر المعلوماتية الذي يتميز بالتطورات والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم فى العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، والتي كان من أبرزها تطور استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والاتصالات، التي انعكست على مختلف المجالات بالتقدم ولاسيما جانب التربية والتعليم خصوصاً وأن هذا العصر يتسم بالتميز، والتقدم العلمي، والثقافي، والتكنولوجي، وسرعة الاتصال، والتوسع فى استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم؛ لتحقيق الأهداف التربوية ذات الكفاءة والفاعلية لمجابهة التغيرات المتسارعة فى هذا العصر.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، التدريس، مادة العلوم.

The effect of using e-learning in teaching science to intermediate school students in the State of Kuwait

Nada Ahmed Abdel Rahman Al-Bahr

Abstract

We live today in the era of informatics, which is characterized by the rapid developments and changes resulting from the scientific and technical progress that the world witnessed in the last decade of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, the most prominent of which was the development of the use of computers and information and communication technology, which was reflected in various fields of progress, especially education.

Education, especially since this age is characterized by distinction, scientific, cultural and technological progress, speed of communication, and the expansion of the use of modern technologies in education; To achieve the educational goals of efficiency and effectiveness to confront the rapid changes in this era.

Keywords: E-learning, teaching, science subject.

المقدمة:

نعيش اليوم فى عصر المعلوماتية الذي يتميز بالتطورات والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم فى العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، والتي كان من أبرزها تطور استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والاتصالات، التي انعكست على مختلف المجالات بالتقدم ولاسيما جانب التربية والتعليم خصوصاً وأن هذا العصر يتسم بالتميز، والتقدم العلمي، والثقافي، والتكنولوجي، وسرعة الاتصال، والتوسع فى استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم؛ لتحقيق الأهداف التربوية ذات الكفاءة والفاعلية لمجابهة التغيرات المتسارعة فى هذا العصر.

ومما لا شك فيه أن ثورة المعلومات، وتكنولوجيا التعليم المتزايدة فى عصرنا الحالي، تشكل تحدياً للتربويين والقائمين على العملية التعليمية فى ظل تلك التطورات، مما يستوجب على كل مجتمع يريد تطوير، وتحسين هذه العملية اللحاق بالعصر المعلوماتي.

أن استخدام التقنيات الحديثة فى المدرسة، ومع مواد دراسية مختلفة داخل حجرة الدراسة، بدأت معها عملية تصميم تعليم متكامل، قائم على استخدام وتوظيف هذه التقنيات، واصطلح على تسميتها بالتعليم الإلكتروني، أو التعليم الافتراضي، ويختلف التعليم الإلكتروني عن التعليم الافتراضي بأن التعليم الإلكتروني يشبه

التعليم التقليدي فى خطواته ولكن يستخدم فى التعليم الإلكتروني الوسائل والوسائط الإلكترونية، وقد يتم داخل الفصل الدراسي فهو تعليم حقيقي وليس تعليم افتراضي، حيث تشير كلمة "افتراض" إلى شيء غير حقيقي، وأن التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة فى منظومة التعليم، والتعليم الإلكتروني هو المصطلح الأكثر استخداماً (أحمد سالم، ٢٠٠٤، ٢٨٤).

والتعليم الإلكتروني هو تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت (يوسف عبد الله العريفي، ٢٠٠٣، ٦).

والتعليم الإلكتروني بأنه "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان، وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة (الخان، ٢٠٠٥، ١٨).

والتعليم الإلكتروني بأنه تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعليم أيضاً من خلال تلك الوسائط (زيتون، ٢٤).

وللتعليم الإلكتروني أثر واضح فى تفوق الطلاب الذين يدرسون بإستخدام برامج التعلم الإلكتروني مستخدمين طريقة حل المشكلات والحوار، مقارنة بالتعلم العادي، كما أن برامج التعلم الإلكتروني ذات فعالية فى مجال التدريب والمحاكاة وتنمية الأداء المهاري (Strother, 2002, 69).

مشكلة البحث وأهميته :

فى ظل مجتمع المعلوماتية الإلكترونية وما صاحب ذلك من ظهور مفهوم المدرسة الإلكترونية، أصبحت النظم التعليمية الحالية فى مواجهة الكثير من التحديات، وأصبحت مطالبة بإحداث نقلة نوعية من الأهداف وتنمية مهارات المعلوماتية، وإكساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيات الحديثات والمهارات التدريسية اللازمة لمعلم المستقبل وتؤثر ثورة المعلومات والتكنولوجيا فى الوقت الحالي على التعليم من ثلاث زوايا هي مدرسة المستقبل، معلم الألفية، ومناهج غير تقليدية، وهذا يقتضى إعداد المعلم بما يشمل تنويع الخبرات والقدرات التدريسية، وصياغة المناهج فى إطار إلكتروني، والتنويع فى طبيعة المناهج وطرق تدريسها.

فإن التقدم السريع فى تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت جعل التعليم الإلكتروني من الوسائل المهمة جداً، حيث أنه يحظى باستخدام عدداً من الوسائط التعليمية المتعددة المتنوعة التى أثبتت فعاليتها ليس فقط فى تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم، ولكن أيضا فى تحقيق مستويات عالية من الرضا نحو تعلم موضوعات مختلفة فى العلوم وتنمية العديد من المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين (Elizabeth, 2005, 416)، (Levy, 2007, 187)، (Garcia, Rose, 2007, 249).

وبرامج التعليم الإلكتروني هى استخدام الوسائط المتعددة بما فيها شبكة المعلومات الدولية لسرعة تدفق المعلومات من مكتشفيها أو مخترعيها إلى الملتقى حسب مجال تخصصه وحسب رغبته فى أي وقت وفى أى مكان يشاء، والوسائط المتعددة تعنى استخدام الأدوات المتاحة بالحاسب الآلي من برامج وإمكانات لعرض الكتابة والرسومات الثابتة والمتحركة والأصوات وأفلام الفيديو (كل ذلك إلكترونياً) لتسهيل استيعاب الطالب فهم المادة العلمية (محمد العطروزى، ٢٠٠١، ٧).

وكما تعرف برامج التعلم الإلكتروني بأنها التعلم الذى يقدم إلكترونياً من خلال الإنترنت أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة أو أقراض الفيديو الرقمية. ومع ازدياد قدرة الأفراد على الاستفادة من مستويات أعلى من العرض الموجى أصبح التعليم الإلكتروني مرتبطاً وعلى نحو متزايد بالإنترنت، وعلى الرغم من استخدام أشكال أخرى مماثلة للتعلم مثل التعلم على الخط الإلكتروني المباشر والتعلم المستند إلى الشبكات فإن التعليم الإلكتروني يظل المصطلح الأوسع انتشاراً، وفهماً لهذا النوع من التعليم (Kelli, 2002, 105).

وتمثلت بيئة التعلم الإلكتروني مجتمعاً إلكترونياً ديناميكياً يضم المتعلم والمعلم، ومركز مصادر التعلم، ومركز الإرشاد والتعلم، بالإضافة إلى تنوع كبير فى الفرص التى تتواصل وتتحاور معاً فى مواقف تعليمية متنوعة، وخلال هذه البيئة يمكن أن يتفاعل المتعلم على الخط عن بعد مع غيره من أطراف عملية التعلم (Sandra, 2001, 49).

وتتضح أن عملية التعلم الإلكتروني تشمل استخدام تكنولوجيات عديدة لتسهيل هذه العملية وتتراوح الاستخدامات من وسائل تكنولوجية بسيطة إلى وسائل أكثر تعقيداً وتقدماً كما فى حالة التعلم المبنى على برامج المقررات الدراسية المتاحة على الخط ومؤتمرات الفيديو المبنية على شبكة الويب من أشكال التعلم الإلكتروني الذى يخدم كمظلة لكل أشكال التعلم المتاحة بالمساعدة والمساهمة الإلكترونية أو المساندة والدعم بالتكنولوجيا التعليمية المتطورة (Scott, 2000, 100).

وأوضحت دراسة (Kenneophol, 2001) أهمية استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مقررات العلوم من خلال ضرورة الدمج بين التعليم بواسطة البرامج الإلكترونية والطرق التقليدية.

وأتفقت دراسة (قسيم الشناق، حسن دومى، ٢٠٠٦) مع هذه النتائج، حيث أوضحت أن تقديرات الطلبة لمواقع الفيزياء الإلكترونية كان عالياً، حيث يمكن التنقل بين صفحات الموقع بسهولة وتساعد تعليمات الموقع الطالب بمجرد الرجوع

إليها كما تساعده على تفسير بعض الظواهر وربط المفاهيم الفيزيائية مع بعضها البعض.

وأضافت أيضا نتائج دراسة (Wilder & Brinkerhoff, 2007) إلى فاعلية استخدام الرسومات والوسائل التعليمية الإيضاحية وثلاثية الأبعاد بواسطة الكمبيوتر فى تنمية أداءات الطلاب فى دراسة البيولوجي وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو دراسة العلوم واستخدام برامج الكمبيوتر التعليمية فى الدراسات المختلفة لمادة البيولوجي.

ونظراً لأن العلوم من أكثر المواد التدريسية ارتباطاً بواقع حياة المتعلمين، لذلك ركزت المناهج الحديثة للعلوم على فعالية وإيجابية المتعلم، وتنمية قدراته المتنوعة على التفكير والإبداع والابتكار، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات ووسائل تلبي حاجاتهم وتنمي تفكيرهم.

استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة العلوم يمكن أن يؤثر إيجاباً على عملية التعلم وفهم الطلاب للمفاهيم العلمية. إليك بعض الأثار المحتملة لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة العلوم. تعزيز الاستيعاب والفهم يمكن للتعليم الإلكتروني أن يقدم مفاهيم علمية بطرق متنوعة ومبتكرة، مما يساعد الطلاب على فهمها بشكل أفضل. من خلال استخدام الوسائط المتعددة مثل الصور والفيديو والمحاكاة، يمكن توضيح المفاهيم الصعبة وتحفيز تفكير الطلاب واستيعابهم. تعزيز المشاركة النشطة يمكن للتعليم الإلكتروني تعزيز المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلم. من خلال الأنشطة التفاعلية والمنتديات والنقاشات الإلكترونية، يمكن للطلاب طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار وتبادل الآراء مع زملائهم والمعلمين، مما يعزز التفاعل وتعزيز التعلم النشط. تعزيز التجريب والتطبيق العملي يمكن للتعليم الإلكتروني تقديم تجارب افتراضية ومحاكاة للعمليات العلمية، مما يساعد الطلاب على تطبيق المفاهيم والمعرفة النظرية في سياق عملي. هذا يمكن أن يعزز الفهم

العميق وتعزيز مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب. تمكين التعلم المستقل: يمكن للتعليم الإلكتروني تمكين الطلاب من التعلم المستقل وفقاً لوتيرتهم الخاصة.

- **أهمية البحث:**

يعتبر استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة العلوم أحد الأساليب التعليمية الحديثة التي تستفيد من التكنولوجيا لتحسين عملية التعلم وتسهيل وصول الطلاب إلى المحتوى التعليمي. يمكن أن يكون للتعليم الإلكتروني العديد من الفوائد في تدريس مادة العلوم، بما في ذلك توفير الموارد التعليمية يمكن للتعليم الإلكتروني توفير مجموعة واسعة من الموارد التعليمية مثل الفيديوهات التعليمية والمحاكاة التفاعلية والصور والمقالات والمراجع. هذا يسمح للطلاب بمشاهدة ودراسة المفاهيم العلمية بطرق مختلفة وفقاً لأسلوب التعلم الذي يناسبهم. التعلم الذاتي يمكن للتعليم الإلكتروني أن يمكّن الطلاب من التعلم بشكل ذاتي وفقاً لوتيرتهم الخاصة. يتيح لهم الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، مما يسمح لهم بمراجعة ودراسة المفاهيم حسب حاجتهم الشخصية. التفاعل والمشاركة يمكن للتعليم الإلكتروني تعزيز التفاعل والمشاركة في تعلم العلوم من خلال استخدام النقاشات الإلكترونية والمنتديات والمحادثات المباشرة. يمكن للطلاب طرح الأسئلة والمناقشة مع زملائهم والمعلمين عبر الإنترنت، مما يعزز التفكير النقدي وتبادل الأفكار. التجارب الافتراضية يوفر التعليم الإلكتروني فرصة للطلاب للقيام بالتجارب الافتراضية والمحاكاة التفاعلية.

وبهذا تتضح أهمية البحث فى دراسة أثر استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة أثر استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من خلال التعرف على:

- مناسبة مناهج مادة العلوم فى المرحلة المتوسطة للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.

- مميزات تدريس مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني.

تساؤلات البحث:

- ما مدى مناسبة مناهج مادة العلوم فى المرحلة المتوسطة للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني؟
- ما هى مميزات تدريس مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني؟

المصطلحات المستخدمة فى البحث:

- **التعليم الالكتروني:**

يعرف (كمال عبد الحميد زيتون) التعليم الإلكتروني بأنه "تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعليم أيضاً من خلال تلك الوسائط". (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٤، ٢٤)

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

الدراسات السابقة العربية:

- دراسة (**ممدوح عبد العظيم الصادق، ٢٠٠٣**) هدفت هذه الدراسة لقياس فعالية استخدام الاتجاهات المعاصرة فى تطوير مقررات العلوم على تحصيل التلاميذ وكفاءة المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي. واعتمدت الدراسة معايير العلوم من (NSES) فى تطوير الأنشطة المتضمنة فى المحتوى واعتماد الأنشطة مفتوحة النهاة وأسلوب الاستقصاء وإثارة التفكير العلمي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الصفين الرابع والخامس بمحافظة الدقهلية وقام بتدريسهم (٢١) معلماً من

خريجي كلية التربية بالمنصورة تخصص علوم وتربية، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واستمارة لتقييم أداء المعلم، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعات التجريبية للطلاب على المجموعات الضابطة فى مستويات التحصيل، كما أظهرت ارتفاع مستويات كفاءة المعلمين بعد التجريب.

- دراسة (**سعد عبد الكريم، ١٩٩٩**) دراسة لتحديد المهارات الإلكترونية الواجب توافرها لاستخدام الإنترنت التعليمي لدي معلمي العلوم والرياضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تحديد هذه المهارات الإلكترونية، وضرورة صياغتها وتنظيمها فى قائمة أو بطاقة يسترشد بها معلمو العلوم والرياضيات فى استخدامهم لبرامج تطبيقات الكمبيوتر عامة والإنترنت خاصة، كما أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بضرورة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تحسين مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت وبخاصة لدى المعلمين.

الدراسات السابقة الأجنبية:

- دراسة (**Fuchs, et al., 1997**) هدفت هذه الدراسة إلى قياس الخبرة الحاسوبية ومدى استخدام الحاسوب عند أساتذة الرياضيات في عدد من جامعات نيويورك. وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي: توصلت الدراسة إلى أن (٦٠٪) من المعلمين و(٤٠٪) من أعضاء الهيئة التدريسية لا يستخدمون الإنترنت في التدريس على الإطلاق على الرغم من أن جميع الكليات ومعظم مدارس المراحل العليا ترتبط بشبكة الإنترنت وأكد أفراد الدراسة أنه سيكون هناك مستقبلاً واعداً واستخداماً متزايد للإنترنت في التعليم.
- دراسة (**Gunnarsson, 2001**) تهدف هذه الدراسة لتصميم محتوى علمي لمقرر الإحصاء على الإنترنت، و تهدف إلى تحليل اتجاهات الطلاب على الإنترنت نحو المقرر، وإلى المقارنة بين تحصيل الطلاب الذين أخذوا الفصل على الإنترنت مقابل طلاب قاعة التدريس التقليدي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالب. وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو

التالي: اتجاهات الطلاب نحو التعلم في بيئة الإنترنت كانت في عمومها مناسبة وتساوي تحصيل الطلاب الذين تعلموا في بيئة الإنترنت مع تحصيل الطلاب في قاعة الدروس التقليدية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت **الباحثة** المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي نظراً لملائمتة لطبيعة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

- **مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من معلمي مادة العلوم والموجهين الفنيين لمادة العلوم والموجهين العموم لمادة العلوم بمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت.

- **عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث بالطريقةذذ العشوائية لمعلمي مادة العلوم والموجهين الفنيين لمادة العلوم والموجهين العموم لمادة العلوم بمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت.

وبلغ عدد عينة البحث الكلية (٧٥) معلم وموجه فنى وموجه عام، حيث تنقسم عينة البحث الكلية إلى عينة البحث الأساسية وعددها (٤٥) معلم وموجه فنى وموجه عام بنسبة مئوية مقدارها (٦٠٪)، وعينة البحث الاستطلاعية وعددها (٣٠) معلم وموجه فنى وموجه عام بنسبة مئوية مقدارها (٤٠٪)، ويتضح ذلك فى جدول (١).

جدول (١)

توصيف عينة البحث

م	العينة	المجتمع الكلي للبحث		عينة البحث الكلية		عينة البحث الأساسية		عينة البحث الاستطلاعية	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	موجه عام.	٣٠	١٠٠٪	٢٥	٨٣.٣٪	١٥	٦٠٪	١٠	٤٠٪
٢	موجه فنى.	٤٠	١٠٠٪	٢٥	٦٢.٥٪	١٥	٦٠٪	١٠	٤٠٪
٣	معلم	٤٠	١٠٠٪	٢٥	٦٢.٥٪	١٥	٦٠٪	١٠	٤٠٪
المجموع		١١٠	١٠٠٪	٧٥	٦٨.٢٪	٤٥	٦٠٪	٣٠	٤٠٪

أدوات ووسائل جمع البيانات:

- **استمارة الاستبيان (إعداد الباحثة):**

قامت **الباحثة** بإعداد إستمارة إستبيان لإستطلاع رأي عينة البحث فى أثر استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، من خلال الإطلاع على الأبحاث والدوريات العلمية والدراسات السابقة، ومن خلال الإطلاع على شبكة المعلومات وذلك في المناهج وطرق التدريس.

ثم قامت **الباحثة** بعرض هذه المحاور على عدد (٥) من الساده الخبراء، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة المحاور للهدف الذي وضعت من أجله.

وقامت **الباحثة** بتحديد مجموعة من العبارات الخاصة بكل محور بما يتناسب مع محاور الإستبيان التي تم تحديدها وفقاً لآراء الخبراء، وقد راعت **الباحثة** عند تحديد العبارات أن تتناسب العبارات مع محاورها، ووضوح العبارات، وأن تتناسب العبارات مع الهدف الذي وضعت من أجله، ثم قامت **الباحثة** بعرض هذه العبارات على عدد (٥) من السادة الخبراء، وذلك بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات ومناسبة العبارات للهدف الذي وضعت من أجله، وبلغ عدد العبارات (٣٨) عبارة.

الدراسة الاستطلاعية:

قامت **الباحثة** بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عدد (٣٠) معلم وموجه فنى وموجه عام لمادة العلوم، وهى العينة الاستطلاعية المستخدمة لإيجاد المعاملات العلمية

(الصدق - الثبات) وذلك في الفترة من يوم ٢٠٢٢/١٠/١م إلى يوم ٢٠١٢/١٠/٢٥م.

المعاملات العلمية للاستبيان:

قامت الباحثة بإجراء صدق وثبات الاستمارة بالطرق العلمية التالية:

صدق الإستبيان:

١ - **صدق المضمون (صدق المحكمين):** وهو صدق السادة الخبراء.

٢ - **صدق الاتساق الداخلى:**

قامت **الباحثة** بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور وبين درجة المحور والدرجة الكلية لاستمارة الإستبيان، ويتضح ذلك كما في جدولى (٢)، (٣).

جدول (٢)

معامل إرتباط عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور ن = ٣٠

المحور الأول		المحور الثانى		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
١	❖٠,٧٧٣	١	❖٠,٧٤٨	١	❖٠,٨٢٢	١	❖٠,٤١٣
٢	❖٠,٦١٥	٢	❖٠,٦٢٨	٢	❖٠,٦٣٨	٢	❖٠,٦٩٣
٣	❖٠,٥٨٢	٣	❖٠,٥٦١	٣	❖٠,٥٤٧	٣	❖٠,٦٢٧
٤	❖٠,٣٨٤	٤	❖٠,٨٠٧	٤	❖٠,٦٣٩	٤	❖٠,٥٩١
٥	❖٠,٥٢٧	٥	❖٠,٥٥٥	٥	❖٠,٥١١	٥	❖٠,٤٦٢
٦	❖٠,٨١٨	٦	❖٠,٦١٩	٦	❖٠,٧٥١	٦	❖٠,٦٢٨
٧	❖٠,٧٥١	٧	❖٠,٤٣٣	٧	❖٠,٦٤٢	٧	❖٠,٤٢٦
٨	❖٠,٤٠٨	٨	❖٠,٧٤٦	٨	❖٠,٦٩٤	٨	❖٠,٥٤٨
				٩	❖٠,٥٩١	٩	❖٠,٧٥٧
				١٠	❖٠,٧٢٧	١٠	❖٠,٦٣٧
						١١	❖٠,٧١٩
						١٢	❖٠,٥٧٢

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (٢) ان قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للإستبيان ذات دلاله إحصائياً حيث تراوحت ما بين (٠,٣٨٤، ٠,٨٢٢)، مما يدل على صدق الاستبيان.

جدول (٣)

صدق الاتساق الداخلي لمحاور استمارة الاستبيان

ن = ٣٠

م	المحاور	معامل الارتباط
١	قدرة معلمى مادة العلوم على التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.	٠,٧٨٢ ❖
٢	قدرة طلاب المرحلة المتوسطة على تعلم مناهج مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني.	٠,٣٩٦ ❖
٣	مناسبة مناهج مادة العلوم فى المرحلة المتوسطة للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.	٠,٦٤٨ ❖
٤	مميزات تدريس مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني.	٠,٧٢٧ ❖

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط الدال على صدق الاتساق الداخلي لمحاور استمارة الاستبيان ذات دلالة إحصائياً حيث تراوحت ما بين (٠,٣٩٦، ٠,٧٨٢)، مما يدل على أن محاور الاستمارة دالة.

ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وذلك بفاصل زمني (١٥) يوم وذلك لإيجاد قيمة معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني، ويتضح ذلك كما في جدولي (٤)، (٥).

جدول (٣)

معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني لعبارات الإستبيان

ن = ٣٠

المحور الرابع		المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة
❖٠,٧٩١	١	❖٠,٦٣٩	١	❖٠,٨١١	١	❖٠,٤٨٢	١
❖٠,٦٢١	٢	❖٠,٥٨٢	٢	❖٠,٤٧٢	٣	❖٠,٧٥١	٢
❖٠,٥٦٣	٣	❖٠,٦٨٣	٣	❖٠,٥٨٣	٤	❖٠,٥٣٢	٣
❖٠,٥٧٤	٤	❖٠,٥٩٤	٤	❖٠,٧٠١	٥	❖٠,٦٨٣	٤
❖٠,٦٨٩	٥	❖٠,٦٥٢	٥	❖٠,٥٧٧	٦	❖٠,٤٢٦	٥
❖٠,٤٤٨	٦	❖٠,٤٤٩	٦	❖٠,٤٨٢	٧	❖٠,٧٢٨	٦
❖٠,٦٥١	٧	❖٠,٤١٤	٧	❖٠,٦٦٦	٨	❖٠,٤٩٣	٧
❖٠,٤٣٧	٨	❖٠,٨٠٤	٨	❖٠,٧٣٩	٩	❖٠,٥٦٤	٨
				❖٠,٥٥٤	١٠	❖٠,٧٢٢	٩
						❖٠,٦١٢	١٠
						❖٠,٤٠٤	١١
						❖٠,٦٨٨	١٢

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الإرتباط تراوحت ما بين (٠,٤٠٤، ٠,٨١١)، مما يدل على ثبات جميع عبارات الإستبيان.

جدول (٤)

معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني لمحاور استمارة الإستبيان

ن = ٣٠

م	المحاور	معامل الارتباط
١	قدرة معلمى مادة العلوم على التدريس باستخدام التعليم الإلكترونى.	٠,٦٢٢ ❖
٢	قدرة طلاب المرحلة المتوسطة على تعلم مناهج مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكترونى.	٠,٥٨١ ❖
٣	مناسبة مناهج مادة العلوم فى المرحلة المتوسطة للتدريس باستخدام التعليم الإلكترونى.	٠,٧٤٩ ❖
٤	مميزات تدريس مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكترونى.	٠,٤٥١ ❖

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٥١، ٠,٧٤٩)، مما يدل على ثبات محاور استمارة الاستبيان.

الدراسة الأساسية:

قامت **الباحثة** بتطبيق استمارة الاستبيان في صورتها النهائية، وقد ارتضت الباحثة ميزان التقدير الثلاثى لاستمارة الاستبيان (أوافق بدرجة كبيرة – أوافق بدرجة متوسطة – لا أوافق) بدرجات (٣ - ٢ - ١) للعبارات الايجابية والعكس للعبارات السلبية وذلك في الفترة من يوم ٢٠٢٢/١١/١م إلى يوم ٢٠٢٢/١١/٣٠م.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة للبحث وذلك باستخدام برنامج SPSS لإجراء العمليات الإحصائية للبحث وهى:

- معامل الارتباط.
- النسبة المئوية.
- اختبار كا^{2}.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض ومناقشة نتائج المحور الأول: قدرة معلمى مادة العلوم على التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.

جدول (٥)

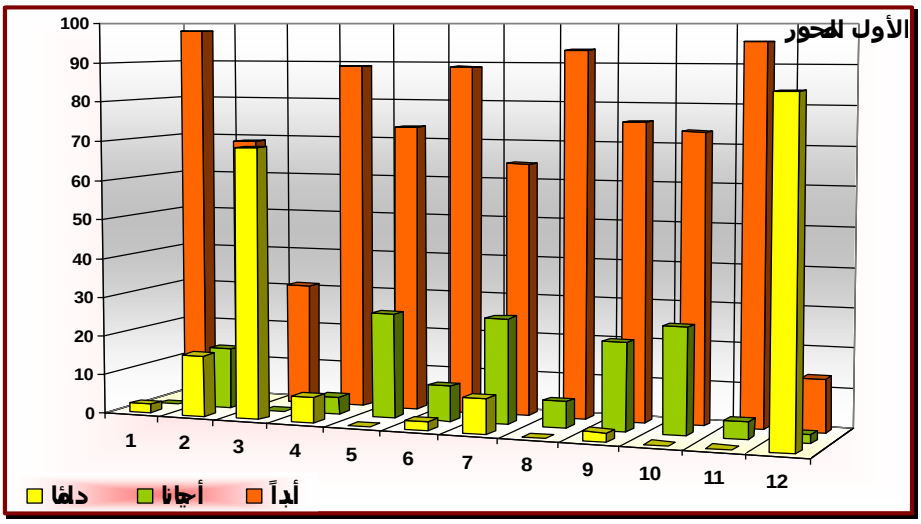
التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الأول

ن = ٤٥

كا٢	أبداً		أحياناً		دائماً		م
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
❖٨٤,١٣	٤٤	٩٧,٧٨	٠	٠	١	٢,٢٢	١
❖٢٥,٦٠	٣١	٦٨,٨٩	٧	١٥,٥٦	٧	١٥,٥٦	٢
❖٣٢,١٣	١٤	٣١,١١	٠	٠	٣١	٦٨,٨٩	٣
❖٦٢,٥٣	٤٠	٨٨,٨٩	٢	٤,٤٤	٣	٦,٦٧	٤
❖٣٧,٢٠	٣٣	٧٣,٣٣	١٢	٢٦,٦٧	٠	٠	٥
❖٦٢,٨٠	٤٠	٨٨,٨٩	٤	٨,٨٩	١	٢,٢٢	٦
❖٢١,٧٣	٢٩	٦٤,٤٤	١٢	٢٦,٦٧	٤	٨,٨٩	٧
❖٧٣,٢٠	٤٢	٩٣,٣٣	٣	٦,٦٧	٠	٠	٨
❖٣٨,٨٠	٣٤	٧٥,٥٦	١٠	٢٢,٢٢	١	٢٢,٢٢	٩
❖٣٧,٢٠	٣٣	٧٣,٣٣	١٢	٢٦,٦٧	٠	٠	١٠
❖٧٨,٥٣	٤٣	٩٥,٥٦	٢	٤,٤٤	٠	٠	١١
❖٥٣,٧٣	٦	١٣,٣٣	١	٢,٢٢	٣٨	٨٤,٤٤	١٢

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ = ٥.٩٩.

يتضح من جدول (٥) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٢١,٧٣، ٨٤,١٣)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (١)

النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الأول

وتعزى **الباحثة** ذلك إلى أن التعليم التقليدي هو التعليم القائم على إعطاء الدروس التعليمية في غرفة الصف وجهاً لوجه، ويجب حضور كل من المعلم والطلاب في وقت وغرفة الدرس. هذا النمط من التعليم مستخدم منذ عدة قرون، أو منذ بدء المنظومة التربوية في العالم، ويعتمد نمط التعليم التقليدي على الثقافة التقليدية التي تعد الركيزة الأساس في نقل المعرفة، إذ يكون المعلم محور العملية التعليمية، ويعدّ الوسيلة التعليمية المثالية لنقل المعرفة والمعلومة وتلقينها للطلبة، ويكون دور الطلاب سلبياً، وهو مجرد متلقي للمعلومة، ويحفظها من دون أي جهد في اكتشافها.

ويرتكز أسلوب التعليم التقليدي إلى ثلاثة محاور رئيسة، وهي: المعلم، والطلاب، والكتاب بما يحتويه من معلومات؛ لذا لا وجود للوسائل التعليمية المبتكرة أو التكنولوجية. ويمكن أن نقول إن التعليم التقليدي يتكون من المعلم والطلاب والسبورة والكتاب في غرفة الصف.

وهذا يأتي نتيجة أن أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دوراً ملموساً وهاماً في جميع مناحي الحياة اليومية بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص،

فقد ظهرت كثير من المؤسسات التعليمية التي تبنت استخدام تلك التكنولوجيا كوسائط ناقلة في عملية الاتصال التعليمي كونها تساعد على إيجاد عملية تعلميه فاعلة، وتزيد من دور المتعلم في ذلك. وقد أدى هذا إلى ظهور مفاهيم جديدة في عالم التعليم من مثل: التعلم الإلكتروني، والتعلم بواسطة الإنترنت، الكتاب الإلكتروني، الجامعة الافتراضية، المكتبة الإلكترونية، وغيرها من الوسائط الإلكترونية التي تساعد المتعلم على التعلم في المكان الذي يريده وفي الزمان الذي يلائمه ويفضله دوَن الالتزام بالحضور إلى قاعات التدريس في أوقات محددة. وبتوافر تلك التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التعليمية، بدأت عملية تصميم تعليم متكامل قائم على استخدامها واصطلح على تسميتها بأسماء مختلفة كان أشيعها اسم التعلم الإلكتروني.

ولقد تغير دور المدرسة والمعلم في عصر التكنولوجيا والمعرفة، وأصبح تركيزها منصباً على إتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في العملية التعليمية، والاعتماد على الذات للتعامل مع الوسائل التكنولوجية والاتصالات وكيفية استخدامها في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك تزويد الطلاب بمهارات البحث الذاتي، واستخراج المعلومة اللازمة باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت بكل كفاءة وفعالية للتماشي مع متطلبات العصر.

وهذا يتفق مع دراسة (**سعد عبد الكريم، ١٩٩٩**) حيث أوضحت الدراسة أهمية الوسائط المتعددة الإلكترونية كتقنية حديثة في العملية التعليمية التعلمية تساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي وثورة المعلومات ومشكلة الفروق الفردية بين الطلاب وازدحام القاعات الدراسية بالطلاب ونقص عدد المعلمين المؤهلين والمدربين.

عرض ومناقشة نتائج المحور الثاني: قدرة طلاب المرحلة المتوسطة على تعلم مناهج مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني.

جدول (٦)

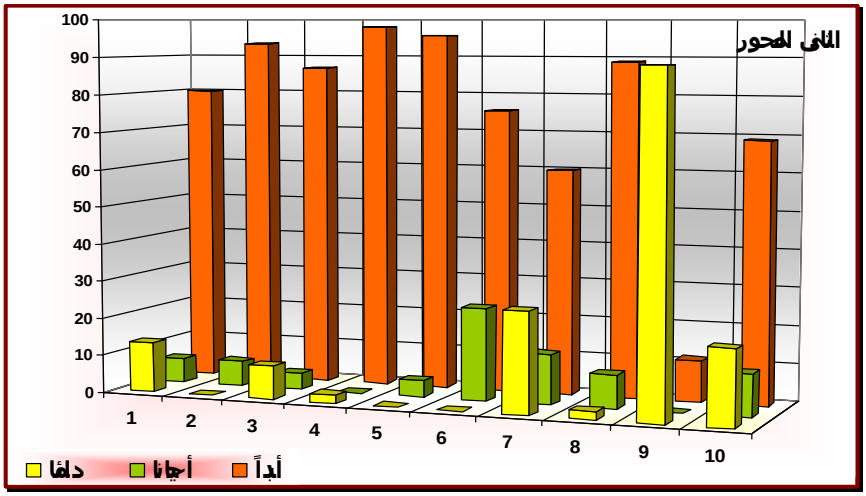
التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثانى

ن = ٤٥

م	دائماً		أحياناً		أبداً		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٦	١٣,٣٣	٣	٦,٦٧	٣٦	٨٠,٠٠	❖٤٤,٤٠
٢	٠	٠	٣	٦,٦٧	٤٢	٩٣,٣٣	❖٧٣,٢٠
٣	٤	٨,٨٩	٢	٤,٤٤	٣٩	٨٦,٦٧	❖٥٧,٧٣
٤	١	٢,٢٢	٠	٠	٤٤	٩٧,٧٨	❖٨٤,١٣
٥	٠	٠	٢	٤,٤٤	٤٣	٩٥,٥٦	❖٧٨,٥٣
٦	٠	٠	١١	٢٤,٤٤	٣٤	٧٥,٥٦	❖٤٠,١٣
٧	١٢	٢٦,٦٧	٦	١٣,٣٣	٢٧	٦٠,٠٠	❖١٥,٦٠
٨	١	٢,٢٢	٤	٨,٨٩	٤٠	٨٨,٨٩	❖٦٢,٨٠
٩	٤٠	٨٨,٨٩	٠	٠	٥	١١,١١	❖٦٣,٣٣
١٠	٩	٢٠,٠٠	٥	١١,١١	٣١	٦٨,٨٩	❖٢٦,١٣

❖ قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (٦) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (١٥,٦٠، ٨٤,١٣)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٢) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الثانى

وتعزى **الباحثة** ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني هو نمط من أنماط التعليم القائم على استعمال الأجهزة التقنية مثل: استعمال الحاسوب اللوحي، ووسائطه المتعددة من صورة وصوت ورسوم وأشكال وجداول وغيرها.

والتعليم الإلكتروني يتم أيضاً باستخدام شبكة الإنترنت ويعد التعليم الإلكتروني طريقة مبتكرة وفعالة لتعليم الطلاب في حال استعماله بطريقة صحيحة كمفهوم تعليمي جديد باستعمال وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وكثير من الباحثين يصنف التعليم الإلكتروني على أنه أكثر فاعلية من التعليم الحضوري (التقليدي) لقدرته على تحسين أداء الطلاب وزيادة فاعليتهم نحو التعلم ويعزز النجاح في المجال الرقمي – التكنولوجي.

وفي هذا النمط من التعليم يتم عرض الدروس التعليمية عبر شبكة الإنترنت للطلاب على شكل فيوديو تعليمي وصور وملفات مطبوعة بالحاسوب وغيرها من الوسائل؛ لذلك يعد التعليم الإلكتروني ثورة حديثة في مجال طرائق التدريس وأساليبه. وإن طبيعة التعليم الإلكتروني تعتمد على طريقة إيصال المعلومات والدروس التعليمية إلكترونياً أو افتراضياً، إذ يتم استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال البيانات واكتساب المهارات والتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب والمدرسة وقد يكون بين المعلم والمدرسة أيضاً.

والتعليم الإلكتروني هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للطلاب باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

وتكمن أهمية التعليم الإلكتروني في حل مشكلة الانفجار المعرفي والإقبال المتزايد على التعليم وتوسيع فرص القبول في التعليم، إضافة إلى تمكين من تدريب وتعليم العاملين دون ترك أعمالهم والمساهمة في كسر الحواجز النفسية بين المعلم

والمتعلم وكذلك إشباع حاجات وخصائص المتعلم مع رفع العائد من الاستثمار بتقليل تكلفة التعليم.

وهذا يتفق مع دراسة **جاننارسون (Gunnarsson, 2001)**.

عرض ومناقشة نتائج المحور الثالث: مناسبة مناهج مادة العلوم فى المرحلة المتوسطة للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.

جدول (٧)

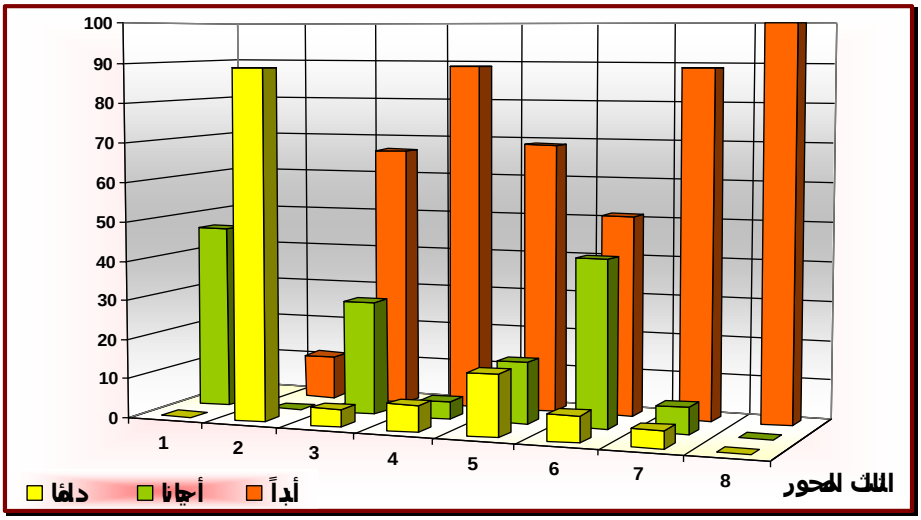
التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثالث

ن = ٤٥

م	دائماً		أحياناً		أبداً		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٠	٠	٢١	٤٦,٦٧	٢٤	٥٣,٣٣	❖٢٢,٨٠
٢	٤٠	٨٨,٨٩	٠	٠	٥	١١,١١	❖٦٣,٣٣
٣	٢	٤,٤٤	١٣	٢٨,٨٩	٣٠	٦٦,٦٧	❖٢٦,٥٣
٤	٣	٦,٦٧	٢	٤,٤٤	٤٠	٨٨,٨٩	❖٦٢,٥٣
٥	٧	١٥,٥٦	٧	١٥,٥٦	٣١	٦٨,٨٩	❖٢٥,٦٠
٦	٣	٦,٦٧	١٩	٤٢,٢٢	٢٣	٥١,١١	❖١٤,٩٣
٧	٢	٤,٤٤	٣	٦,٦٧	٤٠	٨٨,٨٩	❖٦٢,٥٣
٨	٠	٠	٠	٠	٤٥	١٠٠,٠٠	❖٩٠,٠٠

❖ **قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩**

يتضح من جدول (٧) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (١٤,٩٣، ٩٠,٠٠)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٣)

النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الثالث

وتعزى **الباحثة** ذلك إلى أن هذا العصر يتميز بثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة جدًّا أثرت في مختلف ميادين الحياة، وأكسبتها خاصية التطور السريع والمستمر مما عمّق المشكلات والتحديات التي تواجه العملية التربوية.

وتعد مادة العلوم من أكثر المواد التي يمكن استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في تدريسها، فهي تساعد على تطوير طرق تدريس العلوم وأساليبه، وتحويل غرفة الصف إلى مختبر لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وقد تكون بديلًا للمختبرات في حالة التجارب التي يتعذر إجراؤها داخل المدرسة، أو التي تتطلب أجهزة أو مواد عالية التكلفة، وتسبب خطورة ما أثناء إجرائها؛ كما وتقوم بتبسيط الحقائق ومحاكاة الطبيعة، وخصوصًا في الحالات التي يتعذر مشاهدتها مباشرة، كذلك تساعد في تنمية القدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات، وتوفير التفاعل الشخصي بين الحاسوب والطلاب، وتقديم التغذية الراجعة.

فالتعليم الإلكتروني يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم، كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات الدروس إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم المعلمين وتأهيلهم دون ترك مدارسهم، كما أنه قادر على تلبية احتياجات الطلاب الفردية.

والتعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية عند الطلبة.

ويمكن اختصار خصائص التعليم الإلكتروني في كونه يقديم، عبر الحاسوب وشبكاته، محتوى رقميا متعدد الوسائط (نصوص مكتوبة أو منطوقة، مؤثرات صوتية، رسومات، صور ثابتة أو متحركة، لقطات فيديو) بحيث تتكامل هذه الوسائط مع بعضها البعض لتحقيق أهداف تعليمية محددة.يدار هذا التعلم إلكترونيا، حيث توفر عددا من الخدمات أو المهام ذات العلاقة بعملية إدارة التعليم والتعلم فهو قليل تكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي .كما يساعد المتعلم اكتساب معارفه بنفسه فبذلك يحقق التفاعلية في عملية التعليم (تفاعل المتعلم مع المعلم، مع المحتوى، مع الزملاء، مع المؤسسة التعليمية، مع البرامج والتطبيقات) كونه متوفر اي إمكانية الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان.

وهذا يتفق مع دراسة (**ممدوح عبد العظيم الصادق، ٢٠٠٣**) حيث أشارت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني هو عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تقوم على دعم العملية التعليمية وتحولها من مجال التلقين إلى مجال الإبداع والابتكار، والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية والتدريسية، وإن هذا النوع من التعليم يقوم على تنمية وصقل المهارات، حيث أنه يجمع جميع الأشكال الإلكترونية لعمليتي التعليم والتعلم، حيث يستعمل أجود وأحدث الوسائل والطرق في مجالات متعددة مثل: التعليم والنشر والتسلية والترفيه، وذلك من خلال ارتكازه على أجهزة

الكمبيوتر، والوسائط التخزينية المتعددة والمتنوعة وشبكاتها، وأن لهذا النوع من التعليم له العديد من الخصائص التي يتسم بها.

عرض ونتائج مناقشة المحور الرابع: مميزات تدريس مادة العلوم باستخدام التعليم الإلكتروني.

جدول (٨)

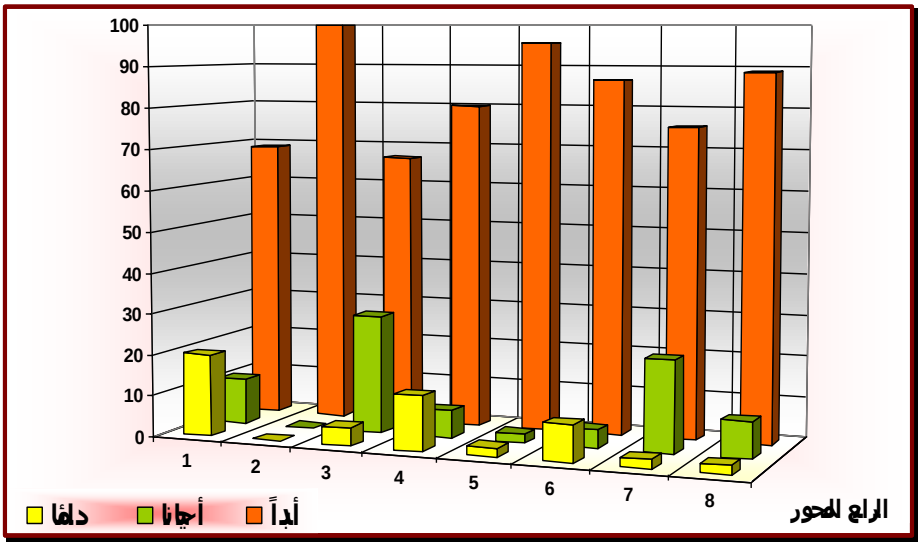
التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الرابع

ن = ٤٥

م	دائماً		أحياناً		أبداً		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٩	٢٠,٠٠	٥	١١,١١	٣١	٦٨,٨٩	❖٢٦,١٣
٢	٠	٠	٠	٠	٤٥	١٠٠,٠٠	❖٩٠,٠٠
٣	٢	٤,٤٤	١٣	٢٨,٨٩	٣٠	٦٦,٦٧	❖٢٦,٥٣
٤	٦	١٣,٣٣	٣	٦,٦٧	٣٦	٨٠,٠٠	❖٤٤,٤٠
٥	١	٢,٢٢	١	٢,٢٢	٤٣	٩٥,٥٦	❖٧٨,٤٠
٦	٤	٨,٨٩	٢	٤,٤٤	٣٩	٨٦,٦٧	❖٥٧,٧٣
٧	١	٢,٢٢	١٠	٢٢,٢٢	٣٤	٧٥,٥٦	❖٣٨,٨٠
٨	١	٢,٢٢	٤	٨,٨٩	٤٠	٨٨,٨٩	❖٦٢,٨٠

❖ قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (٨) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٢٦,١٣، ٩٠,٠٠)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٤)

النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الرابع

وتعزى **الباحثة** ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني يكون منظومة تعليمية تعتمد على استخدام الكمبيوتر والإنترنت والتكنولوجيا المرتبطة به عن طريق استخدام وسائط تعليمية مناسبة لتقديم البرامج التعليمية في أي وقت وفي أي مكان للطلاب، ويخضع لإدارة إلكترونية لتنظيم العمليات التعليمية الناتجة عنه، أي أنه مصمم بطريقة منظمة لها أهداف تعليمية واضحة.

ويمكن اعتبار التعليم الإلكتروني نمطا من أنماط التعلم الذي تتم فيه جميع إجراءات الموقف التعليمي التعلمي إلكترونياً، ويمكن تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للطلاب باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة بشكل يجعل الطالب قادرا على أن يتفاعل مع البيئة التعليمية الالكترونية ويكون إيجابيا ونشطاً سواء بصورة متزامنة أو غير متزامنة، كما يمكن إدارة جميع العمليات التعليمية وأنشطتها بشكل الكتروني بواسطة أنظمة الكترونية خصصت لذلك.

والتعليم الإلكتروني طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت وبواسطة الوسائط المتعددة بمختلف أشكالها من صوت أو صورة أو فيديو لإيصال المعلومات للمتعلمين في الوقت والمكان المناسبين.

ويتم من خلال التعليم الإلكتروني تقديم محتوى تعليمي إلكتروني بواسطة استخدام الوسائط المتعددة على الكمبيوتر والشبكات المتصلة به للمتعلمين بشكل يسمح لهم بالتفاعل النشط سواء مع المحتوى التعليمي أو المعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف الطلاب سواء بشكل متزامن أو غير متزامن.

وهو وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه باعتماد الحواسيب ووسائطها التخزينية وشبكاتها .ولقد أدت النقلات السريعة في مجال التقنية إلى ظهور أنماط جديدة للتعلم والتعليم، مما زاد في ترسيخ مفهوم التعليم الفردي أو الذاتي؛ حيث يتابع الطالب تعلّمه حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقا لما لديهِ من خبرات ومهارات سابقة.

وهذا يتفق مع دراسة **هاي ومارسيلينو (High, Marcellino, 1997)** حيث بينت الدراسة إلى أنه يعتبر التعليم الإلكتروني أحد هذهِ الأنماط المتطورة لما يسمى بالتعلم عن بعد عامة، والتعليم المعتمد على الحاسوب خاصة. حيث يعتمد التعليم الإلكتروني أساسا على الحاسوب والشبكات في نقل المعارف والمهارات. وتضم تطبيقاته التعلم عبر الوب والتعلم بالحاسوب وغرف التدريس الافتراضية والتعاون الرقمي. ويتم تقديم محتوى الدروس عبر الإنترنت والأشرطة السمعية والفيديو والأقراص المدمجة.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات:

- إن وجود التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني في المدرسة التعليمية يعد واحداً مكملاً للآخر.

- أن أداء الطلاب ومستوياتهم التعليمية تتحسن وتزداد عند استخدام التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.
- أن معلمى مادة العلوم لديهم القدرة على استخدام التعليم الإلكتروني فى تدريس مادة العلوم للطلاب.
- أن طلاب المرحلة المتوسطة لديهم الخبرات الكافية لاستخدام التعليم الإلكتروني فى التعلم.

ثانياً: التوصيات:

- التأكيد على دور التعليم الإلكتروني في تعليم العلوم مع التركيز على نوعية الاستخدام.
- تنظيم ورش تدريبية لمعلمي العلوم لتوظيف وسائط التعليم الإلكتروني في تعليم العلوم.
- تكوين فريق عمل من المختصين في المحتوى التعليمي والمناهج وتصميم التدريس وتصميم الوسائط المتعددة لإنتاج مواد التعليم الإلكتروني في العلوم.
- التأكيد على تبادل الزيارات بين معلمي العلوم لدراسة إمكانية تفعيل دور التعليم الإلكتروني في تعليم العلوم.
- تقويم نوعية استخدام التعليم الإلكتروني في مجالاتها المختلفة، وتقديم تقارير نوعية تبين آليات طريقة توظيف الوسائط المتعددة في تعليم العلوم.

قائمة المراجع:

أحمد سالم (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

بدر الخان (٢٠٠٥). **استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة على الموسوي وسالم الوائلي ومنى التيجى**. حلب: شعاع للنشر.

سعد خليفة عبد الكريم (١٩٩٩). أثر استخدام الانترنت على تنمية مهارات الاتصال العلمى الالكتروني لدى معلمى العلوم والرياضيات. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، العدد ١٥، الجزء الثاني.

قسيم الشناق، حسن دومى (٢٠٠٦). تقويم مواد التعلم الإلكتروني لمناهج الفيزياء فى المدارس الثانوية الاردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. **المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد**، جامعة السلطان قابوفى الفترة من ٢٧ -٢٩ مارس.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤). ***تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات***، ط٢. القاهرة: علم الكتاب.

محمد نبيل العطروزى (٢٠٠١). إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية. **المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة عين شمس، يوليو، المجلد الأول.

ممدوح عبد العظيم الصادق (٢٠٠٣). فعالية استخدام الاتجاهات المعاصرة فى تطوير مقررات العلوم على تحصيل التلاميذ وكفاءة المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة التربية العلمية**، المجلد السادس، العدد الثانى.

يوسف عبد الله العريفي (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة. **ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة ٢١ -٢٣ أبريل.**

الرياض: مدارس الملك فيصل.

Elizabeth, B. (2005). Can Preservice Teacher Education Really Help Grow a Literacy Teacher?: Examining Preservice Teachers' Perceptions of Multimedia Case-Based Instruction Journal Of Technology And Teacher Education, Vol13,No.3,Pp.415-431 Jul.

Fuchs, D. & et Al (1997). "Peer-teaching Assisted learning strategies:
Making classroom more responsive to diversity", American
Educational Journal, Vol. (34), No. (1).

Garcia, P. & Rose, S. (2007). The Influence of Technocentric Collaboration on

Gunnarsson, Candace L. (2001). "Student attitude and achievement in an online graduate statistics course".
Kelli, B. (2002). Simulation-Based E-Learning .Syracuse University, available at www.google.com.

Kennephol, D. (2001). Using computer simulations to supplement teaching laboratories in chemistry for distance delivery .journal of distance education, issn: 0830-0445.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses, Computers & Education, Vol48, No.2 Pp. 185-204.

Preservice Teachers' Attitudes About Technology's Role in Powerful Learning and Teaching. Journal of Technology and Teacher Education. Vol. 15 ,No.2, pp. 247-266. Chesapeake, VA: AACE.

Sandra, L.R. (2001). Higly nteractive and effective online learning environments for teacher professional development, international journal of education technology, Vol .2, No. 2.

Scott, J.D. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face to face learning environments. journal of interactive learning research, vol .11, n .1.

Strother, B. (2002). An assessment of the effectiveness of e-learning in corporate training programs .international review of research in open and distance learning ,.ej 646660.

Wilder, A. & Brinkerhoff, J. (2007). Supporting Representational Competence in High School Biology With Computer-Based Bimolecular Visualizations. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. Vol.26, No 1, Pp. 5-26.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات

أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطى(*)

أ.م.د/ سماح صالح محمود (**)

الباحثة/ آلاء عبد العظيم محمد شبيرو(***)

مستخلص البحث

هدف البحث إلى إعداد مقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، احتوى المقياس في صورته النهائية على (٣٣) عبارة، موزعة علي عدد (٣) أبعاد على التوالي (وعي المعلمة بالتنمر، إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية، أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة) ويُقاس اجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها المعلمات عند إجابتهن علي فقرات المقياس، وقد طبق المقياس للكشف عن خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من (١٠٠) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتمتد أعمارهن الزمنية من (٣٠) إلي (٤٥) عامًا بمتوسط عمري (٣٧,٥٧) وانحراف معياري (٤,٥١)، وبعد التحقق من صدق المحكمين وقياس المفردات لما وضعت لقياسه تم حساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، وطريقة جتمان، وتم حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي التوكيدي. كان من

(*) أستاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية – جامعة الزقازيق.

(**) أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية – جامعة الزقازيق.

(***) باحثة دكتوراة فى كلية التربية – جامعة الزقازيق.

أهم نتائج الدراسة التأكد من صدق وثبات مقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وصلاحيته للقياس، وهذا ما يمكن أن يقدم دعمًا إضافياً لصالح هذا المقياس لاستعماله فى البيئة المصرية.

الكلمات المفتاحية: الوقاية من التنمر – معلمات رياض الأطفال – الخصائص السيكومترية.

Abstract

The aim of the research is to prepare a scale for preventing bullying in kindergartens from the point of view of female teachers. The scale in its final form contained (33) statements distributed over (3) dimensions in a row (teacher's awareness of bullying, measures to prevent bullying in the classroom, methods of preventing bullying Within the kindergarten) and it is measured procedurally by the degree that the teachers get when they answer the items of the scale. The scale was applied to reveal its psychometric characteristics on a sample of (100) kindergarten teachers, who were chosen randomly, and their ages extend from (30) to (45) years old, with an average age of (37,57) and a standard deviation (4,51), and after verifying the veracity of the arbitrators and measuring the items for what they were set to measure, internal consistency was calculated through the association of each item with the dimension to which it belongs, and the association of the scores of each dimension with the total score of the scale. The stability of the scale was achieved by Cronbach's Alpha, Spearman/Brown's split half method, and Gutman's method, and validity was calculated by confirmatory factor analysis. One of the most important results of the study was to ascertain the

validity and reliability of the bullying prevention measure in kindergartens from the teachers' point of view and its validity for measurement, and this is what could provide additional support in favor of this measure for its use in the Egyptian environment.

Keywords: bullying prevention - kindergarten teachers - psychometric characteristics.

مقدمة:

التنمر ظاهرة قديمة قدم الإنسان موجودة فى جميع المجتمعات وهى سلوك مكتسب من بيئة الشخص يبدأ فى عمر مبكر من الطفولة (على موسى، محمد فرحان، ٢٠٠٣: ٧).

يمثل التنمر مشكلة متزايدة داخل مؤسسات رعاية الأطفال ومرحلة رياض الأطفال والمدارس بشكل عام، نتيجة لذلك تقوم العديد من المؤسسات بتقديم برامج تدخل لمواجهة التنمر خاصة فى سنوات الدراسة الأولى والتى تعتمد على إستراتيجيات حل النزاعات وأنشطة صنع السلام والتسامح وعمليات المتابعة والفحص اليومية مع التأكيد على بناء علاقات إيجابية مع الأقران والتى تعزز بدورها مناخ آمن فى المدرسة أو الروضة (Levine & Tamburrino, 2014).

كما يعد دخول رياض الأطفال خطوة تنموية حاسمة فى حياة العديد من الأطفال وذلك لأنهم يشاركون فى هذا السياق لأول مرة، كأعضاء فى مجموعة مناظرة ويمارسون أنشطة الفريق جيدة التنظيم، وبالتالي تكون مرحلة ما قبل المدرسة هى السياق الأول خارج البيئة المنزلية حيث يمكن اكتشاف وتقييم صعوبات الأطفال فى التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم من قبل البالغين والمهنيين (Levine et al., 2011).

ومن هنا يتضح أن دور المعلمين فى مرحلة رياض الأطفال أمر بالغ الأهمية لأنهم بحاجة إلى تعلم كيفية تحديد وإدارة الأشكال المبكرة من التنمر؛ لذلك فإن تدريبهم أمر حتمى. حيث يحتاجون إلى تقييم دقيق لكل حادث ،تهيئة بيئة تعليمية إيجابية ،تطبيق إستراتيجيات للوقاية من التنمر والتدخل المبكر لتحقيق ذلك الهدف (Douvlos, 2018).

إن الطفل فى هذه المرحلة يتميز بالاستقلال الذاتى والتكيف بشكل أكبر مع محيطه وبيئته، وعلى معلميه معرفة كيفية مقابلة هذه الاحتياجات. فالطفل فى حاجة إلى اللجوء الاجتماعي والخبرات الحية حتى يكون نموه سليماً وصحيحاً. وإذا ما هيأ المعلم والمعلمة فى هذه المرحلة الجو الاجتماعى واكساب الخبرات والقيم الأخلاقية انعكست هذه التوجيهات والارشادات النفسية على شخصية الطفل بوضوح فى تصرفاته وتعامله مع نفسه والآخرين (على موسى ومحمد فرحان، ٢٠١٣: ١١٩). وهذا ما أكده Aksoy, (2019) فى مقالته التى تناولت تقييم البرامج الوقائية من أجل تطوير التعليم الاجتماعى العالمى فى سنوات ما قبل المدرسة من خلال تدريس أنماط الشخصية المرغوبة ومنع أنماط السلوك غير المرغوب فيها.

وقد عرفت منظمة اليونيسيف (Unicef) التنمر بأنه أحد أشكال العنف الذى يمارسه طفل أو مجموعة من الأطفال ضد طفل آخر أو إزعاجه بطريقة متعمدة ومتكررة، ويتضح من هذا التعريف أن هناك ثلاثة معايير أساسية تجعل التنمر مختلفاً عن غيره من السلوكيات السلبية وهي: ١ - التعمد.

٢ - التكرار. ٣ - اختلاف القوة.

إن دراسة التنمر في رياض الأطفال يفتح فرصا جديدة لفهم العمليات المبكرة في مسارات الإيذاء، والتحقيق في عوامل الخطر الفردية في بدايات التنمر. علاوة على ذلك، قد تسهم معرفة عوامل الخطر المبكرة في تحسين الوقاية في رياض الأطفال

والمدارس الابتدائية. خاصة مواقف المعلمين والآباء وتجنب النتائج السلبية للتنمر، مثل الاكتئاب بالإضافة للأعراض والشكاوى النفسية.

وبناءً على ما سيق يتضح أهمية إعداد مقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، يتمتع بخصائص سيكومترية من الصدق والثبات.

مشكلة البحث:

تعد مرحلة رياض الأطفال ودخول الطفل إلى الروضة من المراحل الحاسمة في حياة الطفل حيث يعتبر التحاق الطفل بالروضة هو أول انفصال للطفل عن بيئته المنزلية الآمنة وتفاعله المباشر مع المجتمع والأقران بصورة فردية دون مساندة الوالدين. فيعتمد على التوجيه المباشر من معلمته داخل القاعة الدراسية في الروضة لذا فقد وقع العبء الأكبر على معلمات الروضة في حمايه الطفل ووقايته من أي سلوكيات غير مرغوبه، وكذلك مساندته في حال تعرضه للمواقف الصعبه مثل التنمر، بل والعمل على وقايته ومنع الأطفال من المشاركة في التنمر ومن ثم تكمن مشكلة البحث الحالى في الحاجة إلى إعداد مقياس للوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث فى الإجابة عن السؤال الآتي: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي فيما يلي:

١ - إعداد مقياس الوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

٢ - التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث صدقه وثباته.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١ - تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالى في إلقاء الضوء على وعي معلمة الروضة بظاهرة التنمر في رياض الأطفال وسبل الوقاية التي تتبعها المعلمة داخل القاعة وداخل الروضة وذلك من خلال إعداد هذا المقياس والتأثير النظري الذى يمكن الاستفادة من نتائجه في إعداد برامج إرشادية وقائية للمعلمات في رياض الأطفال.

٢ - تظهر أهمية البحث في تناوله لمرحلة الطفولة المبكرة والتى تعد من أهم المراحل التى يمر بها الإنسان وتؤثر فى تشكيل شخصيته.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١ - تسهم الدراسة بإعداد مقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

٢ - قد يساعد البحث الحالي الأمهات والمعلمات والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في التعامل مع مشكلة التنمر داخل رياض الاطفال.

٣ - إمكانية الإستفادة من بنود المقياس فى إعداد برامج إرشادية وقائية للحد من ظاهرة التنمر لدى أطفال الروضة.

مصطلحات الدراسة:

- **الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات:**

هى مجموعة المعتقدات المعرفية لمعلمات رياض الاطفال والإجراءات الوقائية التى تتم داخل القاعات الدراسية والأساليب التى تتبعها إدارة رياض الأطفال من أجل تجنب أو خفض أو منع تعرض الطفل للتنمر داخل الروضة.

يتضمن المقياس عدد من الأبعاد هى كالتالى:

البعد الأول: وعي المعلمة بالتنمر:

هى أفكار ومعتقدات معلمة الروضة المتعلقة بموضوع التنمر وأسبابه ومظاهره وكيفية التمييز بينه وبين العدوان أو العنف.

البعد الثانى: إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية:

هى مجموعة الممارسات التوعوية التى تقوم بها معلمة الروضة لتنمية وعي الأطفال بموضوع التنمر وخطورته عليهم وإكسابهم الطريقة الإيجابية للتفاعل وللمطالبة بحقوقهم واحترام أقرانهم.

البعد الثالث: أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة:

هى مجموعة الطرق الوقائية التى تتبعها إدارة الروضة بهدف حماية الأطفال من التعرض للتنمر ويتم ذلك من خلال عدة أساليب منها البرنامج الموجه والضوابط والتعليمات والأنشطة والمهارات واللافتات والندوات وغيرها.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب الإتساق الداخلي لمقياس الوقاية من التنمر فى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمي إليه المفردة.

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات،، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها،

بثلاث طرق الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، والثالثة: طريقة جتمان.

وتم حساب صدق مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات بطريقتين (الطريقة الأولى) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

وبينما كانت **(الطريقة الثانية)** لحساب الصدق **(التحليل العاملي التوكيدي)**: هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات تنتظم حول عامل كامن واحد.

محددات البحث:

تتحدد مجال البحث الحالي بالمحددات التالية:

- **المحددات المنهجية:**

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى.

- **المحددات البشرية:**

أُجري البحث على عينة قوامها (١٠٠) معلمة من معلمات رياض الاطفال فى عدد من المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني المصرية ممن

تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين ٣٠ – ٤٥ عاماً بمتوسط عمري (٣٧,٥٧) وإنحراف معيارى (٤,٥١٧).

- **المحددات المكانية:**

تم تطبيق البحث الحالي في نطاق محافظه الشرقيه في عدد من رياض الأطفال الحكوميه واللغات وهي روضات إداره القنايات التعليمية متمثلة فى مدرسة الدكتور محمد الصالحي، ومدرسة الدكتور مصطفى درويش، وروضة أحمد أنيس. وبإداره غرب الزقازيق التعليمية متمثلة فى روضة مجمع الشهداء، وروضة الناصرية، وروضة أستاذ دكتور طلبه عويضة، وروضة مدرسة عبد العزيز علي، وروضة الشهيد شريف طلعت التجريبية للغات، وروضة الشهيد عمرو شبل التجريبية للغات وتم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

خطوات إعداد المقياس:

١ - أجرت الباحثة دراسة إستطلاعية على عدد٢٠٠ معلمة رياض أطفال لجمع البيانات ومعرفة مدى وعي معلمات الروضة بالتنمر واجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية وكذلك داخل الروضة

٢ - الإطلاع على الأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس.

الإطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت التنمر لدى الأطفال. ومنها

اولا: مقياس نورا سعد قحطاني (٢٠١٥) والذي صمم بهدف معرفه مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحله الابتدائيه وواقع الاجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينه الرياض من وجهة نظرهن والذي تكون من ٦ محاور وضعت لتقيس مدى الوعي بماهيه التنمر، واشكاله، والآثار السلبية على المتنمر، وكذلك الآثار السلبية على المتنمر عليه، ووعي المعلمات بأدوارهن للتدخل لمنع

التنمر، وأخيرًا واقع الاجراءات المتبعة لمنع التنمر في المدارس الابتدائية الحكومية.

ثانيا: مقياس شذى ميمر عبيد (٢٠٢٢) والذي هدف للتعرف على دور معلمة رياض الأطفال في خفض مستوى السلوك التنمري لدى طفل الروضة والذي تكون من ثلاث محاور وهي على الترتيب: أسباب التنمر لدى طفل الرياض من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال، وكذلك آثار التنمر على الضحايا من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، والطرق التي تتبعها معلمة الرياض في تهذيب الأطفال الذين لديهم التنمر.

ثالثا: آلاء تيسير بني نصير (٢٠٢١) أعدت مقياسًا لتوضيح دور معلمي مرحلة التعليم الاساسي في الحد من ظاهرة التنمر وتكون من ثلاث محاور: ماهية التنمر وأشكاله، دور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر، الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة.

وعي المعلمة بالتنمر، إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية، أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة.

وصف خطوات إعداد المقياس:

أ/إعداد المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته المبدئية من ٤١ عبارة، ومن ثم أجرت الباحثه بعرض المقياس بصورته المبدئية على الساده المحكمين وعددهم (٨) من أساتذة الجامعات المصريه و(٤) من الأساتذة المساعدين بالجامعات المصرية و(٢) من المشرفين التربويين برياض الأطفال من وزارة التربية والتعليم وفي ضوء آراء المحكمين أجرت الباحثة بإعداد المقياس بصورته النهائية وتحديد أبعاده انطلاقًا من نتائج الدراسة الاستطلاعية والإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس السابقة

حول التنمر وأساليب مواجهته وكانت تلك الأبعاد كالآتي: وعي المعلمة بالتنمر اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة.

ب/ تطبيق المقياس للكشف عن خصائصه السيكومترية:

تم تطبيق المقياس للكشف عن خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من (١٠٠) معلمة رياض أطفال من خارج العينة الأساسية للدراسة.

جـ/المعالجة الإحصائية للمقياس:

أخذت الأداة تقدير ليكرت ثلاثي الإستجابة لفقرات المقياس (أوافق تماما/ أوافق إلى حد ما/ غير موافق) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات إلى درجة واحدة بمعنى أن الإجابه أوافق تماما تحصل على ثلاث درجات أوافق إلى حد ما درجتين غير موافق درجه واحده، حيث تشير إرتفاع الدرجة إلى زيادة وعي المعلمة بالتنمر وإجراءات الوقاية منه كما تم وضع عبارات في عكس اتجاهات العبارات الأخرى وهذه العبارات المعكوسة تشير إلى الجانب السلبي من الوعي بالتنمر واجراءات الوقايه منه وبذلك فإنها تصحح كالاتي أوافق تماما واحد وافق إلى حد ما ٢ غير موافق ٣ وذلك في العبارة رقم ٢٦ وبذلك يتراوح المجموع الكلي للأداء ما بين ٤١ و١٢٣ درجة.

د/ حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

بعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية و التي أسفرت عن توافر دلالات صدق و ثبات عالية.

هـ/ الخصائص السيكومترية للمقياس:

بعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية.

و/ وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من ٣٣ عبارة تقيس الوقايه من التنمر في رياض الأطفال من وجهه نظر المعلمات، وقد توزعت العبارات في المقياس كالاتي.

م	الأبعاد الفرعية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	وعي المعلمة بالتنمر	٩	٤ -٥ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١١ -١٢
٢	إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية	١٤	١٤ -١٥ -١٦ -١٧ -١٩ -٢٠ -٢١ -٢٢ - ٢٣ -٢٤ -٢٦ -٢٧ -٢٨ -٢٩
٣	أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	١٠	٣٠ -٣١ -٣٢ -٣٣ -٣٤ -٣٥ -٣٧ -٣٨ - ٣٩ -٤٠
العدد الكلي للمفردات		٣٣	

وتقع الاجابة على المقياس في ثلاثة مستويات أوافق تماما أوافق إلى حد ما غير موافق وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات إلى درجة واحدة بمعنى أن الإجابه أوافق تماما تحصل على ثلاث درجات أوافق إلى حد ما درجتين غير موافق درجه واحده، حيث تشير إرتفاع الدرجة إلى زيادة وعي المعلمة بالتنمر وإجراءات الوقاية منه كما تم وضع عبارات في عكس اتجاهات العبارات الأخرى وهذه العبارات المعكوسة تشير إلى الجانب السلبي من الوعي بالتنمر واجراءات الوقايه منه وبذلك فإنها تصحح كالاتي أوافق تماما واحد وافق إلى حد ما ٢ غير موافق ٣ وذلك في العبارة

رقم ٢٦ وبذلك يتراوح المجموع الكلي للاداء ما بين ٣٣ و٩٩ درجة. وكانت درجة الإنطلاق هى ٦٦ درجة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن التنمر هو مصطلح يعتبر جديد إلى حد ما وكان يستخدم بدلاً عنه شعبيا مصطلح البلطجة، وفى الدراسات الإجتماعية والنفسية، مصطلح الإستقواء. قد بدأ مصطلح التنمر بالظهور بداية الألفية الثالثة وهذا لا يعنى أنه لم يكن موجوداً فى السابق لكنه أصبح أكثر انتشاراً خاصة مع ازدياد العنف فى البيت والمدرسة والعمل والشارع وفي المجتمع عامة.

• تعريف التنمر:

عرفه كل من **هوروود وآخرون** (Horwood et al., 2005) بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طفل بشكل مكرر لسلوكيات أو أفعال سلبية من أطفال آخرين بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم توازن فى القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب أو لفظياً كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة فى المعاملة (فى: نايفه قطامى، منى الصرايرة، ٢٠٠٩، ٣٥).

كما عرفه (Bevialcque et al., 2007) بأنه سلوك إيذاء متكرر، يتصف بعدم توازن القوى بين المتنمر والضحية (فى: إكرام صالح، ٢٠٢٠، ١٦).

أما **أولويس** Olweus (2003) فقد عرفه بمزيد من الحذر والتقييد على أنه إجراءات سلبية متكررة مع الوقت، بما فى ذلك الضرب والركل والتهديد، وإغاظة وإغلاق داخل الغرفة، والتحدث عن أشياء سيئة وغير سارة لشخص لديه مشاكل فى الدفاع عن نفسه.

وفى نفس الإتجاه اقترح **ريجيبي** Rigiby (2008) أن التنمر هو إساءة استخدام القوة فى العلاقات الشخصية وذلك عندما يتم اختيار الشخص مراراً

وتكراراً من قبل فرد أو مجموعة تتمتع بمزيد من القوة سواء من حيث القوة البدنية أو الوضع الاجتماعي ولا تقتصر إساءة استخدام السلطة على المناصب الإدارية أو سلطة معينة، إذ تشمل معظم الأفراد الذين تتوفر لديهم فرصة للتنمر والسيطرة على شخص ما وهكذا يبدو أن هناك اختلالات فى القوة البدنية والنفسية بين المتنمر والضحية (فى: مراد على، سمير عطية، أميمة مصطفى، ٢٠٢٠، ١٦).

كما عرفه **علي موسي، محمد فرحان (٢٠١٣)** بأنه سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي، ويحصل من طرف قوى مسيطر تجاه فرد ضعيف، لا يتوقع أن يرد الإعتداء عن نفسه ولا يبادل القوة بالقوة، كذلك لا يبلغ عن الحادثة للراشدين من حوله.

كما قدم **إبراهيم محمد المغازي (٢٠٢٠)** تعريفا آخر للتنمر على أنه سلوك عدواني عنيف يتم بين طرفين متنمر (جاني)، كطرف أول ومتنمر به (مجني عليه) وهو المصاب بالأذى من التنمر مع وجود فروق وتفاوت فى استخدام القوة والسيطرة بين الطرفين لصالح المتنمر، ووجود استمرارية وتكرارية بصفة ثابتة يمارس ضد الضحية.

• أسباب التنمر:

إن استخدام القوة بين الأقران ليس بسلوك جديد فى المدارس، بل يمكن القول بأنه سلوك طبيعى وغريزى بين الناس فى كل المجتمعات الإنسانية لكن المشكلة القائمة هى انتشاره وتحوله لسلوك مرضي وعدم مواجهته المواجهة التربوية اللازمة بل وعدم اتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة لمنع ظهوره فى المستقبل. **ويرجع مهند غازى الزامل (٢٠١٨، ١٩ -٢٢) السبب فى انتشار ظاهرة التنمر إلى:**

١ -**الخلل التربوي في بعض الأسر:** بسبب انشغالهم عن متابعة أبنائهم سلوكياً وتقويم وتعديل السلوكيات والصفات السيئة، وذلك نتيجة انشغال أحد

الوالدين أو كليهما بتوفير المتطلبات المادية من مسكن وملبس ومأكل وانشغالهم عن الدور الأساسى فى تربية الأبناء تربية حسنة.

٢ -**أفلام الكارتون العنيفة:** وذلك بسبب اعتمادها على القدرة الخارقة الزائدة لأبطال الفيلم والتى تجسد أثر القوة فى التعامل باستخدام مصطلحات كالسحر وإبادة الخصوم بحركة واحدة، والاستعانة بأصحاب القوة الأكبر فى المعارك، مما يؤصل لدى الطفل فكرة استخدام العنف كوسيلة وحيدة لنيل الحقوق أو لبسط السيطرة.

٣ -**العنف المجتمعي:** حيث يطبع كل إنسان وخاصة فى مطلع حياته على ما شاهده من تصرفاته داخل بيئته الصغيرة وكذلك على ما يشاهده من تصرفات مجتمعية.

٤ -**انتشار قنوات المصارعة الحرة وأفلام العنف:** مثل أفلام مصاصى الدماء وأفلام القتل الهمجي دون رادع أو حساب.

وهذا ما أكدته دراسة **وسام صلاح محمد (٢٠١٣)**، حيث أثبتت أن الأطفال يتأثرون بما يقدم على شاشات التليفزيون وخاصة ذات المضمون العنيف والمليئة بالمؤثرات السمعية والبصرية والحركية التى تعمل على جذب انتباهم، فهم يميلون إلى محاكاتها وإتخاذها كنمط يعتمدون عليه فى تعاملاتهم. ومع قلة خبراتهم يعتقدون أن هذه الأنماط العنيفة وغير المألوفة على مجتمعاتنا هى الطريقة الأمثل للتعامل مع حياتهم اليومية، مما يساهم فى انتشار كم كبير من الجرائم.

ويظهر لدى بعض الأطفال ميولاً عدوانية تعد جزءاً من تكوينهم الشخصي ويظهر ذلك فى تصرفاتهم بإنتزاع ما يريدونه بالقوة والبكاء والغضب كوسيلة ابتزاز عاطفي، وقد يتأثر الأطفال أيضًا ببعض الممارسات فى مراحل نموه الأولى، بالإضافة إلى الأفكار اللاعقلانية التى قد تسيطر عليه متحملة عدداً من مشاعر الخوف والقلق وغيرها، مما تدفعه للتنمر أو الوقوع كضحية للتنمر أو مشاهداً سلبياً، وبما أن سلوك

التنمر سلوكاً إجتماعياً. فإنه يحتمل حدوثه فى حالة توفر النموذج خاصة فى الأسرة أو الروضة ويحتمل أيضا تكراره إذا ما توفر تعزيز على هذا السلوك. وقد يسببه أيضاً المرور بمثير مثل الإحباط أو عدم الشعور بالأمان الناتج عن عدم تحقيق واشباع حاجاته الأساسية.

ونخلص من ذلك أن للأسرة والمعلمة وإدارة الروضة دورًا مهمًا فى الحد من التنمر والوقاية منه وعلاج تبعاته فى حال حدوثه وذلك انطلاقاً من الدراسات السابقة التى أكدت على هذا الدور كدراسة **سماح رمضان مصطفى خميس (٢٠١٩)** التى هدفت إلى التعرف على الإطار المفاهيمى للتنمر والعولمة ومتغيراتها وتأثيراتها المختلفة على انتشار ظاهرة التنمر بين أطفال الروضة، وكذلك أدوار كل من (الأسرة – المعلمة – إدارة الروضة) فى تحديد متطلبات الحماية من هذه الظاهرة، ومعرفة المعوقات التى تحول دون علاج هذه الظاهرة، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي للوقوف على آراء المعلمات من خلال استبانة موجهه لهم وصولاً إلى وضع تصور مقترح يسهم فى الوقوف على دور الأسرة والروضة فى التوعية بمتطلبات الحماية من التنمر.

ولا ينبغي علينا أن نلقى بالمسئولية الكاملة على الأسرة فقط أو الروضة فكلاهما شريكًا مع الآخر فى المشكلة وايجاد حلولًا لها فالبيت هو أول مدرسة للطفل والمدرسة هى بيت الطفل الثاني، لذا فعلى المدرسة أن تكمل ما قدمه البيت من تربية وتكلل الجهد المبذول فى البيت لتهذيب الطفل وتربيته على الأخلاق الحميدة والسلوك الطيب، ففى دراسة **صالح محمد العمري (٢٠١٩)** حيث هدفت دراسته إلى التعرف على حقيقة مشكلة البلطجة المدرسية بين طلاب المدارس الابتدائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة من (١٤) قائد و(١٠) مشرف و(٣٦) معلم. تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات. والتي أوصت بتفعيل دور المدارس الابتدائية في تنمية قيم التسامح والديمقراطية، ورفض الاختلافات وقبول

الآخر بإدراجها فى برامج الدراسة والتأكيد عليها في التفاعلات بين الأعضاء المجتمع المدرسي وتفعيل دور مجالس الآباء لتبادل المعلومات بين الأسرة والمدرسة، وتعزيز الثقة بين الجانبين، مما يساعد على الحد من مشكلة التنمر التي تعيق العملية التعليمية. أوضحت نتائج الدراسة ما يلي: كان واقع البلطجة في المدارس بين طلاب المدارس الابتدائية مرتفعاً للغاية بوسط حسابي (٣,٦٥)، وأن أسباب البلطجة المدرسية كانت مرتفعة بوسط حسابي (٣,٤٦)، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مشكلة البلطجة بين طلاب المدارس الابتدائية وطرق الوقاية والعلاج بسبب المتغيرات "العمر، المسمى الوظيفى".

لذا ترى الباحثة أنه يقع الدور الأكبر على الأسرة والروضة لمنع وعلاج ظاهرة التنمر بل والوقاية من حدوثه قبل وقوعه من خلال تقويم وتعديل سلوكيات الأطفال وتوفير النموذج الجيد أو المثالي ووضع قواعد واضحة للصواب والخطأ والثواب والعقاب على سلوكيات التنمر وكذلك ضحد الأفكار اللاعقلانية والخاطئة كذلك اشباع احتياجاته الأساسية وتعليم الطفل كيفية اشباع حاجاته بطرق مشروعة وصحيحة وذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية، حيث ترى **رانيا محمد قاسم (٢٠٠٠)** أن التفاعلات الاجتماعية بين الأشخاص وبعضهم هو جوهر الحياة فى المجتمع فمن خلاله يتم الكشف عن شخصيات الأفراد من حيث القيم والاتجاهات والطموحات والنزاعات أيضا، كما أنه يؤدى إلى اكتساب الخبرات الاجتماعية ويعد شرطاً أساسياً لبناء البنيات العقلية وعلى معلمة الروضة أن تراعى ذلك.

فتشجيع المعلمة للطفل على التفاعل الاجتماعي يساعده على التوافق وذلك من خلال اشراكه فى الخبرات الاجتماعية وتعويده على التعامل مع أشخاص آخرين ومجالستهم ومحادثتهم وتنمية الحساسية لديه لحاجات الآخرين، واشباع رغباته واستعداده للتوافق الاجتماعي وتنمية المهارات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية اللازمة لحدوث ذلك التوافق (حامد زهران، إجلال سري، ٢٠٠٣، ١٢٦).

ففى دراسة **عفاف عبد اللاه عثمان، ابتسام سلطان عبد الحميد (٢٠٢١)** والتى أثبتت أثر الذكاء الأخلاقي لمعلمات الروضة على تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة وخفض سلوك التنمر لديهم وذلك فى دراستهما التى أجريت على معلمات الروضات بنجران وأطفال فصولهن والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٦ سنوات) بهدف التعرف على مستوي الذكاء الأخلاقي لمعلمات الروضة وقياس أثره على تنمية بعض القيم الأخلاقية لدي طفل الروضة وأثر الذكاء الاخلاقي للمعلمات على خفض سلوك التنمر لدي طفل الروضة، ولتحقيق هذه الأهداف تم إعداد مجموعة من الأدوات هي مقياس الذكاء الاخلاقي لمعلمات الروضة، مقياس القيم الأخلاقية لطفل الروضة، مقياس التنمر لطفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها : توجد مستويات متباينة من الذكاء الاخلاقي لدى معلمات الروضة، وجد أثر للذكاء الاخلاقي للمعلمات على خفض سلوك التنمر، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيم الأخلاقية لدى أطفال الروضة، كما وجدت فروق دالة احصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) في أبعاد التنمر لدى الأطفال لصالح أطفال المعلمات ذات المستوى المتوسط في الذكاء الاخلاقي.

وفى نفس الإطار المكمل لدور المنزل والروضة نجد أن دراسة Eweniyi & Omotere (2020) قد تناولت تأثير البيئات المنزلية على سلوك التنمر بين تلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة، تم طرح ثلاثة أسئلة بحثية والإجابة عليها في هذه الدراسة. اعتمدت هذه الدراسة تصميم البحث الاستقصائي الوصفي. يتألف السكان المستهدفون من هذه الدراسة من جميع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والتلاميذ في (٤٣) من رياض الأطفال. تم تطوير ثلاث أدوات بحثية بعنوان "البيئة المنزلية وسلوك التنمر للأطفال" (HECBB)، "مقياس تقييم التنمر الصفية" (CBAS) وتقرير الملاحظة الذاتية من الباحث، كشفت النتيجة أن حالات التنمر ليست مرتبطة بموقع المنزل، وتُظهر النتيجة أنه لا يوجد تأثير كبير لخصائص الجيران على حالات التنمر

بين الأطفال قبل سن المدرسة، وتوضح النتيجة أن مهنة الأهل لها تأثير كبير على حالات التنمر بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وبناءً على النتائج، أوصي بما يلي: يجب على المدارس تدريب الآباء على ماهية التنمر، وما هي سياسات المدرسة وقواعدها، وكيف يمكن أن يؤثر تطبيق القواعد على الطفل والمجتمع ويجب على مقدمي الرعاية توفير تدابير للسيطرة على حالات التنمر بين أطفال ما قبل المدرسة ومساعدتهم على نشر السلوك الصحي لدى تلاميذهم.

ومن هنا تظهر أهمية بيئة الروضة كأحد البيئات الاجتماعية التى تؤثر على نمو الطفل وتشكيل شخصيته فهى تقوم بعملية التربية ونقل التراث الثقافي المتطور وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي (هدى قناوي، حسن مصطفى، ٢٠٠١، ١٤٦). وذلك من خلال استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة التى تستخدم فى اكساب الطفل عدداً من المفاهيم كالأنشطة الموسيقية والحركية والقصصية والثقافية والمسرحية. فقد أثبتت دراسة لطيفة محمد علي (٢٠١٨) دور الأناشيد والأغاني فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، كما أثبتت دراسة فاتن فؤاد (٢٠١٤) دور مسرح الطفل فى تنمية القيم السياسية كالانتماء والسلام، احترام الرأي والرأي الآخر والتعبير عن الرأى بشكل حضاري، كذلك يسهم فى تنمية واكساب القيم الأخلاقية والدينية مثل الصدق والتسامح، العرفان بالجميل وتحمل المسئولية والوفاء والامانة والشجاعة، مما يساهم فى تنفير الطفل ونبذه لبعض السلوكيات السلبية كالجزع والكذب والطمع والغيرة والكراهية والغرور وهو ما يجب أن تستفيد منه معلمة الروضة في أثناء إعدادها للأنشطة اليومية التى تقدمها للطفل والتي من خلالها يمكن الوقاية من التنمر داخل الروضة.

نتائج الدراسة:

الخصائص السيكومترية للمقياس، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلى:

أولاً: الاتساق الداخلي لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات

أ - تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١) ذلك:

جدول (١)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات (ن = ١٠٠)

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٥ ❖❖	١٤	٠,٦٢٨ ❖❖	٣٠	٠,٦٧٠ ❖❖
٢	٠,٣٤٣ ❖❖	١٥	٠,٥٠٥ ❖❖	٣١	٠,٧١٧ ❖❖
٣	٠,٣٥٠ ❖❖	١٦	٠,٤٧٧ ❖❖	٣٢	٠,٦٢٠ ❖❖
٤	٠,٥٩٣ ❖❖	١٧	٠,٤٠٤ ❖❖	٣٣	٠,٦٩٨ ❖❖
٥	٠,٤٠٤ ❖❖	١٨	٠,٢٢٧ ❖	٣٤	٠,٨١٣ ❖❖
٦	٠,٣٥٢ ❖❖	١٩	٠,٥٠٦ ❖❖	٣٥	٠,٥٨٤ ❖❖
٧	٠,٥٨٠ ❖❖	٢٠	٠,٣١٢ ❖❖	٣٦	٠,٤٧٤ ❖❖
٨	٠,٣٥٥ ❖❖	٢١	٠,٦١٣ ❖❖	٣٧	٠,٦٨٤ ❖❖
٩	٠,٥٥٠ ❖❖	٢٢	٠,٤١٠ ❖❖	٣٨	٠,٤٤١ ❖❖
١٠	٠,٤٨٥ ❖❖	٢٣	٠,٦٦١ ❖❖	٣٩	٠,٧٠٨ ❖❖

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
١١	❖❖٠,٥٧١	٢٤	❖❖٠,٥٩٩	٤٠	❖❖٠,٦٥١
١٢	❖❖٠,٤٤٩	٢٥	❖❖٠,٢٦٥	٤١	❖❖٠,٣٥٨
١٣	❖❖٠,٢٥٥	٢٦	❖❖٠,٥٢٦		
		٢٧	❖❖٠,٤٤٨		
		٢٨	❖❖٠,٥٥٤		
		٢٩	❖❖٠,٤٦٩		

يتضح من الجدول (١): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، بما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات، وجميع أبعاده الفرعية.

ب - كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكليه
وعي المعلمة بالتنمر	❖❖٠,٦١٠
إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية	❖❖٠,٧١١
أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	❖❖٠,٧٨١

(❖❖) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، ومن ثم فالأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تمتد معاملات الارتباط بين: (٠,٦١٠ -

٠,٧٨١) مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات وجميع أبعاده الفرعية.

ثانيا: ثبات المقياس

أ - حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا الوقاية من التنمر في رياض الاطفال

من وجهة نظر المعلمات وأبعاده الفرعيه

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
١	٠,٦٢٩	١٤	٠,٦٧٠	٣٠	٠.٨٢١
٢	٠,٦٥٠	١٥	٠,٦٧٩	٣١	٠.٨١٧
٣	٠,٦٢١	١٦	٠,٦٨٤	٣٢	٠.٨٢٥
٤	٠,٥٦٦	١٧	٠,٦٩٩	٣٣	٠.٨١٨
٥	٠,٦٠٢	١٨	٠,٧٣٧	٣٤	٠.٨٠٧
٦	٠,٦١٠	١٩	٠,٦٨٨	٣٥	٠.٨٣٩
٧	٠,٥٦٩	٢٠	٠,٦٩٥	٣٦	٠.٨٥٥
٨	٠,٦١١	٢١	٠,٦٦٥	٣٧	٠.٨٢٠

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
٩	٠,٥٧٦	٢٢	٠,٦٨٨	٣٨	٠.٨٣٦
١٠	٠,٥٩٢	٢٣	٠,٦٧١	٣٩	٠.٨١٧
١١	٠,٥٧١	٢٤	٠,٦٧١	٤٠	٠.٨٢٣
١٢	٠,٥٩٤	٢٥	٠,٧١٥	٤١	٠.٨٤١
١٣	٠,٦٢٣	٢٦	٠,٦٧٩		
		٢٧	٠,٦٩٢		
		٢٨	٠,٦٧٥		
		٢٩	٠,٦٨٣		
معامل ألفا للبعد	٠,٦٢١		٠,٧٠١		٠,٨٣٩

يتضح من الجدول (٣): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٣،٢،١) في البعد الأول (**وعي المعلمة بالتنمر**)، والمفردتان رقما (٢٥،١٨) في البعد الثاني (**اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية**)، والمفردتان رقما (٤١،٣٦) في البعد الثالث (**أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة**) فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها، مما يدل على ثبات مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٠٢).

ب - الثبات الكلي لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس** الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات:، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات

م	أبعاد مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
١	وعي المعلمة بالتنمر	٠,٦٧٣	٠,٧٨٢	٠.٧٨٣
٢	إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية	٠,٧٥١	٠,٨٢٢	٠.٨٢٢
٣	أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	٠,٨٦٠	٠,٩١٤	٠.٩٠٥
	الثبات الكلى للمقياس	٠.٨٢٩	٠.٨٩٦	٠.٨٩٦

يتضح من الجدول (٤): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات ، وكذلك المقياس ككل.

ثالثا: حساب الصدق:

تم حساب صدق مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات بطريقتين:

أ - **صدق المفردات:** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الارتباط لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات وأبعاده (في حالة حذف درجة المفردة)

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,١٣٦	١٤	❖❖٠,٥٦٦	٣٠	❖❖٠.٥٩١
٢	٠,٠٨٩	١٥	❖❖٠,٤٢٦	٣١	❖❖٠.٦٤٥
٣	٠,١٦١	١٦	❖❖٠,٣٢٧	٣٢	❖❖٠.٥٢٦
٤	❖❖٠,٤٦٧	١٧	❖٠,٢٢٩	٣٣	❖❖٠.٦١٦
٥	❖❖٠,٢٦٦	١٨	٠,٠١٢	٣٤	❖❖٠.٧٥٨
٦	❖٠,٢١١	١٩	❖❖٠,٤٦٦	٣٤	❖❖٠.٤٢٨
٧	❖❖٠,٤٢٥	٢٠	❖٠,٢٤٦	٣٦	❖❖٠.٢٩٢
٨	❖٠,٢٠٥	٢١	❖❖٠,٥٢٥	٣٧	❖❖٠.٦١٤
٩	❖❖٠,٤٢٦	٢٢	❖❖٠,٣٤٠	٣٨	❖❖٠.٣٧٩
١٠	❖❖٠,٣٠٨	٢٣	❖❖٠,٦١٣	٣٩	❖❖٠.٦٢٨
١١	❖❖٠,٤٤٨	٢٤	❖❖٠,٥٣٠	٤٠	❖❖٠.٥٨٠
١٢	❖❖٠,٣١٤	٢٥	٠,٠٩١	٤١	❖❖٠.٢٦٦

وعي المعلمة بالتنمر		اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية		أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٣	٠,١١٦	٢٦	٠,٣٦٨ ❖❖		
		٢٧	٠,٢٧٨ ❖❖		
		٢٨	٠,٣٩٥ ❖❖		
		٢٩	٠,٣٣٠ ❖❖		

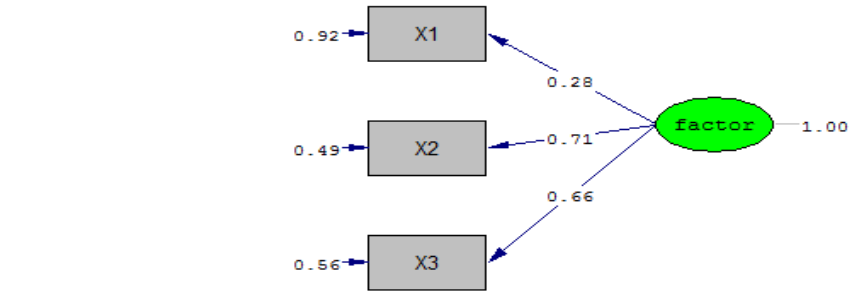
❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠ -٢)= ٩٨ هى (٠,٢٥٤) تقريباً حيث (١٠٠) عدد العينة فى التقنين.

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠ -٢)= ٩٨ هى (٠,١٩٥) تقريباً.

ويتضح من الجدول (٥): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، ومستوي دلالة (٠,٠٥)، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٣،٣،٢،١) في البعد الأول (**وعي المعلمة بالتنمر**)، والمفردتان رقما (٢٥،١٨) في البعد الثاني (**اجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية**)، مما يدل علي صدق مقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات.

ب - الصدق العاملى: (التحليل العاملي التوكيدي): هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨" (LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس

الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (١)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات بالعامل الكامن الواحد

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^{2} (X^2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (X1) عن وعي المعلمة بالتنمر، (X2) عن الاجراءات الوقائية من التنمر داخل القاعة التدريسية، (X3) عن الاجراءات الوقائية من التنمر داخل الروضة، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

يوضح الجدول (٦) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاجراءات الوقائية من التنمر في رياض الاطفال، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٦)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس الاجراءات الوقائية من التنمر في رياض الأطفال

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
الوقاية من التنمر	وعي المعلمة بالتنمر	٠,٢٨٣	٠,١٢٣	❖٢,٢٩٢
	إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية	٠,٧١١	٠,٢٠٦	❖❖٣,٤٥١
	أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	٠,٦٦١	٠,١٩٥	❖❖٣,٣٨٩

(❖❖) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس الثلاثة المشاهدة لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال ؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال، وأن الاجراءات الوقائية من التنمر في رياض الاطفال عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة لها: (وعي المعلمة بالتنمر - إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية – أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة)، كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس الوقاية من التنمر في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والاتساق الداخلي له، وصلاحيته للقياس، حيث يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٣) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة، وبذلك تصبح أعلي درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة بالمقياس (٩٩) درجة بينما، أقل درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة (٣٣) درجة والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

توزيع مفردات مقياس الاجراءات الوقائية من التنمر في رياض الأطفال على الأبعاد الفرعية في الصورة الأوليه

م	الأبعاد الفرعية لمقياس الوقاية من التنمر في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	وعي المعلمة بالتنمر	٩	٤ -٥ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١١ -١٢
٢	إجراءات الوقاية من التنمر داخل القاعة الدراسية	١٤	١٤ -١٥ -١٦ -١٧ -١٩ -٢٠ -٢١ -٢٢ - ٢٣ -٢٤ -٢٦ -٢٧ -٢٨ -٢٩
٣	أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة	١٠	٣٠ -٣١ -٣٢ -٣٣ -٣٤ -٣٥ -٣٧ -٣٨ - ٣٩ -٤٠
العدد الكلي للمفردات		٣٣	

وتقع الاجابة على المقياس في ثلاثة مستويات أوافق تماما أوافق إلى حد ما غير موافق وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات إلى درجة واحدة بمعنى أن الإجابه أوافق تماما تحصل على ثلاث درجات أوافق إلى حد ما درجتين غير موافق درجه واحده، حيث تشير إرتفاع الدرجة إلى زيادة وعي المعلمة بالتنمر وإجراءات الوقاية منه كما تم وضع عبارات في عكس اتجاهات العبارات الأخرى وهذه العبارات المعكوسة

تشير إلى الجانب السلبي من الوعي بالتنمر واجراءات الوقايه منه وبذلك فإنها تصحح كالاتي أوافق تماما واحد وافق إلى حد ما ٢ غير موافق ٣ وذلك في العبارة رقم ٢٦.

التوصيات:

- عمل برامج توعوية لمعلمات الروضة حول ظاهرة التنمر أسبابها وطرق مواجهتها.

- تحديد إجراءات الوقاية من التنمر التى يمكن لمعلمة الروضة اتباعها داخل القاعة الدراسية.

- اتباع أساليب الوقاية من التنمر داخل الروضة والمدرسة.

البحوث المقترحة:

- مدى وعى معلمة الروضة بالتنمر وأثره على الحد من التنمر فى رياض الأطفال.

- فاعلية برنامج إرشادى لمعلمى المرحلة الابتدائية لخفض التنمر فى المدارس الابتدائية.

- الإجراءات الوقائية لمنع التنمر فى بعض المدارس المصرية والسعودية دراسة مقارنة.

المراجع

إبراهيم محمد المغازي (٢٠٢٠). **بطارية سلوك التنمر مقياس سلوك التنمر للأطفال**، ج١، القاهرة: الأنجلو المصرية.

إكرام صالح إبراهيم (٢٠٢٠). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين بين عوامل الخطورة – الوقاية - العلاج**. القاهرة: روابط للنشر.

آلاء تيسير بني نصر (٢٠٢١). دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمر، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مج١٢، ع٣٦، ١٠٩ – ١٢٤.

حامد عبد السلام زهران، إجلال محمد سرى (٢٠٠٣). **دراسات فى علم نفس النمو**. القاهرة: عالم الكتب.

رانيا محمد علي قاسم (٢٠٠٠). استخدام الكمبيوتر وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سماح رمضان مصطفى خميس (٢٠١٩). تصور مقترح لدور الأسرة والروضة في التوعية بمتطلبات حماية الطفل من التنمر من وجهة نظر، **مجلة الطفولة والتربية**، (٤) ٤٠، ٢٣٨ – ٢٨٨.

شذى ميمر عنيد (٢٠٢٢). دور معلمة رياض الأطفال في خفض مستوى السلوك التنمري لدى طفل الروضة، **مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية**، ع٧٧، ٢١٥ – ٢٣٣.

صالح محمد العمري (٢٠١٩). مشكلة تنمر طلاب المدارس فى المرحلة الأولية للوقاية والعلاج: واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٣ (٧)، ٣٠ -٤٤.

عفاف عبد اللاه عثمان، ابتسام سلطان عبد الحميد (٢٠٢١). الذكاء الأخلاقي للمعلمات وأثره في تنمية بعض القيم الأخلاقية وخفض سلوك التنمر لدي طفل الروضة بمنطقة نجران التعليمية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٩(٣).

علي موسى الصبحين، محمد فرحان القصاه (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فاتن فؤاد محمد المهدى (٢٠١٤). القيم التربوية المتضمنة فى مسرح طفل الروضة دراسة إثنوجرافية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

لطيفة محمد علي محمد (٢٠١٨). دور الأغاني والأناشيد فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مراد على، سمير عطية، أميمة مصطفى (٢٠٢٠). **الاضطرابات النمائية والنفسية والاكاديمية للأطفال: التنمر فى المدرسة المخاطر والوقاية والتدخل**، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دسوق، جمهورية مصر العربية.

مهند غازي الزامل (٢٠١٨). **التنمر Bullying**. عمان، دار النور المبين للنشر والتوزيع.

نايفة قطامى، منى الصرايرة (٢٠٠٩). **الطفل المتنمر**. عمان، دار المسيرة للنشر.

نورة بنت سعد بن سلطان القحطانى (٢٠١٥). **مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية**

بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٥٨، ٧٩ - ١٠٢.

هدى محمد قناوى، حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠١). **علم نفس النمو الأسس والنظريات**، ج١، القاهرة، بستان المعرفة للطباعة والنشر.

وسام صلاح محمد عبد المنعم (٢٠١٣). العنف فى قنوات الأفلام الأجنبية وعلاقته بالسلوك العدواني لأطفال المدارس (دراسة تطبيقية)، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

Aksoy, P. (2019). Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years. *European Journal of Education Studies,* 6(6), 1-14.

Alsaker, F.D. & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. An international perspective on understanding and addressing bullying, 1, 230-252.

Douvlos, C. (2018). Bullying and Victimization Experienced by Students with Learning Disabilities: Brief Literature Review. *EC Psychology and Psychiatry*, 7, 281-286.

Eweniyi, I.T. & Omotere, A.H. (2020). Home environments and preschooler's bullying behaviour. *KIU Journal of Social Sciences*, 5(4), 151-158.

Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early childhood education journal*, 42, 271-278.

Levine, E., Tamburrino, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.

Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevlance Estimation of school bullying with the olweus Bully/victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*. 29(3), 239-268.

إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

داليا عادل محمد إسماعيل

معلم أول لغة عربية

أ.د/ علي عبد المنعم حسين
أستاذ المناهج وطرائق
تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ نهى محمد عبد الرحمن
مدرس المناهج وطرائق
تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

"ملخص البحث باللغة العربية"

استهدف البحث الحالي تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات القرائية في تعلم اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعتي البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرستين من المدارس الثانوية التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالشرقية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية المكونة من (٣٠) طالبةً وفقًا

للإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (٣٠) طالبةً وفقًا للطريقة التقليدية، ولتحقيق الهدف من هذه البحث قامت الباحثة بتصميم الأدوات الآتية: اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات، ومقياس توجيه الذات القرائية، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ومقياس توجيه الذات القرائية، وفرق ذي دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ومقياس توجيه الذات القرائية؛ ويعزى هذا الفرق لفاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية، وقد أوصى البحث الحالي بضرورة تفعيل التكنولوجيا داخل المدارس، وتوظيف الإستراتيجيات القائمة على استخدام الحاسوب في التعليم، وضرورة إجراء المزيد من البحوث حول مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات القرائية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب، القراءة الإلكترونية، مهارات القراءة الإلكترونية، توجيه الذات القرائية.

"The effectiveness of using strategy based on flipped learning strategy in Arabic language to develop electronic reading kills and self-direction among secondary schools' students."

This research has targeted a proposed strategy based on flipped learning. The researcher adopted semiexperimental curriculum. The sample consisted of 60 students from the first secondary group in one of the secondary schools belonging to east zagazig department of educational director in sharqia during the second semester of 2022/2023. The sample was divided into two experimental and control groups. The experimental group consists of 30 students, study by a proposed strategy, and the control group consists of 30 students, study by the traditional method, to achieve the goal of this research the researcher designed the archaeological tools: she selected e-reading skills. the performance note card and self-reading measurement the instruments were tested for authenticity. The result showed statistically significant differences between the experimental and control groups for experimental group and statistically significant differences between pre-and post-implementation of experimental group for good dimensional application. We attribute this difference to the effectiveness of strategy in the light of flip-learning, in the completeness of electronic reading skills, and in and guidance for students in the first year of secondary school in the Arabic language subsect. Current research has recommended the need to integrate technology within the orbit and employ computer -based

strategies in teaching. More research on electronic reading skills and self-directed reading is needed.

Key wards: strategy based on flipped learning -electronic reading- electronic reading skills – self direction -self directed reading

مقدمة:

اللغة هي أداة التواصل بين الشعوب والوعاء الناقل للحضارة والتراث، واللغة العربية بصفة خاصة لها شأنها بين اللغات حيث اختصها الحق تبارك وتعالى اختصاص تشريف وتكريم فقد نزل بها الذكر الحكيم، قال تعالى: " **إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**"

وللغة فنون أربع هي الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة، والقراءة كإحدى هذه الفنون وثالثها تعد أساس المعرفة ونموها واستمرارها؛ لذلك تعد عملية اكتساب مهارات القراءة ضرورة لكل فرد من أفراد المجتمع. (مختار عبد الإله ،٢٠٠٨، ٥٥)[١]

وقد تأثرت القراءة تأثراً بالغ الأثر مع بدايات القرن العشرين فقد شهد العالم ضجة تكنولوجية ضخمة، وتقدماً متسارعاً في شبكات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات مما أدى إلى بزوغ عصر الإنفوميديا، وانتشار القراءة عبر وسيط إلكتروني التي وفرت للمتعلم مناخاً تعليمياً متكاملًا من خلال الوسائط التعليمية الإلكترونية باستخدام الصوت والصورة والرسوم المتحركة والفيديوهات التعليمية (فخري أحمد، ٢٠٢٠ ،٢٠٦).

وقد كانت دول القارة الأوروبية أول من استخدام المنحى التكنولوجي في المدارس تحت مظلة "مشروع المدارس الأوروبية" الذي ضمَ أكثر من عشرين دولةً سعت لتفعيل التعلم الإلكتروني في المدارس، ومحو الأمية الإلكترونية .(GulzhainaKassymova&others,2021,3)

[١] تتبع الباحثة نظام توثيقAPA (اسم المؤلف، السنة، الصفحة)

وقد أوضحت Retania Christiansa (2021,1) أنً القراءة الإلكترونية هي نوع من القراءة يتم عبر وسيط إلكتروني مثل الهواتف المحمولة والحواسيب المحمولة توفر كمًا غير محدود من المعلومات للقراء وقد أضحت أكثر انتشارًا منذ تسعينيات القرن الماضي.

وبيّن Bouguebs,R (2020,1) أنّ الكثيرين لا يفضلون نمط التعلم الإلكتروني الخالص (التعلم عن بعد)؛ خوفًا من الحوائل التي تمنع إتمام عملية التعليم والتعلم، وهنا بدت الحاجة الملحة لتصميم التعلم الخليط الذي يشجع الطلاب على التعامل مع التقنية بالإضافة إلى التعامل وجها لوجه الذي يحقق التفاعل بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب وبعضهم البعض

وأوضح Hawks (٢٠١٤، ٢٦٥) أنّ المنهجية التي تأسس عليها التعلم الخليط تستند إلى النظريتين السلوكية والبنائية، حيث إن النظرية السلوكية تعتمد نمط التعلم التقليدي، بالمقابل تنتهج النظرية البنائية نهجًا مفاده أنَ المعرفة تبنى بالجهد الذي يبذله الطالب ساعيًا نحو التعلم.

وقد بين جونثان بيرجمان وآرون سامز (٢٠١٥ ،٣١: ٣٤) أنّ التعلم المقلوب ينبثق من التعلم المدمج فهو تصميم يدمج بين مجموعة إستراتيجيات مثل التدريس المتمايز والحوار والمناقشة، والتعلم المتمركز حول الطالب والتعلم المستند إلى المشروع، والبحث المستند إلى الاستقصاء، فهو يعد تصميمًا واسعًا يستطيع كل معلم على ضوئه أن ينسج إستراتيجية تتناسب وظروفه وميول طلابه واحتياجاتهم.

وأوضحا أيضًا أنً البيئة الناجحة للتعلم المقلوب تستند إلى التعاون وتحسين مكان التعلم واختيار الوقت المناسب للتطبيق وأنً الطالب هو محور العملية التعليمية، والتفكير التأملي، والدعم التكنولوجي، والإداري، وحددا دعائمه في: البيئة المرنة، وثقافة المتعلم، والمحتوى المقصود، والمعلم المتخصص.

أما عن خصائصه فقد حددتها فاطمة وهبة (٢٠٢٠، ٢٣) في: استخدام التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت، الاطلاع على المحتوى في البيت، تعلم نشط، تخصيص وقت الحصة للأنشطة والتدريبات، الانشغال بحل المشكلات والتساؤلات الصعبة.

وتعد أهم إجراءات التعلم المقلوب كما حددها أحمد شقلال (٢٠١٧، ٢٠١) كالآتي:

أ-إجراءات خاصة بالمعلم:

١- التخطيط: تحديد الأهداف والمهارات وتقسيم الطلاب إلى مجموعات واختيار المحتوى الإلكتروني المناسب والمهام والأنشطة داخل وخارج الصف واختيار أسلوب التقويم المناسب.
٢- إعداد المحتوي في قالب إلكتروني مناسب قبل الصف الدراسي.
٣- تحديد نوع المهام والأنشطة التي سيؤديها الطلاب قبل حضورهم للصف.
٤- تحديد أنشطة التعلم أثناء الصف.
٥- ممارسة الأنشطة ما بعد الصف.
٦- إعطاء تكليفات جديدة للدرس الجديد.
٧- التقويم التكويني أو النهائي.
٨- فحص مدى تحقق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة.

ب- إجراءات خاصة بالمتعلم:

١-في المنزل: يقوم التلميذ بقراءة المحتوى الرقمي، يبحر في المواقع الإلكترونية، الروابط المصاحبة، يتفاعل مع المحتوى المقروء، يقرأ ما يناسب ميوله واتجاهاته.

٢-في المدرسة: يقدم المعلم للمتعلم الأنشطة التي تنمي لديه مهارة القراءة الإلكترونية.

وقد تناولت العديد من الدراسات التعلم المقلوب بالبحث وأوصت بتطبيقه في مجالات مختلفة مثل دراسة بيان الزبيدي (٢٠١٩) التي هدفت

إلى تعرف أثر إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وأثبتت فاعليتها على رفع مستوى التحصيل والكفاءة الذاتية.

الإحساس بالمشكلة:

القراءة الإلكترونية في عصرنا الحالي أصبحت ضرورة لا يمكن أن نغفلها، وبصفة خاصة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث إنً توجهات وزارة التربية والتعليم المصرية، ورؤية التعليم لعام ٢٠٣٠ ترتكز على مصادر المعرفة الإلكترونية التكنولوجية والكتاب الإلكتروني، والبحث وتقصي الحقائق والمعلومات المرتبطة بالمقروء، فقد منحت وزارة التعليم المصرية طالبات الصف الأول الثانوي أجهزة حواسيب نقالة وعلى الرغم مما سبق وجدت الباحثة ضعفًا ملحوظًا في مهاراتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ليس ذلك فحسب بل عدم القدرة على توجيه ذواتهم إلى المحتوى المستهدف، وقد استدلت عليه من خلال المصادر التالية:

١- عمل الباحثة: توصلت الباحثة للإحساس بالمشكلة من خلال عملها بإحدى المدراس لمدة اثني عشر عاما، وقد لاحظت الباحثة قصوراً يتعلق بمستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإلكترونية مثل عدم القدرة على الإبحار في المواقع الإلكترونية، وعدم القدرة على الوصول للمعنى العام بسرعة. وغيرها من المهارات المرتبطة بالقراءة عبر الوسيط الإلكتروني، وضعفا في مهارات توجيه الذات، حيث يتسبب القراءة عبر الإنترنت في تشتت عدد كبير من الطالبات أثناء القراءة مما يؤثر على عملية القراءة ونواتجها.

٢-نتائج الدراسات السابقة

على الرغم من الأهمية البالغة للقراءة الإلكترونية في عصر الكمبيوتر والتكنولوجيا الرقمية فإن هناك ضعفا واضحاً لدى

الطالبات فيها، وهذا الضعف أكدته الكثير من الدراسات التي سعت لحل هذه المشكلة .

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات القراءة الإلكترونية، وأبعاد توجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، والحاجة لإستراتيجيات تدريس تستند إلى تصميم التعلم المقلوب لتنمية هذه المهارات ولعلاج هذه المشكلة وضعت الباحثة **التساؤل الرئيس التالي:**

س: ما فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

س: ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

س: ما أبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

س: ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المقلوب؟

س: ما أثر هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى الطالبات مجموعة البحث؟

س: ما أثر هذه الإستراتيجية في تنمية أبعاد توجيه الذات القرائية لدى طالبات مجموعة البحث؟

حدود البحث:

١- **الحدود البشرية:** مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث إنَهن في مرحلة حلقة الوصل بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم العالي، وتسهم وزارة التربية والتعليم في تنمية مهاراتهم التكنولوجية من خلال منحهم التابلت والمنصات الإلكترونية المطروح على بنك المعرفة، وتكونت المجموعة التجريبية للبحث من (٣٠) طالبة، والمجموعة الضابطة من (٣٠) طالبة.

٢- **الحدود المكانية:** مدرسة السادات الثانوية بنات بإدارة شرق الزقازيق التعليمية التابعة لمحافظة الشرقية؛ حيث تقيم الباحثة.

٣- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ والتي ثبت ضعف الطالبات فيها، وبعض نصوص القراءة متحررة المحتوى.

٤- بعض أبعاد توجيه الذات القرائية الملائمة لطالبات الصف الأول الثانوي.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

تتمثل مواد البحث وأدواته فيما يلي:

١- قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

٢- اختبار مهارات القراءة الإلكترونية التفاعلية لطالبات الصف الأول الثانوي.

٣- بطاقة ملاحظة؛ لتقدير درجات بعض تساؤلات الاختبار التي لا يصح تقديرها بمفتاح تصحيح.

٤- مقياس لقياس أبعاد توجيه الذات القرائية.

فروض البحث:

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد توجيه الذات القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس توجيه الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي

٥- يوجد علاقة ارتباطية بين مهارات القراءة الإلكترونية واستخدام الإستراتيجية المقترحة.

٦- يوجد علاقة ارتباطية بين أبعاد توجيه الذات القرائية والإستراتيجية المقترحة.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- بيان فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- تنمية أبعاد توجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٤- بيان فعالية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية أبعاد توجيه الذات القرائية.

أهمية البحث:

تتأتى الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية من خلال تقديم إستراتيجية مقترحة تساعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومن خلال ما يمكن أن تقدمه من فائدة لكل من:

١- مخططي ومطوري المناهج:

حيث تقدم لهم البحث إستراتيجية مقترحة في ضوء تصميم التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- معلمي وموجهي اللغة العربية :

حيث يساعدهم على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي.

٣-طالبات الصف الأول الثانوي:

حيث يرفع كفاءة اللغوية لطالبات الصف الأول الثانوي وينمي مهارات القراءة الإلكترونية لديهن ، ويساعدهن على التكيف مع المجتمع والتفاعل مع الآخرين.

٤-الباحثين:

يفتح المجال لإجراء دراسات تستخدم إستراتيجيات ومداخل أخرى لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتقديم نتائج وتوصيات، وتقديم قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية، وتقديم اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي، وقائمة بأبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لهم، وتقديم مقياس لتوجيه الذات القرائية.

منهجا البحث:

اعتمد البحث الحالي على:

١-المنهج الوصفي التحليلي:

وذلك لمسح الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري وإعداد الأدوات ومناقشة النتائج وتفسيرها، وإعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي، ومقياس لأبعاد توجيه الذات القرائية.

٢- المنهج التجريبي:

ذو المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- أولا: للإجابة عن التساؤل الرئيس من تساؤلات البحث وهو: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية؟ قامت الباحثة بما يلي:

-تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبلياً على عينة البحث لتحديد نواحي الضعف لدي الطالبات، والوقوف على مستواهن الحقيقي في مهارات القراءة الإلكترونية.

-تدريس النصوص القرائية باستخدام الإستراتيجية، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ويكون التدريس للمجموعة التجريبية كالآتي:

أ-توجيه الطالبات لمنصة بنك المعرفة المصري لدراسة القراءة المناسبة لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

ب- تحويل محتوى تلك النصوص إلى محتوى رقمي مع إضافة بعض الفيديوهات والارتباطات التشعبية لتزويد الطالبات بمعلومات إضافية حول المحتوى.

ج- استخدام إحدى المنصات الإلكترونية لعرض المحتوى.

د- تقرأ الطالبات المحتوى التعليمي بالمنزل مع تسجيل صوتي لأدائهن القرائي، ويدونّ المعلومات الإضافية التي توصلوا إليها أثناء القراءة.

ه- تحديد مجموعة المهام المطلوب من الطالبات تأديتها بعد متابعة المحتوى الرقمي وتكون موجهة لتنمية التفاعل مع النص الإلكتروني المقروء.

و- في البيئة الصفية يقسم المعلم الطالبات إلى مجموعات، ويوجه إليهن أنشطة تنمي مهارات التفاعل وتقيس مدى قدرتهم على التفاعل مع النص المقروء.

ز- يقوم المعلم بعمل تغذية راجعة.

-تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بعدياً على عينة البحث (التجريبية والضابطة).

ثانيا: للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات البحث وهو ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟ قامت الباحثة بما يلي:

- إعداد قائمة مبدئية بمهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك بعد الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة وأدبيات البحث التربوي التي تناولت مهارات القراءة الإلكترونية.
- عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لاختيار المهارات المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- تعديل القائمة في ضوء أراء المحكمين ثم وضعها في صورتها النهائية.
- إعداد اختبار لقياس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات القراءة الإلكترونية، وعرضه على المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي لحساب صدقه وثباته.

- تطبيق الاختبار قبلياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التوصل للنتائج، لتعرف مدى تمكن الطالبات من هذه المهارات.

ثالثا: للإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث وهو: ما أبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، قامت الباحثة بما يلي:

- إعداد قائمة بأبعاد توجيه الذات القرائية، في ضوء الأدبيات التربوية، والبحوث السابقة.
- عرض القائمة في صورتها المبدئية على بعض المحكمين المتخصصين.
- تعديل لقائمة في ضوء أراء المحكمين.
- إعداد مقياس لأبعاد توجيه الذات القرائية.

رابعا: للإجابة عن التساؤل الثالث وهو: ما الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب؟ قامت الباحثة بما يلي:

- **جمع الادبيات والمراجع ذات الصلة بالتعلم المقلوب.**
- **التعرف على أسس التعلم المقلوب.**
- **التعرف على مبادئ التعلم المقلوب.**
- **تعرف دور المعلم والمتعلم في التعلم المقلوب.**

خامسا: للإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث وهو: ما أثر الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية؟، قامت الباحثة بما يلي:

- تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية قبليا على عينة البحث لتحديد نواحي الضعف لدى الطالبات، والوقوف على مستواهن الحقيقي في مهارات القراءة الإلكترونية.
- تطبيق الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية للمجموعة التجريبية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بعديا على عينة البحث (التجريبية والضابطة).
- **سادسا للإجابة عن التساؤل الخامس من تساؤلات البحث الفرعية وهو: ما أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية توجيه الذات القرائية لدي طالبات الصف الأول الثانوي؟، وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بما يلي:**
- تطبيق مقياس أبعاد توجيه الذات القرائية قبلياً على العينة محل البحث.
- تطبيق الإستراتيجية المقترحة على ضوء إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب، لتنمية أبعاد توجيه الذات على المجموعة التجريبية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق مقياس أبعاد الذات القرائية بعدياً على عينة البحث (التجريبية والضابطة).
- جمع البيانات، ومعالجتها إحصائياً.
- تحليل النتائج، وتفسيرها.
- تقديم التوصيات، والمقترحات.

مصطلحات البحث:

١- التعلم المقلوب (Flipped learning strategy):

- عرفه حمدان وآخرون Hamdan, N & others (2013,4) بأنه: "تحويل مسار عملية التعلم من مساحة التعلم الجمعية إلى مساحة التعلم الفردية بمساعدة إحدى الوسائل التكنولوجية، مما يسهل على المعلم تطبيق إستراتيجيات تعلم نشطة لترسيخ المفاهيم والوصول بالمتعلمين إلى مستوى الإتقان."
- وعرفته شبكة التعلم المقلوب F LN(2014) بأنّه" نهج تربوي ينتقل فيه التعليم المباشر من ساحة التعلم الجمعي إلى ساحة التعلم الفردي، وينتج عن ذلك تحويل مساحة تعلم المجموعة إلى بيئة تعلم دينامية تفاعلية حيث يقوم المعلم بإرشاد الطلاب أثناء تطبيق المفاهيم، والانخراط بشكل إبداعي في المفاهيم."

- يعرف بأنه: "منحى تعليمي يتم الانتقال بالتدريس فيه من مكان تعلم المجموعة إلى مكان تعلم الفرد، ويتحول مكان المجموعة الناتج إلى بيئة تعلم دينامية تفاعلية يوجه المربي فيها الطلاب وهم يطبقون مفاهيم وينشغلون بجهد إبداعي " (بيرجمان وسامز ،٢٠١٥،٣٠).
- وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنّه: " نموذج تعليمي يضم إستراتيجيات تدريس مختلفة مثل التعلم الذاتي والحوار والمناقشة ويطبق على طالبات الصف الأول الثانوي يتم معه قلب الوقت المخصص للواجبات المنزلية إلى وقت للتعلم واكتساب المعلومات، بينما يخصص وقت الحصة للأنشطة التي تنمي مهارات القراءة الإلكترونية لديهم".
- **الإستراتيجية المقترحة:**

تعرفها الباحثة بأنَها مجموعة الإجراءات التعلمية والتعليمية التي تنبثق من التعلم المقلوب كتصميم ملائم لطالبات الصف الأول الثانوي؛ لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات لديهم.

٢-القراءة الإلكترونية (ELECTRONIC READING):

- عرفتها لارسون Larson, E (2007,16) بأنها: "قراءة من خلال شاشة رقمية كجهاز الكمبيوتر مدعمة بمميزات الوسائط المتعددة كالرسوم المتحركة والصوت والموسيقى والفيديو والارتباطات التشعبية."
- وعرفها عبد العزيز الصبحي (٢٠٠٧، ٥١) بأنها: "قراءة انتقائية تصب في إطار اهتمامات القارئ البحثية دون اتباع مسار أحادي الاتجاه من البداية إلى النهاية."
- وعرف شاكر قناوي وشحاته طه (٢٠٠٨، ١٦٣٦) مهارات القراءة الإلكترونية بأنها "عملية تفاعل القارئ مع جهاز الحاسوب وبرامجه والمواد المقدمة، من خلال التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة وشبكة المعلومات تفاعلا واعيا مستخدما قدراته القرائية بسرعة ودقة لتحقيق أهدافه."
- وتعرفها الباحثة مهارات القراءة الإلكترونية إجرائيًا بأنها: "نوع من أنواع القراءة يمارسها طالب الصف الأول الثانوي مستعينا بمهاراته وقدراته القرائية ومتفاعلًا مع جهاز الكمبيوتر والوسائط التقنية وشبكات المعلومات تفاعلا قصديا بمهارة وإتقان لتحقيق أغراضه".

٣-توجيه الذات القرائية (SELF DIRECTED READING):

- فعرفه سيمونس Simons, R &others (2000,21) بأنه "أحد أشكال التعلم النشط مشيرا إلى نوع وعدد القرارات التي يتخذها المتعلمون بشأن التعلم منفردين أو بمعاونة معلميهم في أنماط تعلم أكثر نشاطا."

- وعرفه ويليمسون Williamson, S (2007,67) بأنّه " العملية التي يصبح فيها المتعلمون مسئولون عن عملية التعلم بما تتضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم، ويقومون بذلك فرادى أو متعاونين لتحقيق الأهداف المعدة مسبقا لعملية التعلم."
- وعرفه موراي Murray, H (2010, 85) بأنه "عملية يأخذ فيها المتعلمون زمام المبادرة في تشخيص احتياجاتهم التعليمية وصياغة أهداف التعلم وتحديد الموارد البشرية والمادية للتعلم واختيار وتنفيذ إستراتيجيات التعلم المناسبة وتقييم نتائج التعلم."
- وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "قدرة طالب الصف الأول الثانوي على التمرير عبر الصفحات الإلكترونية بما يعود عليه بالنفع، من خلال تحديد أهدافه القرائية والبحث عن معلومات ذات صلة بأهدافه وطرح تساؤلات ذات صلة بما يقرأ بما يساعد في تحسين نشاطه القرائي دون الولوج إلى مصادر لا فائدة منها".

(الإطار النظري والدراسات السابقة والبحوث)

استهدف عرض الإطار النظري للدراسة استخلاص مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطلبة المرحلة الثانوية، تلك المهارات المستهدف تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بما ينعكس على ذواتهن القرائية بحيث يمكنهن توجيه ذواتهن أثناء ممارسة هذا النشاط اللغوي، ومن ثمّ الوقوف على أبعاد هذا المتغير البحثي ألا وهو توجيه الذات القرائية، وكذلك استخلاص أسس توظيف الإستراتيجية القائمة على التعلم المعكوس بتطبيقاته ونماذجه في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتوجيه الذات القرائية، ووضع إطار فلسفي لمتغيرات البحث التابعة والمستقلة؛ بقصد الإفادة منه؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري

ثلاثة محاور متمثلة في متغيرات البحث الحالية القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية، والإستراتيجية المقترحة مع تدعيم هذه المحاور بالدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بالمتغيرات البحثية الثلاثة محل البحث؛ للإفادة منها في إعداد أدوات البحث ومن ثم تفسير النتائج ومناقشتها وتتمثل هذه المحاور فيما يلي:

المحور الأول: تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية:

تمثل اللغة مجموعة الأصوات والرموز والإشارات التي يتواصل بها بنو البشر مع بعضهم البعض، واللغة العربية هي لغة التي تكلم بها الفصحاء والبلغاء والشعراء، وسميت العربية من الإعراب أي الفصاحة، ومهارات اللغة العربية هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والقراءة كأحد مهارات اللغة الأربع وثالثها تحظى باهتمامٍ كبير حيث تعد أساس نقل المعرفة من جيل إلى جيل.

وتتعدد أنواع القراءة فقد تبنى سعد زاير وإيمان عايز (٢٠١٤، ٤٨٨-٤٨٩)، محمد الإبراشي (٢٠٢٣، ٣٣:٣٨) تقسيمها من حيث الوسيط إلى:

١-قراءة عبر وسيط مطبوع ٢-قراءة عبر وسيط إلكتروني

أهمية القراءة الإلكترونية:

أشار حسن عمران (٢٠١١، ١٨٢) إلى أن أهمية القراءة الإلكترونية تكمن في أنها:

١-نوعٌ من أنواع التعليم الإلكتروني، فتشجع القارئ على استخدام التكنولوجيا.

٢-تتيح الفرصة لوصول القارئ إلى مزيد من المعلومات حول النص المقروء.

٣-تدعم مهارات استخدام التكنولوجيا.

٤-تخطي عقبات التكلفة المادية للكتاب المطبوع، وتوفير المرونة في النظام التعليمي.

مهارات القراءة الإلكترونية:

قسمها فخري فريد (٢٠٢٠) إلى: مهارات ما قبل قراءة النص، ومهارات قراءة النص الإلكتروني، ومهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني، ودراسة علي جاب الله (٢٠١٦، ٤١٣) التي بينت مهارات القراءة الإلكترونية في: مهارات الفهم المباشر، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات قراءة الصورة وفهمها.، وفي سياق متصل حددتها أماني طه (٢٠٢١، ٢٨، ٢٩) ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها مهارات أخرى فرعية وهي: مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية، ومهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية، ومهارات القراءة الإلكترونية التقنية.
وقد أفادت الباحثة مما سبق في وضع قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية.

دراسات تناولت القراءة الإلكترونية:

دراسة علي جاب الله (٢٠١٦) التي سعت إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من خلال إستراتيجية إلماعات السياق التي تتكون من ثمان خطوات وهي: إلماعات السياق الزمنية، وإلماعات السياق المكانية، وإلماعات السياق القيمية، وإلماعات السياق الوصفية، وإلماعات السياق الوظيفية، وإلماعات السياق العضوية، وإلماعات السياق السببية، وكذلك إلماعات السياق التكافؤية، ودراسة أكرم قحوف وأيمن محمد (٢٠١٩) حيث قدم الباحثان برنامجًا قائمًا على الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية، ودراسة خالد مصطفى (٢٠١٩) التي تبنت إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية التلخيص وإستراتيجية KWL وإستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية p.s.q.5R التي تستمد فلسفتها من فلسفة ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة أماني طه (٢٠٢١) التي توجهت لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وأيضًا مهارات التعلم الذاتي من خلال التعلم عن بعد أي استخدام نمط التعليم الإلكتروني غير المتزامن، ودراسة فخري أحمد (٢٠٢٠) التي سعت لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام الوسائط المتعددة التي تعتمد على مزج الصور والنصوص، والأصوات، والرسوم المتحركة، والفيديو.

المحور الثاني: توجيه الذات القرائية لدى طلبة المرحلة الثانوية:

منذ بدء الخليقة جبل الإنسان على الفضول ولديه شعور فطري للتعلم وإزالة الإبهام والغموض عن أسرار وخبايا الكون من حوله، مما دفعه إلى تعلم الكتابة والقراءة، وأشار كابور، Kapur R (2018) إلى أن توجيه الذات نشأ مصاحبًا لتعليم الكبار، وأنه يطبق حاليًا في المدارس الثانوية والإعدادية والابتدائية، وأن توجيه الذات مبني على أساس تحمل المتعلم مسئولية تعلمه، وأنه عملية مشتركة بين المعلم والمتعلم.

أهمية توجيه الذات للتعلم بالمرحلة الثانوية.

أوضح سيسا وآخرون Sysa, E &others (2018,196) أن أهمية توجيه الذات تنبع من كونه:

١-يحفز المتعلم للبحث عن أساليب جديدة للتعلم.

٢-يساعد المتعلم على تنمية أبعاده الشخصية والمهنية.

٣-يتحمل المتعلم مسؤولية ونتيجة تعلمه.

٤-تنمية قدرات المتعلم على نقد المقروء

٥ -تنمية قدرة المتعلم على إدارة تعلمه ذاتيًا وهو أحد أهم أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين.

خصائص توجيه الذات للمرحلة الثانوية:

وقد لخص عماد شحروري (٢٠٠٦، ٩) سمات توجيه الذات نحو التعلم في هذه المرحلة في:

١-يتكون توجيه الذات نحو التعلم من بعدين أساسيين البعد الأول هو (السمات المعرفية والما وراء المعرفية والانفعالية) والبعد الثاني هو الدافعية لاستخدام هذه السمات.

٢-يتأسس توجيه الذات على قدرة المتعلم على تعليم نفسه بعيداً عن التعليم النظامي الرسمي.

٣-يتسم المتعلم في توجيه الذات بتحمل المسئولية والقدرة على اتخاذ القرارات.

٤-تتطلب الدافعية نحو توجيه الذات أبعاداً مثل الانتباه والتذكر ومراقبة الذات والإحساس بالفاعلية الذاتية.

الصفات النفسية للمتعلم الموجه ذاتيًا:

حددها موراي Murray, H (2010, 8) في: المثابرة في التعلم وتحمل المسئولية في عملية التعلم، والتمتع بالانضباط الذاتي لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والاستقلالية، والقدرة على التخطيط لعملية

التعلم، والقدرة على تقييم عملية التعلم ونتائج ما تعلموه بدون مساعدة خارجية، والرغبة في التعلم لتحقيق الذات والثقة بالنفس، واغتنام الفرص للتفوق وتحقيق الهدف، وتوجيه اللوم الذاتي.

أبعاد توجيه الذات:

حدد أدم السلطان (٢٠١٩، ٢٢٧) أبعاد توجيه الذات فيما يلي: الاتجاه نحو التعلم، والقدرة على تخطيط التعلم، والقدرة على إدارة المعلومات، وتقييم نجاح عملية التعلم، والقدرة على تطبيق إستراتيجيات التعلم، والدافعية نحو التعلم.

وحددها ميلنز وآخرون Millanzi , W &others (2021,2) في الأبعاد التالية: تشخيص احتياجات التعلم، وصياغة أهداف التعلم، وتنفيذ إستراتيجيات تسريع القراءة المناسبة مثل إستراتيجية مسح الكلمات الرئيسة، وإستراتيجية التخطي للأمام، وإستراتيجية ربط المقروء بآخر، وتدوين ملاحظات القراءة، وتقييم نتائج عملية التعلم.

أدوات تنمية وأساليب قياس أبعاد توجيه الذات بالمرحلة الثانوية

دراسة وليمسون Williamson, S (2007) التي هدفت إلى تطوير مقايس التقييم الذاتي لتوجيه الذات للتعلم من خلال اختبار صحة مقياس التقييم الذاتي للتعلم الذاتي SRSSL، ودراسة أدم السلطان (٢٠١٩) سعت لتنمية أبعاد التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام نموذج التعلم البنائي المعدل S' E، و ودراسة نايف العتيبي (٢٠٢١) سعت لتنمية أبعاد توجيه الذات في التعلم باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي.

المحور الثالث الإستراتيجية القائمة على التعلم المقلوب:

وتختلف الأقاويل حول بداية التعلم المقلوب، فقد أشار جونثان بيرجمان وأرون سامز Jonthan Bergmann& Aaron Sams (2012,28) أنهما ابتكرا ونفذا هذا النموذج في البداية بمدينة وودلاند بارك لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر للطلبة عن الصف الدراسي في مدرسة وودلاند بارك الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، تم تسجيل أول محاضرة بطريقة الفيديو وعرضها على يوتيوب ومن ثم لاقت استحساناً من الطلبة مما دعاهما للاستمرار في تسجيل المحاضرات.

أهمية التعلم المقلوب:

وأوضحت جاكلين ميشلين Jacqueline McLaughlin, J &others (2014,237) أنّ أهمية إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب تعود إلى: اكتساب الطلبة للمعلومات بتوجيه ذاتي، وتحكم الطلبة في حجم ووقت المحتوى؛ لتسهيل التعلم، ودور المعلم هو توجيه الطلبة وتنظيم عملية التعلم، وتشجيع المعلمين على الابتكار والابداع وتطبيق أساليب تربوية مختلفة، ومساعدة المعلم على تفريد التعليم، وتخصيص وقت الفصل لاكتساب الأنشطة التي تركز على الطالب، وتضمن العديد من الإستراتيجيات مثل التعلم القائم على المشكلات والإستراتيجيات الموجهة نحو البحث.

دعائم بيئة التعلم المقلوب:

وأشار كابي Cabi, E (2018,203) إلى أن ركائز التعلم المقلوب هي: بيئة تعليمية مرنة ووقت ملائم، بما يناسب احتياجات المتعلمين وظروفهم، وتوفير أنشطة متنوعة مناسبة للمتعلمين، وتقييم المعلم للمخرجات التعليمية أولًا بأول، وتطبيق إستراتيجيات تعلم نشطة

ومتنوعة، ومعلم مؤهل ومحترف ينظم العملية التعليمية ويوجه المتعلمين.

ومما سبق استنتجت الباحثة أن دعائم بيئة الإستراتيجية المقترحة تتمثل في بيئة تعليمية مرنة؛ تتناسب وظروف المعلم والمتعلم وطبيعة المحتوى التعليمي أيضًا، ومعلم مؤهل ومتميز ومطلع، متمكن من استخدام التكنولوجيا، ومتعلم واعٍ مشارك في العملية التعليمية، مدركٌ لكونه محور العملية التعليمية، ومحتوى دراسي متميز قصدي ملائم لخصائص المتعلمين، وعناصر التكنولوجيا الرقمية، كالإنترنت وبرامج واتس أب أو زووم وأجهزة الهاتف المحمول أو التابلت أو الكمبيوتر.

مكونات بيئة التعلم المقلوب:

التعاون، والتعلم محوره الطالب، والدعم من الإداريين، وتكنولوجيا المعلومات، والتفكير الـتأملي، والتعلم المقلوب يتيح للمعلم أدوارًا جديدة ومتميزة، الوقت المناسب للتطبيق، وتحسين مكان التعلم: لا يوجد شكلًا معينًا للفصل في فلسفة التعلم المقلوب، ولكن توجد محددات عامة للفصل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي:

أ- ابتكار بيئة تعاونية: حتى يسهل تحقيق التعاون بين المتعلمين داخل الصف.

ب- ابتكار بيئة فردية: عن طريق حجب المشتتات، فتحتاج بعض أنشطة التعلم المقلوب إلى الهدوء والفردية.

ج- مركزية الطالب: فلابد من ترتيب غرفة الصف ترتيبًا يتناسب مع الأدوار الجديدة. للمعلم كونه مرشد وميسر، والمتعلم كونه محور عملية التعلم.

د- ترتيب الصف بما يركز على التعلم وليس التعليم.

مميزات التعلم المقلوب: أورد حمدان وآخرون Hamdan, N & others (2013, 6,7)أنّ مميزات التعلم المقلوب تتمثل فيما يلي: زيادة فرص التعلم داخل الفصل المدرسي، عن طريق التركيز على الأنشطة، وتحويل التعليم المباشر خارج الصف، وزيادة فرص التعلم النشط، من خلال انخراط المتعلمين في الأنشطة، والتركيز على المتعلمين واحتياجاتهم، ويصبح دور المعلم موجهًا ومرشداً للمتعلمين، واستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

وحدد Solozhenko, A &Evseeva A (2015, 209) مميزات التعلم المقلوب من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين فيما يلي: توفير فرص للتعاون بين المتعلمين، والتواصل في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحديد جدول زمني يتسم بالمرونة لإنجاز المهام، وزيادة الأداء الأكاديمي للمتعلمين، ومشاركة المتعلمين في العملية التعليمية.

دور المعلم في التعلم المقلوب:

وقد رصد عاطف الشيرمان (٢٠١٥، ٢٤١:٢٤٤) الأدوار الجديدة التي يجب أن يتبناها المعلم في ظل التعلم المقلوب وحددها فيما يلي: ميسر ومرشد يوجه المتعلمين لما يساعدهم على تحقيق الهدف من عملية التعلم، ولا يتخلى عن أسلوب المحاضرة، بل يوظفه بصورة جديدة تعود بالنفع على المتعلمين، وتعامل مع المتعلمين في مجموعات دينامية مرنة، ويوظف التكنولوجيا لنقل المادة العلمية، ولا يتخلى عن دور الشارح إذا استحال الأمر على المتعلم، والاهتمام بتدريس وتطبيق المحتوى والمهارات، والمفاهيم، وأنماط التفكير، والمعرفة، وتخصيص أدوار محددة للمعلم بما يتناسب مع ميوله وشخصيته وقدراته؛ لرفع كفاءته.

دور المتعلم في التعلم المقلوب:

أكد جونثان بيرجمان وآرون سامز(٢٠١٥، ١٠٧) أن أدوار المتعلم في التعلم المقلوب تغيرت تغيراً جذرياً عن أدواره في التعلم التقليدي فأصبح دور المتعلم: البحث عن إستراتيجيات تزيد من تعلمهم، والعمل في مجموعات مع الأقران، والمتعلم يعمل بنشاط، وينخرط في عملية التعلم، وتفسير العلاقة بين الوحدات الموضوعات، وتحديد المتعلمين جوانب القوة لديهم لتنميتها، وجوانب الضعف لعلاجها، والنظر إلى التعلم على أنه عملية مستمرة.

أدوات البحث وإجراءات تطبيقه: هدف إلى توضيح الإجراءات التي قامت بها الباحثة عند إعداد أدوات البحث وموادها، وخطوات تطبيقها، وتمثلت أدوات جمع البيانات في هذه البحث في: قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، وقائمة بأبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، ويتناول الفصل عرضاً لأدوات القياس والتي تتمثل في: اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لطلبة الصف الأول الثانوي، وبطاقة ملاحظة أداء لمهارات القراءة الإلكترونية، ومقياس توجيه الذات القرائية لطلبة الصف الأول الثانوي بالإضافة إلى مواد المعالجة التعليمية بالبحث، وهي دليل المعلم ودليل الطالب، كما يعرض الفصل الإجراءات التجريبية للدراسة، واشتملت على الهدف من تجربة البحث، وزمن تطبيقها، واختيار مجموعة البحث وتوصيفها، والتطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس

أولا إعداد قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، وتم إعدادها وفقا للخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من القائمة:

ب-تحديد مصادر إعداد القائمة:

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية:

د-تحكيم القائمة:

ه- تعديل القائمة بناء على نتائج التحكيم:

و- قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية.

ثانيا إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية للصف الأول الثانوي:

تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد مصادر بناء اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، ووصف الاختبار، وصياغة تعليمات الاختبار، وتحكيم اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، وإجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

جدول (١٠)

معاملات ثبات المهارات الرئيسة والثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المهارات الرئيسية	معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	
		معامل سبيرمان/ براون	معامل جوتمان
المطالعة الأولية للنص القرائي الإلكتروني	٠.٦٦٠	٠.٦٦٨	٠.٦٦
القراءة الإلكترونية الفعلية	٠.٧٤٧	٠.٨٣٧	٠.٨٣٥
التقييم	٠.٦١٧	٠.٦٤١	٠.٦٤١
معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للاختبار ككل	٠.٨٥٩	٠.٧١٤	٠.٧٠٣

ثالثا: إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

لتحقيق هدف البحث الحالية أعدت الباحثة مفتاحًا لتصحيح التساؤلات الموضوعية بالاختبار؛ ليكون معياراً يرجع إليه المحكم في تصحيح تساؤلات الاختبار، ويتكون مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة الإلكترونية من إجابات (١٠) تساؤلات، مرتبة كالآتي: رقم التساؤل والإجابة الصحيحة ودرجة التساؤل.

رابعا: إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطلبة باختبار مهارات القراءة الإلكترونية: وقد تم إعداد البطاقة وفقا للخطوات التالية: تحديد الهدف من البطاقة، وتحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة، ووصف بطاقة ملاحظة الأداء، تحكيم بطاقة ملاحظة أداء الطلبة في مهارات القراءة الإلكترونية.

خامسا إعداد قائمة بأبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي:

في ضوء المصادر السابقة تم التوصل للأبعاد الرئيسة لتوجيه الذات القرائية وما يندرج تحتها من أبعاد فرعية، ووضعها في صورة قائمة أولية؛ لعرضها على المحكمين، وقد روعي في هذه الأبعاد مناسبتها مع خصائص طلبة المرحلة الثانوية، ومع أهداف تدريس اللغة العربية، وإحداث التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى بما تتضمنه من موضوعات يتوجه الطلبة للقراءة حولها.

سادسا إعداد مقياس توجيه الذات القرائية لطلبة الصف الأول الثانوي:

تم إعداد مقياس توجيه الذات القرائية المناسبة لطالبات الصف الاول الثانوي في ضوء مجموعة من الخطوات التي تتمثل في: تحديد هدف المقياس، وتحديد مصادر اشتقاق المقياس، واقتراح صورة أولية للمقياس، وضبط المقياس، وإجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس.

معاملات ثبات عبارات مقياس توجيه الذات القرائية

رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٩٥١	**٠.٩٣٧	١١	٠.٩٥٢	**٠.٨٣١	٢١	٠.٩٥١	**٠.٩٠٢
٢	٠.٩٥٤	**٠.٥١٢	١٢	٠.٩٥٤	**٠.٦٠٠	٢٢	٠.٩٥٣	**٠.٧٥٠
٣	٠.٩٥٢	**٠.٨٤٠	١٣	٠.٩٥٢	**٠.٨٢٣	٢٣	٠.٩٥٣	**٠.٦٩٧
٤	٠.٩٥٥	*٠.٣٧٥	١٤	٠.٩٥٥	**٠.٤٧٤	٢٤	٠.٩٥٥	**٠.٤٦٣
٥	٠.٩٥٥	**٠.٥٧٠	١٥	٠.٩٥٢	**٠.٨٦٦	٢٥	٠.٩٥١	**٠.٩٠٢
٦	٠.٩٥٤	**٠.٣٧٤	١٦	٠.٩٥٤	**٠.٥٤١	٢٦	٠.٩٥٤	**٠.٥٤٠
٧	٠.٩٥٤	**٠.٦٤٩	١٧	٠.٩٥٣	**٠.٧٤٣	٢٧	٠.٩٥٢	**٠.٨٣٦
٨	٠.٩٥٥	*٠.٣٧٥	١٨	٠.٩٥٤	**٠.٥٨٤	٢٨	٠.٩٥٣	**٠.٧٨٦
٩	٠.٩٥٥	**٠.٤٦٩	١٩	٠.٩٥١	**٠.٨٨١	٢٩	٠.٩٥٢	**٠.٧٧٦
١٠	٠.٩٥٤	**٠.٦١٢	٢٠	٠.٩٥٣	*٠.٦٦٦	٣٠	٠.٩٥٤	**٠.٦٥٧
معامل ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ					٠.٩٥٥			

سابعا : إجراءات التجربة الميدانية للدراسة :

تألف مجتمع البحث من (٦٠) طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرستي الزقازيق الثانوية للبنات، والسادات الثانوية للبنات، التابعتين لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية -محل إقامة الباحثة وعملها- للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

تألفت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة السادات الثانوية للبنات التابعة لإدارة شرق الزقازيق بمحافظة الشرقية من أصل (٢٣٠) طالبة، والمجموعة الضابطة من (٣٠) طالبة من طالبات مدرسة الزقازيق الثانوية بنات من أصل (٢٤٥) طالبة.

نتائج البحث:

قيم ($\eta 2$)، و(d)، ومقدار حجم وقوة تأثير المعالجة التجريبية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (ن= ٣٠)

المهارات الفرعية	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة ($\eta 2$)	قيمة (d)	حجم التاثير
المطالعة الأولية للنص الإلكتروني.	٢٩	١٨.٨٢	٠.٩٢٤	٦.٩٩	كبير جدا
القراءة الالكترونية الفعلية	٢٩	١٨.١١	٠.٩١٩	٦.٧٣	كبير جدا
التقييم	٢٩	٢٠.٩٣	٠.٩٣٨	٧.٧٧	كبير جدا
الاختبار ككل	٢٩	٢٥.٠٦	٠.٩٥٦	٩.٣١	كبير جدا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أشارت قيم إيتا التي امتدت من (,٩١٩) إلى (,٩٥٦) إلى وجود حجم وقوة تأثير كبير جداً - للتعلم المعكوس- في جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية عن التطبيق القبلي لذات المجموعة

قيم ($\eta 2$)، و(d)، ومقدار حجم وقوة تأثير المعالجة التجريبية في تنمية أبعاد توجيه الذات القرائية لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (ن= ٣٠)

المهارات الفرعية	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة ($\eta 2$)	قيمة (d)	حجم التاثير
التخطيط الذاتي للقراءة الإلكترونية	٢٩	٣٢.٢٤٠	٠.٩٧٦	١١.٩٧	كبير جدا
معالجة وتحليل النص القرائي الإلكتروني	٢٩	٢٩.٨٠٤	٠.٩٧٢	١١.٠٧	كبير

المهارات الفرعية	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة ($\eta 2$)	قيمة (d)	حجم التاثير
					جدا
تطبيق أنشطة القراءة الإلكترونية.	٢٩	٣٢.٤٥٨	٠.٩٧٧	١٢.٠٧	كبير جدا
مراقبة الأداء الذاتي القرائي	٢٩	٣٣.٧٠٧	٠.٩٧٨	١٢.٥٢	كبير جدا
التأمل الذاتي في عملية القراءة الإلكترونية.	٢٩	٢٩.٠٢٨	٠.٩٧٠	١٠.٧٧	كبير جدا
المقياس ككل	٢٩	٥٠.٥٧٣	٠.٩٨٩	١٨.٧٩	كبير جدا

- أشارت قيم إيتا التي امتدت من (٠,٩٧٠) إلى (٠,٩٨٩) إلى وجود حجم وقوة تأثير كبير جداً - للتعلم المعكوس- في جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس توجيه الذات القرائية للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية عن التطبيق القبلي لذات المجموعة.

ثامنا: توصيات البحث:

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

- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة؛ لما لها من أهمية في حياتهم التعليمية.
- الإفادة من أدوات البحث الحالية عند تعليم الطلبة وتدريبهم على مهارات القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية، وعند تقويم أدائهم فيها.
- تضمين مناهج تعليم اللغة العربية أنشطة الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المقلوب؛ بما يتيح تنمية مهاراتهم اللغوية.

- اعتماد مهارات القراءة الإلكترونية وأبعاد توجيه الذات القرائية - متغيراً للدراسة- وما يتصل بها من مؤشرات سلوكية في تطوير مقرر القراءة.

ثالثا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالية يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- دراسات مماثلة لتعرف فعالية إستراتيجيات مقترحة على التعلم المقلوب عينات أخرى من المتعلمين، وفي مراحل دراسية أخرى، وإجراء بحوث عن القراءة الإلكترونية، وتوجيه الذات القرائية.
- أثر إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فعالية إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المقلوب في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعا: انطباعات الباحثة ورؤاها عن البحث والبحث في المتغيرات ذات الصلة في ضوء ما تم التوصل إليه من دراسة:

من الانطباعات التي أخذتها الباحثة عن البحث والبحث في متغيراتها:

- أنه رغم كثرة الدراسات التي تناولت القراءة الإلكترونية كمتغير بحثي ومحاولة تنمية مهاراتها لدى الطلبة بالمراحل الدراسية المختلفة، إلا أن مشكلة ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة الإلكترونية لا تزال موجودة وتحتاج إلى مزيد من البحث والبحث ومحاولة استخدام متغيرات بحثية مختلفة لعلاجها.
- تفاوت بعض الدراسات التي تناولت توجيه الذات القرائية فبعضهم استخدم مصطلح توجيه الذات بصفة عامة، والبعض استخدم

مصطلح التعلم الذاتي التوجيه تعبيرا عنها، وهناك من استخدم مصطلح التعلم الذاتي ليعبر عن ذات المعنى.

- رغم أهمية استخدام بنك المعرفة المصري؛ لما يوفره من مصادر للمعرفة والكتب والمراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث المختلفة، مما ييسر للباحثين الوصول إلى هذه المراجع، إلا أنه معظم الدراسات لا تكون موجودة مما يعوق الاستفادة الكلية منها.
- كثرة أبعاد توجيه الذات القرائية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي التي يجب تنميتها لدى الطلبة، والتي يصعب تنميتها كلها في دراسة واحدة؛ لدى اكتفت الباحثة بالأبعاد الواردة في البحث فقط عملت الباحثة على تنميتها تاركة المجال واسعا أمام الباحثين الآخرين لمحاولة تنمية أبعاد توجيه الذات القرائية الأخرى في دراسات وبحوث أخرى؛ مما يثري البحث العلمي والعملية التعليمية.
- تنوع نماذج التعلم المقلوب، وكل نموذج يحمل اسما مميزا له، وتختلف طريقة تطبيق كل نموذج عن الآخر مما يشير إلى مرونة التعلم المقلوب، مما يفتح الباب لبحوث متنوعة بما يتناسب وطبيعة المتغيرات البحثية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١-أماني محمد عمر طه (٢٠٢١): "فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية"، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع٥، ص ص١-٤٧.

٢-فخري محمد فريد أحمد (٢٠٢٠): "أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس"، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، س٣، ع٢، ص ص٢٠٢-٢٧٢.

٣-أحمد عبد الله شقلال (٢٠١٧): " إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المقلوب لتنمية مهارات التعلم الذاتي في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، ديسمبر، ص ص ١٩٢-٢١٩.

٤- جونثان بيرجمان وآرون سامز ترجمة عبد الله زيد الكيلاني (٢٠١٥): " التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب" (الكتاب المرافق للصف

المقلوب)، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٥- خير سليمان شواهين (٢٠١٦): " التعلم المدمج والمناهج الدراسية"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

٦- خالد مصطفى محمد مصطفى (٢٠١٩): "إستراتيجية مقترحة قائمة على التفكير ما وراء المعرفي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية فى اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، لمؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع ٣٣، ص ص ١١-٥٩

٧- فاطمة عبد الكريم خليل وهبة (٢٠٢٠): " أثر منصة تعليمية مقترحة للتعلم المقلوب في التحصيل الدراسي والدافعية لتعلم مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية"، مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، مج ٦، ع٢٣، ص ص ١٢٥-١٨٥.

٨- محمد أحمد أحمد سالم (٢٠١٨): " فاعلية الرسوم المتحركة في بيئة الفصل المقلوب لتنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، ع٢٤، ص ص .٣٢٢-٣٤٦.

٩- مختار عبد الخالق عبد الإلـه (٢٠٠٨): " تـدريس القـراءة فـي عصـر العولمـة "إسـتراتيجيات وأسـاليب جديـدة "، دار العلـم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ.

١٠-مرسي طاهر (٢٠١٣): "القراءة الإلكترونية معركة القـرن"، الجوبـة، مركز عبد الرحمن السديري الثقافي، ع٣٨، ص ص ١١٣-١١٦.

١١-مصطفى فهيم (٢٠٠٤) "مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطـوير أساليب التفكير"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

ثانيا المراجع الأجنبية

1-Gulzhaina Kassymova, Rinad Kosherbayev, Mariyam Arpentieva, Olzhas Kenzhaliyev, and Aigerim Kosherbayeva, (2021)."E-learning in higher education and social development",SHS Web of Conferences 98, 05007
(2021),https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805007
Education and City 2020,https://dio.org/10.1051/shsconf/20219805007

2-Hawks S.J. (2014). The flipped classroom now or never? AANA Journal, 82, 264-269.

3- Julie Coiro (2020). Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy,International litracy association, university of Rhode Island Kingstone,USA,pp9-31.

4-Radia Bouguebs,(2020), ACTION RESEARCH ON INTEGRATING A BLENDED LEARNING READING COURSE IN HIGHER EDUCATION, Ph. D.1, Journal of Studies in Language, Culture and Society 03 (1) special issue, 2020 (pp. 1-14), Ecole Normal Supérieure "Assia Djebbar" Constantine, Algeria.

5-Retania Christianisa. (2021), The use of digital reading among students of English language education department of university of Muhammadiyah Malang,undergraduate(s1)thesis,universetas Muhammadaiyah Malang.

الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي في مصر دراسة تحليلية نقدية للأسس والمعايير وأهم المعوقات

مرفت رجب احمد متولي

باحثة ماجستير – أصول التربية

أ.د/ أحمد الرفاعي بهجت العزيزي

أستاذ أصول التربية المتفرغ
وعميد كلية التربية – جامعة الزقازيق
نائب رئيس الجامعة الأسبق

أ.د/ سعيد محمود مرسي

أستاذ أصول التربية ورئيس مجلس قسم أصول التربية كلية التربية – جامعة الزقازيق
ومدير مركز اليونسكو الإقليمي لتعليم الكبار الأسبق

الملخص :-

هدف البحث إلى تحليل مفهوم الإتاحة التعليمية والأبعاد الجديدة التي اكتسبها هذا المفهوم في ضوء العدالة وجودة الفرصة التعليمية، وكذا تحليل علاقة مفهوم الإتاحة التعليمية ببعض المفاهيم المرتبطة به مثل الحق في التعليم، والعدالة التعليمية، والمساواة، وديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، وجودة الفرص التعليمية، وتدويل التعليم.

والكشف عن دينامية العلاقة بينها في إطار إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي والكشف عن أهم معايير إتاحة الفرص التعليمية، وإلقاء الضوء على سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي وصولا إلى معوقات تحقيق الإتاحة، ووضع عدة مقترحات من شأنها المساهمة في إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتوصل البحث إلى طرح مجموعة من المقترحات التي قد تساهم في إتاحة فرص تعليمية متكافئة داخل مؤسسات التعليم العالي المصري، كوضع مواصفات موضوعية لاختبارات القبول للطلاب بالتعليم العالي يُراعي فيها معايير الصدق، والحاجة إلى إعادة النظر في التقسيم المقترح

للقطاعات بالتعليم العالي الواردة في خطط التطوير، وضرورة توافق استراتيجية وهيكلة تطوير المرحلة الثانوية بما يتفق مع خطط تطوير التعليم العالي خاصة فيما يتعلق بنظام القبول.

الكلمات المفتاحية : الاتاحة ، التعليم العالي ، ديمقراطية التعليم .

Availability in Higher Education Institutions Obstacles and Proposals

Abstract:

The aim of the research is to analyze the concept of educational accessibility and the new dimensions acquired by this concept in the light of justice and the quality of educational opportunity, as well as to analyze the relationship of the concept of educational accessibility to some related concepts such as the right to education, educational justice, equality, educational democracy, equal educational opportunities, and the quality of educational opportunities. and internationalization of education.

And revealing the dynamic of the relationship between them within the framework of providing educational opportunities in higher education institutions and revealing the most important criteria for providing educational opportunities, and shedding light on admission policies in higher education institutions in order to reach the obstacles to achieving access, and putting forward several proposals that would contribute to providing educational opportunities in institutions of higher education.

The analytical descriptive approach was used, and the research came up with a set of proposals that may contribute to providing equal educational opportunities within Egyptian higher education institutions, such as setting objective specifications for admission tests for students in higher

education, taking into account the standards of honesty, and the need to reconsider the proposed division of sectors in higher education contained in Development plans, and the necessity of harmonizing the strategy and structuring of the development of the secondary stage in line with the plans for the development of higher education, especially with regard to the admission system.

Keywords: availability, higher education, education democracy.

مقدمة الدراسة :-

الحق في التعليم حق مؤسس لكافة حقوق الإنسان، فكفالة الحق في التعليم تعزز فرص الحصول على الحقوق الأخرى، فلا يُعد التعليم رفاهية بل ضرورة تحتمها وتقرها كافة المواثيق العالمية والدولية؛ فهو الأداة الأساسية للتنمية الكاملة لشخصية الإنسان الذي يعد الفاعل الرئيسي في التنمية الشاملة للمجتمع، فلا يمكن للمجتمع أن يحقق التنمية التي يسعى إليها برأس مال مادي فحسب بل بالقوى البشرية المعدة والمدربة للنهوض بالمشروعات الاقتصادية والاجتماعية والمهيأة للنجاح مع متطلبات العصر التقني، وهذا ما تأكد من وظيفة التعليم وقدرته في إعداد هذه القوى البشرية اللازمة لتحقيق عناصر التخطيط القومي، حيث أن العنصر البشري وما يتوافر لديه من معارف واتجاهات وقيم ومهارات وقدرات على الابتكار كلها أمور تمثل الوجه الآخر لعملية التقدم الاقتصادي والاجتماعي [١] ، فالتعليم هو الأداة التي يمكن بها للكبار والصغار، للذكور والإناث وللمهمشين اقتصادياً واجتماعياً السير نحو حراك اجتماعي ينهض بتلك الأنفس من الفقر، وأن يحصلوا على فرصة كاملة للمشاركة في كافة مناشط مجتمعاتهم الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية.

وانطلاقاً من حتمية التنمية الشاملة التي هي مسعى كافة المجتمعات متقدمة ونامية وضُعت العديد من الخطط الإستراتيجية التي تهدف إلى إعداد عنصراً مكملاً لرأس المال المادي ألا وهو العنصر البشري الذي يعد ويهيئ لسوق العمل

من خلال التعليم العالي، فقد أعطى التعليم العالي في الكثير من الدول أدلة كثيرة على قدرته في خلق التغيير والتقدم في المجتمع، فهو وسيلة تكوين وبلورة ملامح الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل فضلاً عن كونه يزيد من قدرات الناس على تكوين تصوراتهم للمجتمع إلى حقائق عملية، ولهذا السبب يعتبر التعليم العامل الأول في التحول إلى التنمية المستدامة [٢] .

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة Njoku Chimezie etal 2014 [٣] حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوار مؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات في مجال التنمية الاقتصادية، مع إيلاء اهتمام خاص لتحديات وأفاق الجامعات النيجيرية. فدور التعليم العالي بوصفه محركا رئيسيا للتنمية الاقتصادية راسخ، وسيزداد هذا الدور مع تأثير التغييرات الجديدة في التكنولوجيا والعولمة، وكذلك دراسة شيرين عيد مرسي،٢٠١٣ [٤] حيث تهدف للبحث في وضع سيناريوهات مستقبلية لدور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري، وكذلك دراسة محمد درويش درويش السيد علي السيد، ٢٠١٦ [٥] وهدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين تمويل التعليم الجامعي ودوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة :-

إن إتاحة الفرص التعليمية لمؤسسات التعليم العالي يعد مطلباً ضرورياً في الوقت الراهن من أكثر من منطلق، بداية من إقرار هذا الحق في المواثيق الدولية والتشريعات والقانون والدستور المصري حيث ينص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في الفقرة ١ من المادة ٢٦ "على أنه لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني وأن يُيسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع على أساس الكفاءة".

وكذلك العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الذي نص في الفقرة (ج) من المادة (١٣) [٦] على "جعل التعليم العالي متاحاً للجميع على قدم المساواة تبعاً للكفاءة بكافة الوسائل المناسبة ولاسيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم".

كذلك سعى القانون الدولي لتضمين التعليم العالي كحق من حقوق الإنسان، رغم أنه لم ينص في الفقرة (ج) من المادة (١٣) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على إتاحة التعليم العالي للجميع كحال الفقرة (أ) ، (ب) من نفس المادة حيث أنه في الفقرتين نص على إتاحة التعليم دون قيد ولكن الفقرة (ج) نصت على إتاحة التعليم العالي للجميع على قدم المساواة ولكن وفقاً للكفاءة دون وضع معيار لهذه الكفاءة.

كذلك نصت الاتفاقيات على الأحقية في التعليم العالي، كاتفاقية "مكافحة التمييز في مجال التعليم". والتي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ١٤ ديسمبر ١٩٦٠ والتي تنص على إتاحة التعليم للجميع دون أدنى تمييز على أساس العنصر أو الجنس أو اللون أو الدين أو اللغة أو الرأي سياسياً وغير سياسي، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصادية أو المولد فقد نصت الفقرة (أ) من المادة (٤) على : "جعل التعليم الابتدائي مجانياً وإجبارياً، وجعل التعليم الثانوي بشتى أشكاله متوفراً وسهل المنال بصفة عامة للجميع، وجعل التعليم العالي كذلك متاحاً للجميع على أساس القدرات الفردية للطلاب مع وجود ضوابط حاكمة لعملية إتاحة التعليم العالي".

أما محلياً، فقد نص الدستور المصري الحالي في المادة (٢١) على أن تكفل الدولة استقلال الجامعات والمجامع اللغوية والعلمية، وتوفير التعليم الجامعي وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي وتكفل مجانيته في جامعات الدولة ومعاهدها وفقاً للقانون. وتخصص الدولة نسبة من الإنفاق الحكومي

على التعليم الجامعي لا تقل عن ٢٪ من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية.

من هذا المنطلق أصبح لزاماً على الدولة إتاحة فرص تعليمية بمؤسسات التعليم العالي لكل من لدية الاستعدادات والقدرات التي تمكنه من التمتع بهذا الحق، فرصاً تعليمية متكافئة فلكي تحقق إتاحة الفرصة التعليمية يجب أن تكون هذه الفرصة متساوية.

لقد تضاعف عدد الجامعات الخاصة التي كانت بداية عملها في حقبة التسعينات من القرن الماضي لتصل لنحو (٢٧) جامعة، كما وافقت الدولة على إنشاء (٧) فروع لجامعات أجنبية معظمها في العاصمة الإدارية، وبناء جامعات وكليات تكنولوجية متخصصة(٨ كليات و٣ جامعات)، ذلك إضافة إلى الإرث المتنامي للمعاهد والأكاديميات (١١١ معهد بنظام السنوات، و٤٢ معهداً بنظام الساعات المعتمدة)، فضلاً عن التوسع في البرامج الدراسية الجديدة برسوم تتم في رحاب الجامعات العامة أو الحكومية.

وفي ظل هذه الزيادة غير المسبوقة في توفير الخدمات التعليمية وتنوع برامجها ونظمها وهياكلها الأكاديمية، وفي ظل الاتجاه الموازي للتعليم الحكومي والداعم لخصخصة التعليم، إلا أن هذا التعليم الخاص لم يحقق الإتاحة التعليمية التي تتمثل في تكافؤ الفرص وجودة العملية التعليمية وذلك بسبب الاختلاف بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص، فالتعليم العالي في القطاع الخاص يتطلب مصروفات دراسية تناسب طبقات مرتفعة المستوى الاقتصادي كذلك نوعية التعليم في هذا النوع تتسم بالتميز وبمطابقتها لمتطلبات سوق العمل الحديث التي تعجز الكثير من الفئات في الحصول عليه والتمتع به بسبب الفقر وتدني المستوى الاقتصادي وبذلك يختفي مبدأ الإتاحة الذي لا يتحقق دون عدالة في تكافؤ الفرص التعليمية، فلقد اكتسب مفهوم الإتاحة التعليمية أبعاداً نوعية جديدة تجعله يختلف عن ذلك المفهوم الذي ساد من قبل حيث أصبحت الإتاحة التعليمية أكبر من كونها توفير

مكان في المؤسسة التعليمية، بل اتسع المفهوم ليشمل الحق في الحصول على فرصة تعليمية عالية الجودة تتيح لصاحبها استمرارية التعليم وتسمح له بالتفاعل والاندماج المستمر مع المتغيرات المجتمعية. (٧)

وعلى ذلك فإن مشكلة الدراسة يمكن تحديدها في التساؤلات التالية: -

١. ما مفهوم الإتاحة ؟ وما العلاقة بينها وبين ما ارتبط بها من مفاهيم ؟
٢. ما معايير الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي المصري ؟
٣. ما سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي المصري ؟
٤. ما معوقات الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي المصري ؟
٥. ما مقترحات تحقيق إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي المصري ؟

أهداف الدراسة :-

يتمثل الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في التوصل إلى مقترحات لإتاحة فرص تعليمية بمؤسسات التعليم العالي **وفي سبيل تحقيق ذلك يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :-**

١. التعرف على مفهوم الإتاحة والمفاهيم وثيقة الصلة بها.
٢. تحديد معايير الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي.
٣. التعرف على سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي المصري.
٤. تحديد معوقات إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي المصري.
٥. التوصل لبعض المقترحات التي من شأنها المساهمة في تحقيق إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

أهمية الدراسة :-

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث تناولها لموضوع إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي سعياً لتمتع الإنسان بحقه في التعليم كما أقرته المواثيق والقوانين والتشريعات فلهذه الدراسة أهمية نظرية من خلال:

١. تناول قضية العدالة في الحقوق الإنسانية التي من أهمها التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة.
٢. تلقي الضوء على أهم معايير الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي.
٣. الوقوف على أهم المعوقات والتحديات التي تعوق تحقيق إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.
٤. المشاركة في بناء معرفة نظرية حول سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي بمصر.
٥. التوصل إلى عدة مقترحات من شأنها العمل على إتاحة فرص تعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

منهج الدراسة :-

تقتضي عملية تحقيق أهداف الدراسة الحالية الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بما يتضمنه من أدوات للتحليل والتفسير وذلك من خلال:

١. تحليل مفهوم الإتاحة التعليمية وما ارتبط بها من مفاهيم.
٢. تحديد معايير إتاحة الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.
٣. تحليل سياسات القبول في التعليم العالي المصري.
٤. التعرف على معوقات تحقيق الإتاحة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

٥. تقديم بعض المقترحات التي قد تساهم في تحقيق الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي.

الإطار النظري

لعل من الأمور التي أصبحت موضع اتفاق بين كافة المجتمعات البشرية باختلاف ثقافتها وتفاوت توجهاتها السياسية ونشاطاتها الاقتصادية، تلك التي تتعلق بالتعليم، فالتعليم أصبح حق لجميع المواطنين، وهذا الحق قد كفله الدستور المصري؛ ومن ثم وجب توفير الفرص التعليمية وإتاحتها لجميع المواطنين بقطع النظر عن الفئة التي تنتمي لها.

فمن المسلم به أنه لا يعلو مجتمع فوق مستوى أفراده، كذلك أن كل فرد في المجتمع عضو فاعل فيه، فلا يفرض على الدولة إتاحة فرص تعليمية فحسب ولكن يّعد حقاً من الحقوق الأساسية للمواطنين إتاحة فرص تعليمية متساوية لكل فرد في المجتمع تمكنه استعداداته وقدراته على الاستمرارية في التعليم، لا يعوق ذلك جنس أو فقر أو لغة أو دين أو انتماء سياسي، فيصبح معيار الحصول على تعليم مستمر هو القدرات ومعيار التفوق هو المهارة والكفاءة.

فالتعليم لا زال هو الوسيلة الوحيدة للفئات الفقيرة والمهمشة لرفع مستواها الاقتصادي والاجتماعي؛ لذلك لا ينبغي أن يكون التعليم حكراً على بعض الأفراد، لكن يجب أن تتاح الفرص التعليمية للعناصر الصالحة لها والقادرة عليها دون معوقات.

أولاً: مفهوم الإتاحة وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به :-

مع مناداة اليونسكو منذ عام ٢٠٠٨ بحركة التعليم للجميع برزت على السطح التربوي العديد من المفاهيم وطيدة الصلة مثل مفاهيم الإتاحة ، والحق في التعليم ، والمساواة ، والعدالة في توزيع الفرص التعليمية ، ومجانية التعليم .....

وغيرها الكثير من المفاهيم التي تطالب بحق الإنسان في التعليم ، وإتاحته للكثير من المحرومين والمهمشين في كافة أنحاء العالم خاصة داخل دول العالم الثالث.

ومن ثم يشير مصطلح " الإتاحة " إلى توفير فرصة ، وفي مجال التعليم معناه توفير فرصة تعليمية للجميع بالمجان ووصول الخدمة التعليمية إلى كافة الفئات المحرومة والمهمشة بفعل الحروب والأزمات الاقتصادية والهجرة والفقر والمعاناة والتفرقة العنصرية وغيرها من الأسباب التي تقف حائلا" دون توفير فرصة تعليمية متميزة للشعوب والمجتمعات المحرومة من التعليم [٨]

ولا تعني إتاحة الفرص التعليمية بالتعليم العالي أن يكون التعليم متماثلاً للجميع بل تعني أن يكون التعليم متوفراً بالتساوي لكل المؤهلين الذين لديهم القدرة على الاستمرارية في التعليم مما يتطلب إزالة كل أنواع التمييز[٩].

أولاً: مفهوم الإتاحة Availability

تُعرف الإتاحة في اللغة بأنها: "أتاح له الفرصةَ قدّرها له وهيّأها، يسّرها له وجعلها في متناول يده، أي أتيحت له الظروف للنجاح في مسعاه، وإتاحة الفرصة: تهيئتها" [١٠] ، ويشير المعجم الوجيز بأن (تاح) له الشيء، تيحاً: تهيأ، وله الأمر: قدر عليه، أما إتاحة: قدره، وهيأه، ويعرف المعجم المعاصر الإتاحة بأنها: "تيسير الأمر وجعله في متناول اليد"[١١].

وتُعرف الإتاحة اصطلاحاً بأنها: "تمكين الفرد من ممارسة مهارات أو سلوكيات معينة في بيئة تفاعلية خالية من المخاطر، وتوسيع الفرص أمامه للحصول على حقوقه المشروعة""[١٢].

وتُعرف الإتاحة اصطلاحاً بأنها:"توفير فرصة تعليمية مناسبة لكل فرد يضمن من خلالها اكتساب القدرات والمهارات التي تعينه على الاندماج الفعال مع أقرانه في عمليات الإبداع المعرفي، إنتاجاً واستخداماً، توظيفاً ومعالجة وتخزيناً" [١٣]،كما تصبح

أحد أهم معايير جودة التعليم العالي وفعاليته،ووفق هذا التصور تشير إلى مدى القدرة على إتاحة مثل هذه الفرص لكل صاحب حق مشروع فيها.

وفي مجال التعليم يعني مفهوم الإتاحة:"توفير فرصة تعليمية للجميع بالمجان، ووصول الخدمة التعليمية إلى كافة الفئات المحرومة، والمهمشة بفعل الحروب، والأزمات الاقتصادية، والهجرة، والفقر، والمعاناة، والتفرقة العنصرية، وغيرها من الأسباب التي تقف حائلاً دون توفير فرصة تعليمية متميزة للشعوب، والمجتمعات المحرومة من التعليم"[١٤].

ويشير مفهوم الإتاحة في التعليم العالي إلى مسئولية المجتمع عن توفير فرصة التعليم العالي أمام كل صاحب حق فيه، طالما كانت لدى هذا الفرد الرغبة في الحصول على هذا النوع من التعليم، ويمتلك القدرة على الإفادة من هذه الفرصة في تطوير ذاته، وتنمية معارفه، وصقل مهاراته[١٥].

ويشير مفهوم إتاحة التعليم إلى: "حصول طالب المعرفة في مؤسسات التعليم على حقه في التعليم بغض النظر عن الفوارق العرقية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو غير ذلك من صور التميز والتفرقة باستثناء معيار الجدارة العلمية" [١٦].

كما يشير مفهوم الإتاحة في التعليم العالي إلى:"إتاحة فرص تعليمية لكل طالب بمؤسسات التعليم العالي حسب قدراته واستعداداته، ويتضمن ذلك توفير الخدمة التعليمية وتماثلها بين المناطق المختلفة"[١٧].

كما تُعرف إتاحة التعليم بأنها: ضرورة إزالة أية معوقات من شأنها أن تحول بين الطالب وبين حقه المشروع في الحصول على هذه الفرصة التعليمية" [١٨].

يتضح مما سبق أن مفهوم الإتاحة في التعليم العالي يعني: "توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب بمؤسسات التعليم العالي وفقاً لقدراتهم المعرفية وميولهم واتجاهاتهم واستعداداتهم"، كما يتضح أن مفهوم إتاحة التعليم بمؤسسات

التعليم العالي يكتسب مقاصده وغاياته الإنسانية من خلال تحقيقه لعدة مفاهيم وثيقة الصلة به فمفهوم تحقيق الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي يتمثل فيما يلي:

١- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم العالي:ويعني ذلك حق المساواة بين جميع أبناء الوطن في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، والحصول على فرص تعليمية متكافئة، طالما كانت لديهم الرغبة وتوافرت لديهم القدرة للاستفادة منها.

٢- دعم مفهوم العدالة الاجتماعية:ويعني ذلك إتاحة فرص حقيقية للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أمام جميع أبناء المجتمع تصبح بمثابة آلية فاعلة في حصول كل منهم على فرصة عمل حقيقية، خاصة في ظل تطور مفهوم العمل ومهاراته وآلياته، وارتباط العمل بالعلم والتعليم،وذلك لتمكين الفرد من الاندماج الحقيقي في جهود التنمية.

٣- ترسيخ مبدأ التعليم المستمر:ويعني ذلك توفير وسائل وأساليب تعليمية فعالة لترسيخ مبدأ التعليم المستمر وتمكين الفرد من تحصيل التعليم في كل زمان ومن أي مكان حتى يصبح مبدأ الإتاحة واقعاً ملموساً.

ثانياً: العلاقة بين مفهوم الإتاحة وما ارتبط به من مفاهيم أخرى:-

يبدو لنا أن هناك ثمة علاقة واضحة وقوية بين مفهوم إتاحة التعليم العالي وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به، والتي ربما تكون أبعاداً لعملية الإتاحة نفسها؛ تلك المفاهيم التي تناولتها الكثير من الأدبيات والدراسات التربوية، فليس من المغالاة إذا تطرقنا إلى القول بأن هذه المفاهيم تعد أساساً لمفهوم إتاحة التعليم العالي، فهدفت دراسة هذه المصطلحات في ضوء مفهوم الإتاحة الكشف عن مضامينها التربوية والاجتماعية المختلفة ومن ثم التوصل إلى تحليل العلاقة بينها وبين تحقيق الإتاحة خلقاً لفرص حقيقية في سياسة التعليم الفعلية للتعليم العالي بما يضمن ترسيخ مبدأ الإتاحة في التعليم العالي.

١- الحق في التعليم The Right To Education :-

إن الحق في التعليم في الاصطلاح يأتي ضمن مجموعة الحقوق والحريات الفردية العامة والخاصة ،وهذه حقوق طبيعية للإنسان، والتي نشأت معه قبل إنشاء الدولة نفسها، وهي تحتاج تدخل الدولة من أجل المحافظة عليه، بمعنى تتطلب من الدولة تدخلاً إيجابياً، حيث يحتاج الحق في التعليم إلى جهود حثيثة، وتضافر للموارد، وتدخلاً مكلفاً من قبل الدولة لتحقيقه وتأمينه لكل فرد [١٩].

ويتضمن الحق في التعليم:"الحق في المساواة في الفرص في كافة الأحوال وفقاً للمواهب الطبيعية والمميزات والرغبة في الانتفاع بالموارد التي توفرها الدولة أو المجتمع، ولكل فرد الحق في تلقي تعليم مجاني على الأقل في التعليم الأولي" [٢٠].

ويعني الحق في التعليم "حق كل فرد في الحصول على التعليم على أساس تكافؤ الفرص، والمساواة دون تمييز على أي أساس، وتحقيقاً لهذا الهدف يجب أن يكون التعليم متاحاً ومتوفراً وجامعاً لجميع الأفراد" [٢١].

ويُعرف الحق في التعليم بأنه: "حق الطالب في أن يتلقى العلم، وأن يختار نوعية التعليم الذي يتلقاه، وأن يتمتع مع غيره من المواطنين بفرصة متساوية في تلقي العلم إلى أقصى حدود التعليم دون تمييز بسبب الثروة أو الأصل الاجتماعي أو الجنس أو غيرها" [٢٢].

ويتضح من تحليل ما سبق رصده من مفاهيم الحق في التعليم أنه حق ممنوح لا يقابله أي واجبات أو التزامات على الطالب – سوى واجبه الأساسي وهو حسن استغلال الفرصة الممنوحة له، وعد التفريط فيها أو سوء استخدامها، فالطالب الذي يهمل ويرسب ويتكرر رسوبه دون سبب يضيع على نفسه الفرصة وعلى غيره من المنتظرين والمستحقين لها – ، وهو حق لا يجوز النزول عليه أو التفريط فيه بأي حال من الأحوال، وهو حق متطور يتطور بتطور مستوى تعليم الفرد حسب المراحل التعليمية، وهو حق اجتماعي لا يمكن الحديث عنه أو التمتع به إلا في إطار مجتمعي، وهو حق تتدخل الدولة فيه تدخل مباشر أو غير مباشر.

وكذلك يتضح وجود علاقة تكاملية ومتداخلة بين الحق في التعليم وإتاحته كما يتضح لنا الارتباط المفاهيمي بين مبدأ الإتاحة التعليمية، ومفهوم الحق في التعليم حيث أن توفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع فئات المجتمع دون تمييز تعد من أهم مؤشرات الحكم على تقدم المجتمعات الإنسانية وحصول مواطنيها على حقهم الإنساني في التعليم كذلك فإن مبدأ الحق في التعليم يعد نتيجة منطقية لمبدأ الإتاحة التعليمية.

وقد أشار عمار (٢٠٠٨، ص٤١٢) إلى الارتباط بين مفهوم الحق في التعليم ومفهوم الإتاحة التعليمية في قوله: "أن الإتاحة التعليمية ترتبط بمحورين أساسين هما: الحق والعدل، حيث يمثل الحق في التعليم، والعدل في توزيع الفرص التعليمية للجميع حق إنساني أصيل لا يتم التنازل عنه أو التفاوض حوله أو انتزاعه، فهو حق يتمتع به كافة البشر دون أي تمييز بسبب العرق أو اللون أو النوع الاجتماعي أو الطبقة الاجتماعية".

٢- ديمقراطية التعليم Democracy in Education

تُعرف ديمقراطية التعليم العالي بأنها: "تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم العالي، والاعتراف بحق كل إنسان في المجتمع أن تكون له فرصة تعليمية متكافئة مع ما لغيره من فرص تتناسب مع استعداداته وإمكاناته وقدراته وميوله وحاجاته"[٢٣].

وتعني ديمقراطية التعليم العالي: "إتاحة فرص التعليم العالي كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة، بحيث لا يحول حائل مادي أو طبقي بين الفرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته من تعليم"[٢٤].

كما تعني ديمقراطية التعليم: "إزالة كل المعوقات المادية التي تحول دون إلتحاق أي طالب بمؤسسات التعليم العالي" [٢٥].

وتُعرف ديمقراطية التعليم بأنها: "الاعتراف بحرية الإنسان في اختيار الفرص التعليمية المناسبة لإمكاناته واستعداداته وقدراته، وكذلك حقه في تحرير عقله من الجهل" (٢٦).

كما تُعرف ديمقراطية التعليم بأنها: "تحقيق العدل والمساواة في مجال التعليم، بحيث يتساوى جميع الأشخاص في الحقوق التعليمية والتربوية، ويتساوون في واجباتهم نحو الانتفاع بما يتاح لهم من فرص تعليمية، ونحو النهوض بمجتمعهم"(٢٧).

يتضح مما سبق أن ديمقراطية التعليم العالي تعني:"الاعتراف بحرية وحق الطالب في الالتحاق بالتعليم العالي الذي يمكنه من تنمية شخصيته المتكاملة، وتأكيد مبدأ العدالة والمساواة في توزيع وتوفير الفرص والخدمات التعليمية، وجعل الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي حقاً عاماً لجميع أبناء المجتمعات، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الوافي، وصولاً إلى تكوين الفرد الديمقراطي المتشبع بروح وقيم الديمقراطية والملتزم بها في سلوكه وعمله".

ومن هنا نستنتج العلاقة بين إتاحة التعليم وديمقراطية التعليم، حيث تستند ديمقراطية التعليم على الاعتراف بحق الطالب في اختيار نوع التعليم الذي يناسبه بمؤسسات التعليم العالي، في حين أن إتاحة التعليم تعني مدى القدرة على توفير نوع التعليم الذي يحتاجه الطلب بمؤسسات التعليم العالي.

٣- العدالة التعليميةEducational Justice:-

إن النظام التعليمي الذي يمارس العدالة التعليمية هو نظام قوي لمجتمع عادل ومزدهر،حيث تعني العدالة التعليمية: "ضمان إتاحة فرص متكافئة للجميع للحصول على خدمات تعليمية جيدة المستوى دون أي شكل من أشكال التمييز سواء على أساس أو المستوى الاجتماعي أو المنطقة أو أي أساس آخر"(٢٨).

كما تعني العدالة التعليمية: "منح أبناء المجتمع كافة الحقوق التعليمية بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وأن يكون المحك الوحيد في قبول

المتعلمين وانتقالهم بين أنواع ومراحل التعليم هو الاستعدادات والقدرات العقلية شريطة تحديد كل العوامل المؤثرة في الاستعدادات والقدرات" [٢٩].

وتشير العدالة التعليمية إلى: "إتاحة الفرص التعليمية لميول المتعلمين واتجاهاتهم بحيث يصل كل فرد إلى أقصى ما توصله إليه ميوله وقدراته، وأن يكون التكافؤ لكافة أبناء الشعب بالتساوي والعدل، وإعطائهم حرية في اختيار نوع التعليم ومستواه وفق إمكانياتهم وقدراتهم الشخصية، وليس وفق طبقاتهم الاجتماعية وإمكانياتهم الاقتصادية أو أصولهم الوراثية واتجاهاتهم السياسية أو جذورهم المعرفية" [٣٠].

وتُعرف العدالة التعليمية بأنها: "أن توفر الدولة لكل فرد التعليم الذي يتناسب مع قدراته، وأن يتمتعوا بخدماتهم التعليمية التي تقدمها الدولة، بحيث يكون هذا التوزيع توزيعاً عادلاً على الجميع دون تمييز أو تحيز" [٣١].

وتشير العدالة التعليمية إلى: "حق كل فرد في المجتمع تنطبق عليه الشروط المتفق عليها في الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه والتمتع بخدماته بقدر ما تؤهله قدراته الشخصية بغض النظر عن أي عامل خارجي يرتبط بالمستوى الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو النوع، أو الجماعة، أو المنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها" [٣٢].

وتُعرف العدالة التعليمية بأنها: "المساواة في فرص الالتحاق بالنظام التعليمي،ومواصلته، والتقدم في مراحله المختلفة والمساواة في تحمل أعبائه، وفرص الحصول على عوائده"[٣٣].

وبتحليل ما سبق عرضه يتضح لنا جلياً أن العدالة التعليمية تتمثل في:"حق كل طالب تنطبق عليه معايير وشروط القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في الحصول على فرصة تعليمية، كما يتضح وجود علاقة تكاملية ومتداخلة بين العدالة والإتاحة، حيث تستند العدالة التعليمية على فكرة أن التعليم حق لكل طالب يجب

توفيره له، في حين أن الإتاحة تأتي خلف العدالة من حيث مدى القدرة على توفير هذا الحق في التعليم لكل طالب تؤهله قدراته واستعداداته لاكتساب هذا الحق".

٤- تكافؤ الفرص التعليميةEqual Educational Opportunities:-

يُعرف تكافؤ الفرص بأنه:"إتاحة فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع بهدف تنمية قدراتهم وميولهم إلى أقصى حد ممكن دون تفرقة بسبب الجنس أو الخلفية الاجتماعية أو العقيدة أو اللون" (٣٤).

وتُعرف تكافؤ الفرص التعليمية بأنها: "إتاحة الفرصة لكل فرد ليقوم بدوره في المجتمع، ويختار نوع التعليم أو المجال الذي يعمل فيه بقدر ما تؤهله استعداداته العقلية وميوله وخبراته"(٣٥).

كما تُعرف تكافؤ الفرص التعليمية بأنها: "المساواة في نسب النجاح المدرسي والمهني بشكل خاص بين مختلف الطبقات"(٣٦).

وتعني تكافؤ الفرص التعليمية: "أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة تعليمية متكافئة مع ما لغيره في بداية الانطلاق ثم في التقدم والنجاح والارتقاء بنفسه من خلال الخدمات التعليمية المتاحة له" (٣٧).

ومن هنا يمكن تعريف تكافؤ الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي بأنها: "إتاحة الفرص التعليمية المناسبة للطلاب في الالتحاق والقبول بمؤسسات التعليم العالي بما يتوافق مع قدراتهم واهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم".

ويرتبط مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بأن يكون التعليم مجانياً وعالمياً وإجبارياً إلى حد ما،ولا يتم استثناء أي فرد من الحصول على الفرص التعليمية لأي سبب وتحت أي ظرف، والاستفادة الاجتماعية المتساوية من القبول بالتعليم العالي،والاستفادة التعليمية المتساوية من مخرجات التعليم، والمعاملة التعليمية المتساوية في كل المؤسسات التعليمية، والتكافؤ في توزيع الموارد والتسهيلات التدريسية

والتعليمية حتى يتمكن كل فرد من الحصول على نفس الفرصة فيصبح معيار التفوق هنا هو القدرات.

ومن هذا التحليل تستنتج الباحثة العلاقة بين إتاحة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، حيث يستند تكافؤ الفرص التعليمية على توفير فرص تعليمية متكافئة ومتساوية لجميع الطلاب عند الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، في حين أن إتاحة التعليم تعني مدى إتاحة هذه الفرص التعليمية لجميع الطلاب حسب قدراتهم واستعداداتهم.

٥- الجودة التعليمية Educational Quality:-

تهدف الجودة التعليمية إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وتوثيق للبرامج التعليمية المُختلفة، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التعليم، وتعني الجودة التعليمية:"التأكيد على جودة المدخلات، وجودة العلميات، وجودة المخرجات في آن واحد، والانطلاق في ذلك كله من معايير محددة، معروفة ومتفق عليها، ولا يجب التنازل عن الوصول إليها أو المساومة بشأنها" (٣٨).

وتُعرف جودة التعليم بأنها: "عملية توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات بهدف تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية من خلال إتقان الأعمال وحسن إدارتها"(٣٩).

وتُعرف الجودة التعليمية أيضاً بأنها: "فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكلاً أو نهجاً أو نظاماً أدارياً شاملاً قائماً على أساس إحداث تغيرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة التعليمية، بحيث تشمل هذه التغيرات الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونمط القيادة الإدارية ونظم وإجراءات العمل والأداء" (٤٠).

كما تُعرف الجودة التعليمية بأنها: الحصول على متعلمين مؤهلين يساهمون في التنمية الوطنية، وذلك بتطبيق مواصفات ومقاييس ترضي أولياء الأمور وتتوافق مع متطلبات السوق الحديث، وتتماشى مع التقدم التقني في التعليم، وكسب المعرفة والحصول على المهارات بأيسر الطرق، واكتشاف المواهب وصقلها، والبحث عن أحدث النظريات والأساليب الحديثة في التعلم والتعليم والتدريب" (٤١).

من خلال هذا العرض لما تعنيه الجودة التعليمية يمكننا القول بأن هناك ثمة علاقة قوية بين الإتاحة والجودة، بل ليس من المغالاة إذا ذهبنا إلى القول بأن الجودة هي الشق الثاني للإتاحة فتعتبر العدالة والجودة العاملان الأساسيان لنجاح منظومة التعليم العالي، فإذا كانت الإتاحة هي توفير فرص تعليمية متكافئة لكل من تمكنه قدراته واستعداداته انطلاقاً من حقه الاجتماعي الذي أقرته جميع المواثيق والتشريعات الدولية، فشقها الآخر أن نحرص على الجودة التعليمية فمن المعترف به أن منظومة التعليم العالي شهدت توسعاً كبيراً من الناحية الكمية مما حقق فرصاً أعلى للالتحاق بالتعليم العالي ولكن عند قياسها بمدى تحقيق أهدافها نجد عجزها عن تحقيق تلك الأهداف ذلك لغياب متطلبات تحقيق الجودة التعليمية فلكي نوفر فرصاً علينا – في نفس الوقت – أن نضمن جودة هذه الفرص حتى يتفاعل الكم مع الكيف لينتج لنا مخرجاً قادر على المنافسة محلياً وعالمياً.

يتضح مما سبق أن الجودة في التعليم هي ترجمة لاحتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم، حيث تسعى جودة الخدمة التعليمية إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تتلاءم مع غزارة المعلومات والتغيرات المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل، حيث لا ينحصر دورهم في تحصيل المعرفة والإصغاء فقط، بل في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم.

وتتضح العلاقة بين إتاحة التعليم وجودة التعليم كما يلي:

- ترتبط جودة التعليم بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات، بينما إتاحة التعليم ترتبط بجودة المدخلات.
- تقاس جودة التعليم من خلال كفاءة ومهارة المخرجات التي تقدمها إلى سوق العمل، بينما تقاس إتاحة التعليم من خلال عملية القبول والالتحاق بالتعليم العالي، فالإتاحة عملية سابقة للجودة، والجودة مكمله للإتاحة.
- ترتبط جودة التعليم بالعملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، بينما ترتبط إتاحة التعليم بالعملية التنظيمية لهذا التعليم من خلال القبول والالتحاق به، مما يؤكد على وجود ارتباط وتكامل بينهم.

٦- تدويل التعليم Internationalization of Education:-

تقوم فلسفة التدويل على مجموعة من النظريات الفلسفية والعلمية مثل نظرية تحليل النظم، ونظريتي الحداثة وما بعد الحداثة، ونظرية العلوم البينية والمتداخلة والمتكاملة، ونظرية ريادة المشروعات، ونظرية التسويق، وغيرها الكثير من النظريات(٤٢).

وقد شجع الاتصال المتبادل على ظهور أنماط من التعليم العالي تسهم في إحداث "التلاقح الثقافي"، من خلال الإمكانات التي تتيحها شبكات المعلومات، والاتصالات العالمية، والأقمار الفضائية، والتلفزيون التفاعلي، حيث أبرزت أشكال جديدة من التعليم العالي تتوافق مع روح العصر(٤٣).

ومن ثم فالغرض من التدويل في مجال التعليم هو تسويق الخدمات التعليمية، ونشرها بكافة السبل الممكنة من خلال الإنترنت، والمنح، والمشروعات العلمية، والبحثية، والتطبيقية، والشراكة الدولية، وبروتوكولات التعاون بين الدول بعضها البعض في مجال التعليم(٤٤)، **وتستند عملية تدويل التعليم بمؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة على ثلاثة معايير كالآتي:**

- الانتقال من غلبة الطابع الرأسي في التعامل والحراك إلى غلبة وسيطرة العلاقات الدولية في اتجاه مساوي.

- الانتقال من الحركة السببية إلى الحركة والتفاعل المنظومي نحو عملية التدويل.

- الانتقال من التخلي والانفصال عن الأنشطة الدولية الثانوية إلى التوجه نحو الأنشطة الرئيسية من أجل تدويل التعليم العالي[٤٥].

وتمكن عملية تدويل التعليم الطلاب من تثقيف أنفسهم بأنفسهم عبر الإنترنت، كما تبث فيهم روح المشاركة مع طلاب آخرين في جامعات أخرى يدرسون نفس المناهج، كما أن التبادل العلمي والمعرفي بين الطلاب يتيح نوع من توطيد العلاقات السياسية والاجتماعية بين الدول الأخرى، ويسهل عملية الحراك كما حدث للطلاب الألمان عند انتقالهم لدول أخرى للتثقيف، والتبادل العلمي من خلال المنح الطلابية[٤٦].

كما أن عملية تدويل التعليم العالي تخلق بدورها مناخ من التنافسية وسط السوق العالمي بما يشتمل عليه من معايير عالمية تحتم ضرورة تجويد المنتج والخدمات المعروضة من أجل البقاء والاستدامة[٤٧].

يتضح مما سبق أن لعملية تدويل التعليم بعداً استشرافياً للمستقبل من خلال توضيح أهم التحديات والتهديدات التي تواجه النظم التعليمية، بحيث يمكن مواجهتها والتنبؤ بغد أفضل لمستقبل التعليم العالي، وهذا ما توفره عملية التدويل،وذلك لأنها تعتمد على إحداث جودة المنتج التعليمي قبل تسويقه وعرضه دولياً.

وتتضح العلاقة بين إتاحة التعليم وتدويل التعليم من خلال ما يلي:

- تستند فلسفة الإتاحة إلى فكرة المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، ومن ثم لا يمكن الفصل بين ما هو محلي وما هو عالمي بين فكرتي

الإتاحة والتدويل، حيث أن الحضارة تبنى على تكافؤ الفرص والعدالة والمساواة، والتدويل يعنى الانتشار والتكامل والتعددية الثقافية والتسويق لمعالم الإنجازات الحضارية التي تم تشييدها.

- ارتبطت فكرة الإتاحة بفكرة الإقبال المتزايد من الطلاب والطالبات على الالتحاق بالتعليم العالي، ووصول التعليم إلى المهمشين والفقراء،كما ساهمت المجانية في الحصول على العديد من البعثات لأعضاء هيئة التدريس، وهذا يعد دليلاً آخر على أن إتاحة التعليم وتوفيره، أسهمت في تدويله من خلال البعثات والمنح الدراسية، ومن ثم فالعلاقة ارتباطية تكاملية ومتداخلة بين الإتاحة والتدويل.

ثانياً: معايير إتاحة التعليم العالي للطلاب:-

تسعى الدولة جاهدة إلى إصلاح التعليم كأساس للتنمية الشاملة في عصر الاقتصاد المبني على المعرفة، رامية بذلك إلى جعل المنتج التعليمي للمنظومة عالي الجودة قادراً على المنافسة المحلية والإقليمية والدولية والعالمية، وقد تمثلت اتجاهات الدولة في هذا الشأن في التوسع في القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي.

إن إتاحة التعليم للطلاب في مؤسسات التعليم العالي يخضع لمعايير تحرص المجتمعات على تطويرها في ضوء واقعها الذي تحياه، والإيديولوجية التي تعتنقها، وتبعاً لأهداف التعليم فيها، وما يشهده عالمنا المعاصر من متغيرات في مختلف المجالات، يمكن إبراز أهم الاتجاهات الحديثة في معايير إتاحة التعليم في مؤسسات التعليم العالي على النحو الآتي:

١ – مصادر القبول في التعليم العالي:

يعتبر الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها هو المدخل الأساسي للقبول في معظم مؤسسات التعليم العالي، وتؤهل الشهادة الثانوية للقبول بالجامعات

ذات المستوى الرفيع، وفي بعض الدول - كما في مصر - يسمح بقبول طلاب الثانوية الفنية بالجامعات بعد إجراء امتحانات معادلة للشهادة الثانوية العامة[٤٨].

٢ – الخبرة العملية:

يطبق هذا المعيار في بعض مؤسسات التعليم العالي في الدول الاشتراكية مثل (البرتغال، بوليفيا، الاكوادور، فنزويلا)، حيث يكون من شروط التحاق الطالب الحاصل على الثانوية في مؤسسات التعليم العالي قضاء عامين على الأقل في العمل في أحد مراكز الإنتاج في نفس التخصص المراد الإلتحاق به [٤٩].

٣ – تخطي امتحانات القبول:

تعتبر هذه الامتحانات في معظم الأحوال مكملة لشهادة الدراسة الثانوية، وفي أحيان أخرى تعتبر بديلاً، وقد تكون هذه الامتحانات قومية أو إقليمية خاصة على مستوى الكلية أو المعهد الذي يتقدم له الطالب [٥٠].

٤ – إتخاذ مجموع الدرجات كمعيار يؤخذ في الاعتبار عند المفاضلة في القبول مع إضفاء بعض التعديلات

وهو من المعايير الشائعة التي ما زالت تأخذ بها الكثير من الدول، ففي مصر يعتبر المجموع الكلي للشهادة الثانوية دون إضافة أو حذف هو المعيار الأساسي للقبول في مؤسسات التعليم العالي، **فتجرى بعض التعديلات على هذا المعيار بحيث يتم وفقاً لما يأتي:**

- الأخذ بمجموع المواد المؤهلة Boxing للقبول في المؤسسات المختلفة (أي دون اللغات)، ويطبق هذا النظام في الجامعات السودانية وهولندا.
- الأخذ بالمجموع الكلي + مجموع المواد المؤهلة المناسبة للقطاعات المختلفة، وهو ما يسمى بالمجموع الاعتباري، ويطبق هذا النظام في بعض الدول الاشتراكية [٥١].

٥- دراسة مقررات تمهيدية لمدة عام أو أكثر:

يتمثل هذا المعيار في إعداد مناهج على هيئة مقررات تمهيدية للقبول في بعض الجامعات أو المعاهد العليا، ويعتبر اجتياز الطالب لهذه المقررات مكملاً للحصول على الشهادة إتمام الدراسة الثانوية[٥٢].

٦- اجتياز اختبارات القدرات والاستعدادات:

تعقد بعض مؤسسات التعليم العالي اختبارات تقيس قدرات الطالب بالنسبة للكليات التي تتطلب الدراسة فيها استعدادات خاصة مثل كلية الطب، والهندسة، والصيدلة وغيرها[٥٣]، وفي مصر يتم عقد اختبارات قدرات للطلاب الذين يرغبون في الإلتحاق بكليات الفنون الجميلة، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية الموسيقية، وكليات التربية النوعية ولا يتم توزيع الطلاب على هذه الكليات إلا بعد اجتيازهم اختبارات القدرات.

٧- الأخذ بالسجل التعليمي للطالب:

تأخذ بعض الدول بالسجل التعليمي للطالب خلال مراحل الدراسة المختلفة كأحد معايير القبول في مؤسسات التعليم العالي، حيث يفيد في إمكان تشخيص مهارات الطالب الفكرية وقدراته على التحليل والاستنتاج وحل المشكلات، ويتضمن السجل التعليمي نتائج امتحانات الطالب خلال دراسته، والوقوف على الخبرات التعليمية التي اكتسبها والتقارير المدرسية التي كتبت عنه، كما يفيد السجل التعليمي في التعرف على ميول الطالب واتجاهاته والمهارات التي يتقنها والتي لا تعبر عنها الامتحانات في المدارس، وذلك إلى جانب الوقوف على أنشطته المهنية والفنية والرياضية التي يمارسها مما يفيد في توجيه الطالب التوجيه السليم[٥٤].

٨- التحرر من قيود العمر (السن):

أصبح تحديد العمر معياراً غير موجود في قبول الطلاب بمؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم حتى ولو تجاوز الطالب عمر الأربعين، وذلك تطبيقاً

لشعار "التعليم من المهد إلى اللحد"، وهذه إضافة جديدة لمفهوم ديمقراطية التعليم، وبذلك يتاح التعليم العالي لجميع الأعمار وبأيسر الشروط، ويتقلص عدد الطلبة المعالين (الذين يعولهم آباؤهم)، وتزداد نسبة العاملين الطلاب الذين هم أصلح للعملية التعليمية بسبب ما يكتسبون من العمل وخبرة الحياة، أو هؤلاء الحاصلين على منح دراسية تمولها المشروعات العامة ومنظمات الأعمال[٥٥].

٩ – الأخذ بمعيار التوزيع الجغرافي:

تقبل مؤسسات التعليم العالي الطلاب من داخل الأقليم الذي تقع فيه المؤسسة، وذلك وفقاً لنتائجهم في الشهادة الثانوية الخاصة بهم، [٥٦]، وفي مصر يتم القبول أقليمياً في كليات التربية والتربية النوعية، حيث يمتنع على الطالب الراغب في الالتحاق بإحدى هذه الكليات إذا لم يكن حاصلاً على الثانوية العامة من نطاقها الإقليمي. وقد قام المجلس الأعلى للجامعات في مصر بإلغاء هذا الشرط مؤخرًا.

١٠ – القياس الحر:

يخصص (٣٥٪) من عدد المقبولين حسب القياس الحر، منهم (١٥٪) حسب المقابلات الشخصية التي تجريها مؤسسات التعلم العالي ذاتها، وتتم المقابلات الشخصية في كل جامعة بواسطة أثنين من أعضاء هيئة التدريس، وإذا كان عدد المتقدمين للمقابلة أكثر من عدد الأماكن المتاحة يتم اختيار من ستجرى لهم المقابلة من خلال القرعة، أما الـ (٢٠٪) من الأماكن الباقية فيتم القبول بها لأسباب خاصة مثل طول فترة الإنتظار، والخبرة في مجال العمل، والخدمة العسكرية، وحالة المعاناة[٥٧].

يتضح مما سبق تعدد وتنوع الاتجاهات الحديثة في معايير إتاحة التعليم للطلاب بمؤسسات التعليم العالي في جميع دول العالم بما يتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم، ويحقق المساواة والعدالة الاجتماعية والنزاهة والشفافية من خلال جدارة وكفاءة الطلاب في قبولهم والتحاقهم بمؤسسات التعليم العالي وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم العقلية واتجاهاتهم وميولهم.

ثالثاً: سياسة القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في مصر:

لقد حظيت قضية القبول بالتعليم العالي باهتمام العديد من الباحثين والأكاديميين لما لها من أهمية كبيرة في تحديد مدخلات التعليم العالي، وما يترتب عليها من مخرجات، حيث يُعد التعليم الثانوي الحلقة الوسطى التي تعد مخرجاتها مدخلات التعليم العالي، ولذلك فإن هناك علاقة تأثير وتأثر بين التعليم الثانوي والعالي، إذ تنعكس الخصائص البنيوية ودرجة الجودة النوعية في التعليم الثانوي على مدخلات التعليم العالي من الطلاب.

وتُعد سياسة القبول العملية التي يتم من خلالها اصطفاء الطلاب للدخول في التعليم العالي، كما تشتمل سياسة القبول على كل الأنشطة والسياسات والإجراءات والممارسات المرتبطة بقبول الطلاب في التعليم العالي [٥٨].

ويرجع الاهتمام بقضية القبول بمؤسسات التعليم العالي المصرية سواء من قبل المعنيين بأمره والقائمين عليه أو المستفيدين منه إلى أن القبول في حد ذاته يعد من الأدوات الرئيسية لتنظيم التعليم العالي والمراحل السابقة عليه كماً وكيفاً، إذ أن النظم والسياسات المنظمة للقبول بالتعليم العالي تعتبر محدداً رئيساً لعدد الطلاب المقرر قبولهم ومدى تحصيلهم للمعارف، وتعلمهم للمهارات واكتسابهم للخبرات، فسياسة القبول في التعليم العالي تمتد إلى مخرجات هذا التعليم، فوفقاً إلى سياسة القبول ونتائجها في خريجي التعليم العالي وتوزيعهم على الاختصاصات المختلفة تحصل الملاءمة الكمية مع حاجات المجتمع من فئات الخريجين، أو بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، أو يصل الأمر إلى البطالة وآثارها السيئة على الأفراد والمجتمع، ووفق سياسة القبول ونتائجها في مستوى التحصيل والتأهيل المهني تحصل الملائمة النوعية لمتطلبات العمل من الكفاءات، وبالتالي ارتفاع الإنتاجية والإنتاج [٥٩].

وقد مرت سياسة القبول بمؤسسات التعليم العالي المصرية بتطورات طفيفة منذ إنشاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات في عام (١٩٥٦)، ولكنها في جملتها لم تخرج

عن درجات الطالب في امتحان الثانوية العامة بتقسيماتها المشهورة عبر الزمن: (علمي، أدبي، رياضيات)، وشاع لفترة في الماضي ما يسمى بالمجموعة الشاملة، وغير ذلك من المسميات التي تدور كلها في فلك المجموع الكلي لدرجات الطالب في الثانوية العامة، رغم الأخذ لفترة من الزمن بنظام المواد المؤهلة للقبول بالتعليم العالي بالإضافة إلى المجموع الكلي، ورغم التركيز في أوقات أخرى على التوزيع الجغرافي والإقليمي بالإضافة إلى مجموع الثانوية العامة [٦٠].

ويعتمد القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في مصر حالياً على مجموع الطالب في امتحان إتمام التعليم الثانوي القومي المعروف بامتحان الثانوية العامة، ويعقد هذا الامتحان بصفة سنوية، وتقوم بتنظيمه وزارة التربية والتعليم، ويمكن للطلاب الذين يجتازون هذا الامتحان بنجاح أن يتقدموا بشغل أماكن بمؤسسات التعليم العالي عن طريق مكتب التنسيق المركزي الذي يتولى مهمة توزيع الطلاب على مؤسسات معينة **آخذاً في الاعتبار المعايير الآتية:**

١- الحد الأقصى لعدد الطلاب المقرر قبولهم في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، وعادة ما يقرر هذا العدد وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى للجامعات.

٢- ترتيب مجاميع الطلاب المرشحين الراغبين في القيد ببرامج التعليم العالي نفسها.

٣- **ترتيب رغبات الطلاب المرشحين**[٦١].

والأساس الذي يتم عليه توزيع الطلاب لا يتسم بالشفافية، لأنه يقوم على اختيار الطلاب بناءً على مجموع الثانوية العامة، ويبدو أنه يعكس بشكل كبير هيكل تشكيل الهيئة الأكاديمية للمؤسسات داخل نظام مدفوع بالعرض أكثر منه مستجيب لطلب الدارسين.

ويقدم الطلاب رغباتهم من المؤسسات والبرامج إلى مكتب التنسيق، حيث يتم توفيقهم في برنامج معين اعتماداً على نتائجهم في الامتحان، وعلى الرغبات التي أعربوا عنها، غير أنه في واقع الأمر يتم توزيع الطلاب على إحدى المؤسسات المحلية، ويكون لزاماً على تلك المؤسسة أن تقبل الطلاب الذين تم توزيعهم عليها، وإذا كان عدد الطلاب الذين أبدوا رغبة في الالتحاق ببرنامج معين أكبر من عدد الأماكن التي تخصصها المؤسسة لهذا البرنامج، فعندئذ يتم توزيع العدد الزائد من الطلاب على أماكن أخرى داخل المؤسسة نفسها، ولا يكون أمام الطلاب خيار لتحديد رغبة ثانية أو ثالثة سواء بالنسبة للمؤسسة أو البرنامج[٦٢].

وللمعاهد والجامعات الخاصة حرية عقد امتحانات الالتحاق في إطار الحد الأدنى من المجاميع لكل تخصص حسب ما يحدده المجلس الأعلى للجامعات، وامتحانات القبول التي تعقدها المؤسسات الخاصة هي أساساً اختبارات في مستوى الكفاءة في اللغات الأجنبية لضمان أن يكون لدى الملتحقين الحد الأدنى من المستوى المطلوب لمتابعة الدراسة بلغة أجنبية، ويمكن للطلاب - في حالة المؤسسات الخاصة - أن يتقدموا لمؤسسات وبرامج عديدة.

والطلاب المغتربين الذين يحصلون على الثانوية من أحدى الدول الأجنبية أو العربية يشترط لقبولهم بالجامعات المصرية ما يلي:

١- أن تكون هذه الشهادات تؤهل الحاصلين عليها للالتحاق بجامعات الدولة المانحة لها (ويتم التأكد من ذلك

من خلال خطابات رسمية من كل من المستشار الثقافي المصري بالدولة المانحة أو المستشار الثقافي للدولة المانحة بمصر.

٢- استيفاء المواد المؤهلة الإجبارية والشروط الخاصة للقبول بالكلية التي يرغبون في الالتحاق بها بالجامعات المصرية.

٣- يكون نظام قبول الشهادات وترتيب الطلاب الحاصلين عليها بالجامعات والمعاهد المصرية وفق الضوابط المطبقة في الدولة المانحة للشهادة عند قبولهم بجامعات هذه الدولة، وبعد استبعاد الدرجات الحاصل عليها الطالب في المواد الثقافية والدينية.

٤- يشترط الالتزام بتعليمات وزارة التربية والتعليم المصرية فى شأن استيفاء متطلبات معادلة الشهادات الثانوية الأجنبية.

٥- يشترط فى جميع الشهادات الأجنبية استيفاء المواد المؤهلة للقبول بالكليات والمعاهد المراد الالتحاق بها، ويفرض على الطالب أداء امتحان فى اللغة العربية والدين ولا يمنح الطالب درجة البكالوريوس أو الليسانس إلا إذا أدي الطالب بنجاح الامتحان فيهما أمام لجان الثانوية العامة المصرية بوزارة التربية والتعليم.

٦- لا تحتسب مادة العلوم العامة أو اللغة العربية أو الدين أو التربية الرياضية أو العلوم العسكرية أو الموسيقى ضمن المواد المؤهلة الأساسية أو الاختيارية، ما لم يذكر خلاف ذلك في قواعد قبول كل الشهادات الموضحة بعد.

٧- الطالب الذي لا يؤدى بنجاح امتحان فى مادتي اللغة العربية والتربية الدينية أمام لجان امتحان الثانوية العامة المصرية، أو طبقاً لقاعدة من قواعد قبول حملة الشهادات الأجنبية (سواء كان الطالب قد حصل على شهادته المعادلة الأجنبية من داخل مصر أو من خارجها من أي دولة من الدول الأجنبية أو العربية عليه أن يؤدى امتحانا تكميلياً فى هاتين المادتين والذي يعقد بالجامعة ولا يمنح درجة الليسانس أو البكالوريوس إلا بعد اجتيازه هذا الامتحان بنجاح، وعلى شئون الطلاب بالكليات والمعاهد مراجعة ملف أوراق الطلاب الحاصلين على الشهادات الأجنبية للتأكد من أجتيازهم لهذه المواد من عدمه واتخاذ اللازم وذلك فى ضوء قرار المجلس الأعلى للجامعات بجلسته رقم ٢٥٣ بتاريخ ١٩٧٧/٥/٥ وقرارات وزارة التربية والتعليم الصادرة فى هذا الشأن.

٨- قرر المجلس الأعلى للجامعات بجلسته رقم (٤٠٦ بتاريخ ٢٠٠٣/٢/٨) الموافقة على إعفاء الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية الإنجليزيةIG من الدول العربية من أداء الامتحان التكميلي فى مادتي اللغة العربية والتربية الدينية إذا اجتازوا بنجاح الإمتحان المقرر فى هاتين المادتين ضمن امتحانات شهادة الثانوية العربية المعادلة وقدموا من خلال وزارة التربية والتعليم بهذه الدول ما يفيد نجاحهم فى هذه المواد فى مستوي الثانوية العامة.

٩- يتم اعتماد جميع الشهادات الثانوية المعادلة الممنوحة من المدارس الدولية داخل جمهورية مصر العربية أو الممنوحة من خارج جمهورية مصر العربية وصدر لها قرارات وزارية من وزارة التربية والتعليم المصرية بمعادلتها بالثانوية العامة المصرية، على أن يشمل خاتم الاعتماد كافة متطلبات الحصول على مراحل التعليم قبل الجامعي، وأنها مؤهلة للقبول بالجامعات والمعاهد المصرية.

١٠- يقوم مكتب التنسيق بقبول الطلاب الناجحين فى دوري مايو أو يونيو فقط من كل عام ويحق لهؤلاء الطلاب التقدم للمكتب فى عام حصولهم على المؤهل فقط.

١١- الطلاب الناجحون فى أي شهادة من الشهادات الأجنبية في أي امتحان بعد امتحان دوري مايو أو يونيو، كدور شهر أكتوبر مثلا أو نوفمبر أو يناير، أو الذين يستوفون عدد المواد المطلوبة فى شهادة الثانوية الإنجليزية IG، أو الذين يحصلون على الحد الأدنى المطلوب فى درجات امتحانات فى شهادة الثانوية الأمريكية، بعد امتحان دور يونيو، لا يقبلون في الجامعات أو المعاهد في نفس العام الجامعي وعليهم التقدم في العام الجامعي التالي مباشرة.

١٢- الطلاب الذين لم يستكملوا شرط مرور الثلاث سنوات بعد حصولهم على شهادة الإعدادية المصرية، أو الذين لم يستكملوا التسلسل الدراسي المطلوب، يتم قبولهم في العام الذي يستوفون فيه الشروط المطلوبة، ولا تعتبر شهادتهم من سنوات سابقة، ويخضعون لشروط وقواعد سنة التقدم [٦٣].

أما الطلاب الذين ينتمون إلى مسار التعليم الثانوي المهني، ويرغبون دخول التعليم العالي فعليهم أن يعتمدوا على مجموع درجاتهم في امتحان السنة النهائية، والأماكن المتاحة لهم في المؤسسات الحكومية محدودة بما تقرره وزارة التعليم العالي، ويمكن أن تكون المؤسسات الحكومية أكثر مرونة في إلحاق هؤلاء الطلاب بها[٦٤].

ومن أهم الضوابط لتنسيق سياسية قبول المتقدمين من الطلاب الناجحين في امتحان شهادة الثانوية العامة على مؤسسات التعليم العالي المختلفة ما يلي:

١- حاجة المجتمع وأجهزة الدولة المختلفة من التخصصات وفق خطة التنمية واحتياجات السوق المحلية والعربية.

٢- الإمكانيات المتاحة لكل مؤسسة من طاقة بشرية ومعامل دراسية وقاعات للمحاضرات وأجهزة تعليمية وغير ذلك.

٣- الموقع الجغرافي للمؤسسة التعليمية وارتباطه بالكثافة السكانية وبنوعية الدراسة بها.

٤- القدرات والمهارات الخاصة التي تتطلبها طبيعة الدراسة في بعض مؤسسات التعليم العالي.

٥- رغبة الطلاب وفق المجموع الكلي للدرجات في امتحان الثانوية.

٦- معادلة الشهادة التي يحصل عليها من الدول العربية أو الأجنبية وفق معايير خاصة.

٧- أحقية طلاب التعليم الثانوي الفني الناجحون بمجموع مرتفع في الدبلوم في مواصلة الدراسة بالكليات الجامعية المناظرة.

ويمتاز نظام تنسيق القبول بمؤسسات التعليم العالي المختلفة بمصر بعدة مزايا منها ما يلي:

١- البساطة والسهولة التنظيمية، إذ أنها لا تتطلب أكثر من إعداد استمارة تثبت فيها جميع التخصصات المتوافرة في الجامعات، وما على الطالب سوى ترتيبها حسب تفضيله لاختصاص ما طبقاً للشروط المعلنة، وتقدم هذه الاستمارات كمدخلات للحاسب الآلي لمعالجتها وفق برنامج خاص مُعد لهذا الغرض، وإعلان ترشيحات الطلاب بيسر وسهولة بعد ذلك.

٢- لا مجال للتلاعب أو ممارسة الضغوط الشخصية للقبول خلافاً للضوابط، نظراً لأن العملية تتم بصورة آلية.

٣- تحقيق العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع وتأمين حقهم المشروع بالانتساب إلى مؤسسات التعليم العالي وفقاً لمعدلاتهم(٦٥).

وترى الحكومة والجمهور أن النظام الحالي للالتحاق بالتعليم العالي يتسم بالشفافية والعدالة، ومع ذلك فإنه لا يعتبر نظاماً صالحاً لوضع الطلاب على مسار الدراسة المناسب في التعليم العالي، وتدل المؤشرات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أنه لا توجد علاقة قوية بين نتيجة امتحان إتمام التعليم الثانوي وبين أداء الطالب بعد ذلك في الجامعة.

ومن أهم سلبيات سياسة القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في مصر ما يلي:

١- السماح في بعض الأحوال لطالب أن يحتل مكاناً في مؤسسة تعليمية كان من المفروض أن يشغله طالب آخر أكثر منه أهليه بسبب التفضيل فقط بمعيار المجموع الكلي للدرجات للناجحين في الثانوية العامة.

٢- انصراف الطلاب عن التعليم إلى محاولة جمع أكبر قدر من الدرجات في المرحلة الثانوية، حيث أنها وسيلة المفاضلة للإلتحاق بالتعليم العالي، وتقاس كفاءة مدرس المرحلة الثانوية بعدد الطلاب الذين التحقوا بكليات القمة من بين هؤلاء الذين كانوا ينتظمون في الدروس الخصوصية لديه.

٣- السماح للبعض من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة بمجموع متواضع بالإلتحاق بكلية من كليات القمة، وذلك بالإلتحاق بكلية مناظرة بدولة خارجية ثم التحويل لذات الكلية بإحدى المؤسسات المصرية، كما أن هناك إمكانية لحصول طالب على الثانوية العامة بمجموع مرتفع من دولة عربية يمكنه الإلتحاق بالكلية التي يرغب فيها.

٤- قبول طلاب في اختصاصات لا يرغبون فيها، وإنما قادتهم إليها مجاميع درجاتهم، الأمر الذي قد يؤدي إلى إخفاقهم في هذه التخصصات فيما بعد أو اجتيازهم متطلباتها بأدنى المستويات في أحسن الأحوال.

٥- احتكار تخصصات معينة كالطب والهندسة لذوي المعدلات العالية وحرمان التخصصات الأخرى منها (العلوم، التربية، الصيدلة)، وهذه لا تقل أهمية عن الطب والهندسة في تنمية المجتمع[٦٦].

٦- وجود تباين كبير بين المدارس الثانوية من منطقة إلى أخرى داخل المحافظة الواحدة، ومن حي إلى آخر داخل المنطقة الواحدة، وإضافة إلى ذلك يحرم الطلاب الفقراء من بعض المزايا بسبب تلقيهم التعليم في مدارس ذات مستوى أداء منخفض، وبسبب مواردهم المحدودة جداً والتي لا تمكنهم من تحمل أعباء الدروس الخصوصية، في حين أن الطلاب المنتمين إلى العائلات المتيسرة يستطيعون الالتحاق بمدارس أفضل، ولديهم وقت أكبر للدروس الخصوصية، والتدريب لغرض الامتحان، والتدريب على استراتيجيات أداء الامتحان[٦٧].

٧- يسمح نظام مكتب التنسيق في مصر حالياً لمعظم الحاصلين على الثانوية بالقبول والالتحاق في مؤسسات التعليم العالي دون مراعاة شروط الكم أو الكيف ودون مراعاة الاحتياجات المطلوبة، مما ترتب على ذلك ضعف المستوى العلمي من ناحية، وزيادة عدد الطلاب في تخصص بعينه دون آخر من ناحية أخرى، ويؤدي ذلك في النهاية إلى التحاق كثير من الخريجين بوظائف

وأعمال لا تتناسب مع تخصصاتهم وقدراتهم، وما يترتب على ذلك من ضياع للوقت والجهد، وضياع لطموحات الأبناء والمجتمع [٦٨].

وبصفة عامة يوجد شعور عام بعدم الارتياح إزاء نظام القبول والالتحاق الذي يعتمد اعتماداً كلياً على امتحانات إتمام المرحلة الثانوية كأساس وحيد للقبول في التعليم العالي، حيث تعكس نتائج الامتحان فروقاً في عوامل الإدخال مثل الظروف الأسرية، وجودة المدرسة، والحصول على الدروس الخصوصية، ولا تضع هذه العملية الطلاب في الأماكن المناسبة لهم، كما أنها تتجاهل قدراتهم الكامنة، ولا يمكن التعويل عليها في التنبؤ بأدائهم الأكاديمي التالي في مرحلة التعليم العالي.

ويمكن إبراز أهم العوامل المؤثرة في تحديد سياسة القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في مصر على النحو الآتي:

١- المفاهيم الاجتماعية السائدة في المجتمع والتي تعطي للمؤهل العالي قدسية وقيمة بصرف النظر عن أية اعتبارات أخرى، مما يزيد من الاندفاع والضغط والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، حيث تعتبر الدرجة الجامعية عاملاً أساسياً وهاما في التقدير الاجتماعي للفرد.

٢- سياسة الأجور التي تقوم على أساس ربط الأجر بالشهادة الحاصل عليها العامل بصفة رئيسية وليس على أساس العمل الذي يؤديه ونوعيته، فالحصول على درجة جامعية يفتح الطريق أمام الفرد إلى درجات مالية أعلى حتى يصل إلى وظائف الإدارة العليا، الأمر الذي أدى إلى الاندفاع والإقبال على التعليم العالي.

٣- التدخل السياسي في سياسة القبول من أجل إرضاء الجماهير، وذلك بالضغط على مؤسسات التعليم العالي لقبول أكبر عدد ممكن من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة بصرف النظر عن الإمكانات المادية المتاحة.

٤- إلزام الطالب بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في ذات العام الذي حصل فيه على شهادة الثانوية العامة، فإذا لم يتيسر له ذلك ضاعت عليه فرصة الالتحاق بالتعليم العالي لاغتنام الفرصة، الأمر الذي يؤثر بالسلب في تخطي سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي(٦٩).

رابعاً: معوقات تحقيق الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي المصري:-

قد التزمت معظم الدول النامية بما فيها مصر بتوفير التعليم المجاني لجميع مواطنيها في مستوياته المختلفة كافة، ويستمر التعهد بهذا الالتزام حتى اليوم، كما يتبين أن الحكومة المصرية لا تزال المزود والممول الرئيسي للتعليم بما فيه التعليم العالي، **إلا أن التعليم العالي في مصر يواجه العديد من المشكلات التي تعيق تحقيق إتاحة التعليم بمؤسسات التعليم العالي، ومن هذه المعوقات ما يلي:**

١- المعوقات الاقتصادية

يمثل ارتفاع معدلات الفقر في مصر خلال العقد الماضي أحد العقبات التي تحول دون الوصول إلى مزيد من العدالة في الالتحاق بالتعليم العالي في مصر على الرغم من مجانية التعليم في جميع المراحل، حيث زاد الإنفاق العائلي على التعليم منذ الثمانينيات، ويرجع هذا بصفة رئيسية إلى انتشار الدروس الخصوصية وانتشار مجموعات التقوية الخاصة في المدارس، لذا ينفق الأغنياء جزءً أكبر من الفقراء على الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية، ولذلك يعاني طلاب الأسر منخفضة الدخل من الحرمان من الالتحاق والقبول في التعليم العالي نظراً لارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية في المرحلة الإعدادية والثانوية(٧٠).

كما يتطلب الالتحاق بالبرامج الموازية في معظم الجامعات الحكومية إلى سداد مصروفات مرتفعة نظير تقديم خدمة تعليمية عالية الجودة بالمقارنة بالبرامج المعتادة شبه المجانية التي تقدم خدمات تعليمية أقل جودة، ومن ثم فأن الطلاب الفقراء يحصلون على تعليم أقل جودة ويكتسبون مهارات لا تتناسب مع الاحتياجات

الفعلية لسوق العمل التنافسي ولعملية التنمية بشكل عام، وهو ما يجعلهم أكثر عرضه لخطر البطالة، ويجعل العائد الاقتصادي الذي يحصلون عليه نتيجة التعليم أقل من نظرائهم من خريجي البرامج الموازية [٧١].

يتضح مما سبق أن زيادة تكاليف التعليم أدت إلى استبعاد الطلاب الفقراء الذين لا يستطيعون تحمل هذه التكاليف في نهاية مرحلة التعليم الأساسي قبل التسرب من التعليم أو الالتحاق بالتعليم الفني، وبالتالي عدم التحاقهم بالتعليم العالي، مما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص في إتاحة التعليم العالي.

٢- المعوقات الاجتماعية

للخلفية الاجتماعية (الطبقة الاجتماعية، المستوى الاجتماعي، التنشئة الاجتماعية) تأثير واضح على التحاق الأبناء بالتعليم العالي من خلال المساعدة والتشجيع اللذين يحصل عليهما الفرد من الوالدين، وبالتالي فإن عدم تكافؤ الفرص في التحصيل التعليمي الملاحظ في مصر يرجع إلى عدم حصول الطلاب على مساعدة كافية من الأهل على مجاميع تؤهلهم للوصول إلى التعليم العالي [٧٢].

كما تعتبر الزيادة السكانية من أبرز التحديات التي تعيق عملية التنمية وتعيق زيادة فرص التعليم العالي، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت للحد من هذه المشكلة إلا أن معدل النمو السكاني ما زال مرتفعاً، مما يقلل من معدلات الالتحاق بالتعليم العالي بصورة مرضية [٧٣].

يتضح مما سبق أن المستوى الاجتماعي للوالدين له أثر كبير على قبول وإلتحاق الأبناء بالتعليم العالي، حيث يعيق المستوى الاجتماعي المنخفض الإلتحاق بالتعليم العالي، وبالتالي عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب في المجتمع، مما يؤدي إلى استحواذ أبناء الطبقات العليا في المجتمع على الفرص التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

٣- المعوقات التعليمية

تتمثل في قلة كفاءة أداء منظومة التعليم في مراحله المختلفة بعامة ومرحلة التعليم العالي بشكل خاص سواء الكفاءة الداخلية أو الكفاءة الخارجية، وتظهر عدم الكفاءة الداخلية في انخفاض معدلات الالتحاق بالتعليم، وعدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس، وارتفاع معدلات التسرب والرسوب، وعدم الرضا عن التجربة التعليمية بصفة عامة نتيجة عجز تمويل التعليم العام، مما أدى إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والاعتماد على الكتب الخارجية، وترتبط الكفاءة الداخلية بانخفاض معدلات الرسوب والتسرب بشكل أساسي.

ويتضح مما سبق أن المستوى التعليمي لا يتناسب مع احتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى الاعتماد على التعلم الذاتي، مما يحرم أبناء الطبقات الفقيرة من مواصلة تعليمهم، وبالتالي زيادة نسبة البطالة وانخفاض مستوى المعيشة.

٤- المعوقات الجغرافية

تؤدي الحواجز الجغرافية إلى عدم إتاحة فرص الالتحاق بالتعليم العالي،وذلك لعدم توافر مدارس التعليم الثانوي العام في العديد من القرى، وانخفاض جودة وسوء ظروف مدارس التعليم الحكومي في المناطق الريفية، وتركز فرص العمل في المحافظات والمناطق الحضرية مقارنة بالمناطق الريفية[٧٤].

ويتضح مما سبق انخفاض معدلات الالتحاق بالتعليم العالي في المناطق الريفية، حيث يتعين على الطلاب المقيمين في المناطق الريفية ترك موطنهم من أجل الالتحاق بالتعليم العالي والعثور على فرصة عمل بعد التخرج، مما يشير إلى عدم إتاحة فرص الالتحاق بالتعليم العالي بين المناطق الجغرافية المختلفة.

خامساً: مقترحات تحقيق الإتاحة بمؤسسات التعليم العالي:-

إن الوضع الراهن لمنظومة التعليم الحالي يشير إلى أن هناك عدد من التحديات الداخلية التي تواجه المنظومة؛ منها تزايد الفجوة بين العرض والطلب من

خريجي التعليم العالي، فالطلب على التعليم العالي في تزايد مستمر نتيجة لتزايد الشريحة العمرية من (١٨ : ٢٢)، مما يتطلب العمل على زيادة القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، ومن هنا تظهر العديد من التحديات الأخرى منها ضعف تكافؤ الفرص مما يتضمن عدالة توزيع فرص التعليم العالي وتنوعه، وإتاحة الفرص التعليمية لكل الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي.

في هذا الشأن يمكننا تقديم عدة مقترحات من شانها المساهمة في تحقيق الإتاحة لمؤسسات التعليم العالي.

أولاً:أن يتحول المجتمع المصري إلى نظام للتعليم العالي أكثر تنوعاً وأكثر توجهاً للطالب، وذلك من خلال السماح فيه للطلاب أن يمارسوا اختيارهم لمكان دراستهم، وكذلك اختيار محتوى ما يدرسونه، بالإضافة إلى قدرة المؤسسات التعليمية على ممارسة استقلاليتها في قبول الطلاب بما يعكس رسالتها وقدراته، بحيث يكون للجامعة القول الفصل فيما يتعلق بالقبول من خلال إعداد تقييم التأهيل ويكون عبارة عن دورة تأسيسية بعدها يتم اختبار الطالب في إجادة العديد من المواد التي هي مهمة للقبول. كذلك يمكن العمل على خفض علامات القطع وذلك لبعض الفئات في المجتمع إن صح وصفها بالفئات المهمشة من ساكني المناطق النائية أو متدني المستوى الاقتصادي أو المعوقين، فتقوم جميع مؤسسات التعليم العالي بفتح أبوابها أمام الأقليات التي لم تحصل في الاختبار على علامات القطع، **رفع القيود عن** السن والوضع العائلي يعد رفع القيود عن السن والوضع العائلي من العوامل التي تؤدي إلى ضمان المزيد من الإتاحة وتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين، كذلك والمخصصات المالية ونعني بذلك اتجاه الحكومة إلى اتخاذ تدابير لتعزيز المساواة عن طريق توفير القروض لطلاب العائلات الفقيرة.

ثانياً: تطوير سياسات ونظم القبول بمؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال:

١- إعادة النظر في نظام التحاق طلاب المرحلة الثانوية بمؤسسات التعليم العالي، حيث يعتمد نظام القبول الحالي للطلاب في مؤسسات التعليم

العالي اعتماداً كلياً على مجموع الطالب في امتحان إتمام التعليم الثانوي القومي.

٢- العمل على خلق جانب إرشادي توعوي للطلبة الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي ولأسرهم يهدف إلى مساعدتهم في اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تناسب مواهبهم، وقدراتهم، وميولهم، واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم.

ثالثاً: ضرورة توافق استراتيجية وهيكلة تطوير المرحلة الثانوية بما يتفق مع توجهات خطط تطوير التعليم العالي وبصفة خاصة فيما يتعلق بنظام القبول للطلاب، **وقد يتحقق ذلك من خلال عدة نقاط منها:**

١- وضع معيار للقبول بالجامعات بالتوازي مع درجات الثانوية العامة من خلال تصميم مجموعة مناسبة من اختبارات التفكير المنطقي العام، وقياس القدرات العامة ومهارات حل المشكلات، ثم تجربتها واستخدامها بعد المراجعة على المستوى القومي لمدة معينة لتعويد الطلاب والآباء والعاملين بالمدارس ومؤسسات التعليم العالي على النظام الجديد، وبناء ثقة عامة في استخدامه.

٢- تطبيق اختبارات قومية في المرحلة الثانوية، ويستكمل بملفات عمل الطالب ومؤشرات إنجازه خلال التقييم المدرسي المستمر.

وقد يكون هذا التقييم المستمر من خلال إعداد وتصميم بعض المشروعات البحثية أو الاختبارات التي من شأنها تحديد مدى قدرة الطالب على الإنجاز في مجال معين، وتقييم هذه الإنجازات من قبل لجان مخصصة لإمكانية تحديد مجال إجادة الطالب، ثم وضع مجموعة

اختبارات ينتقل فيها الطالب تدريجياً إلى مستوى في التخصص، وهذا من شأنه الوصول بالطالب إلى الميدان العقلي الذي يجيده ويبدع فيه ومن ثم توجيهه إلى الكلية (الميدان الأكاديمي) التي من شأنها تنمية مهارات هذا الاتجاه لتقديمه إلى سوق العمل قادراً على إفادة مجتمعه والدفع به إلى التنمية الشاملة.

٣- وضع مواصفات موضوعية لاختبارات القبول للطلاب بالتعليم العالي يراعي فيها معايير الصدق والموضوعية والعدالة في التوزيع على قطاعات التعليم العالي.

٤- بناء اختبارات قبول لكل كلية تتناسب مع تخصصاتها وفقاً لاحتياجات سوق العمل محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

٥- تطوير أنظمة قبول الطلاب الدوليين بالجامعات المصرية وتحسين ضوابط القبول من خلال رفع مستوى قدرة الجامعات المصرية في توفير المعلومات وتقديمها.

رابعاً: العمل على وضع خطة استراتيجية للنهوض التعليمي تكون بمثابة مشروع تنموي للتعليم العالي يهدف إلى تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات عالمية؛ وذلك من خلال تطوير الجامعات، وإنشاء مراكز بحثية جديدة، بالإضافة إلى إقامة مؤتمرات علمية دولية، كل ذلك بهدف إتاحة وصول الطلاب وأساتذة الجامعات والباحثين من دول العالم إلى الجامعات المصرية، كذلك القيام بإنشاء جامعات مصرية تضاهي الجامعات العالمية، والتركيز على تخصصات علمية معينة ترتبط بالتطور الاقتصادي والاجتماعي، والعمل على رفع مستوى التدريس والبحث العلمي؛ لمواجهة التحديات الناتجة عن الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم.

خامساً: ضرورة إعادة النظر في تمويل التعليم العالي من خلال :

١- زيادة الاعتمادات المخصصة لمؤسسات التعليم العالي لمواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي؛ وذلك لضمان القدرة على مواجهة التحديات في التعليم العالي.

٢- تقديم دعم لجميع الطلاب بمؤسسات التعليم العالي لحد القول بمجانية التعليم العالي المصري.

سادساً: العمل على تميز التعليم العالي العام بما يجعل المنتج التعليمي قادراً على مزاولة النشاطات الاقتصادية الأكثر تميزاً مسايرةً للاتجاهات الحديثة مما يسمح للفئات المهمشة بالحراك الاجتماعي والذي يعد التعليم العالي وسيلتهم الوحيدة لهذا الحراك، وذلك من خلال:

١- إعداد برامج تدريب لتطوير أعضاء هيئة التدريس من أجل زيادة جودة محتوى المناهج وطرق التدريس.

٢- توسيع الدورات من أجل تعزيز اللغة الأجنبية ومهارات معالجة المعلومات.

٣- إقامة دورات جديدة متعددة التخصصات مناسبة لمتطلبات سوق العمل الجديد.

٤- توفير فرص دراسية متنوعة للطلاب من خلال نظام تحويل الائتمان بين الجامعات المشاركة وتحسين جودة التدريس.

٥- إضافة تسهيلات في المناهج الدراسية بحيث يمكن للطلاب الالتحاق بالجامعة وملائمة المناهج لقدراتهم واتجاهاتهم.

٦- تقديم معلومات لدى طلاب التعليم الجامعي حول فرص العمل والتوظيف المتعلق بالتخصصات المختلفة.

٧- مشاركة أولياء الأمور في العديد من المبادرات المتعلقة بمصلحة الطلاب ورغباتهم.

سابعاً: الحاجة إلى إعادة النظر في التقسيم المقترح للقطاعات بالتعليم العالي الواردة في خطط التطوير حيث أنها تتضمن كثيراً من الغموض والتناقضات التي لا تتفق مع ما يتم تطبيقه في المرحلة الثانوية.

مراجع الدراسة

(١) السيد سلامة الخمسي : التربية وتحديث الإنسان العربي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨، ص٤١.

(٢) YONESCO; Education For Sustainability, Op.cit.,p.9.

(٣) دور التعليم الجامعي في التنمية الاقتصادية: تحديات وآفاق مؤسسات التعليم العالي النيجيرية، ٢٠١٤

(٤) تفعيل دور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري، ٢٠١٣.

(٥) علاقة تمويل التعليم الجامعي بدوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، ٢٠١٦.

(٦) مكتبة حقوق الإنسان، جامعة منيسوتا، العهد الدولي للحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ١٦ / ١٢ / ١٩٦٦.

(٧) شيماء أحمد عبدالقادر بهنسي : مبدأ الإتاحة التعليمية وحق التعليم للفئات المهمشة في ظل سيطرة التعليم عن بعد "دراسة تحليلية نقدية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (١١٥) ، ٢٠٢١ ، ص٢٥٣.

(8)UNICEF2007,P31(

(9)DutaAdriana, An Brian &IannelliCristina: Social Origins, Academic strength of School Curriculum and Access to Selective Higher Education Institutions: Evidence from Scotland and the USA, Journal of High Education, Vol. (75), No. (1), 2018, Pp.769-784.

(١٠) عبدالرحمن النجدي : معجم المعاني الجامع، مؤسسة الرسالة، القاهرة، ٢٠٠٦، ص١٠٨.

(١١) مجمع اللغة العربية: المعجم المعاصر. وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٢، ص٥١.

(١٢)حامد عمار: صفاء شحاته: المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين.الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١١، ص٩٩.

(13)MeansDarris: A Snapshot of College Access and Inequity: Using Photography to Illuminate the Pathways to Higher Education for Underserved Youth, The High School Journal - Winter, Vol. (6), No. (2), 2019, Pp.139-158.

(14) UNICEF: A Human Rights-Based Approach to Education, United Nations/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, New York, 2007: P.31.

(١٥) سعيد أحمد سليمان: رؤية جامعة الإسكندرية حول إمكانية الإفادة من صيغة التعليم المفتوح في تحقيق مبدأ حق التعليم الجامعي المتميز للجميع، مجلة التربية المعاصرة، المجلد (٢٧)، العدد (٨٤)، ٢٠١٠، ص ص٢٧ -٢٨.

(١٦) سعيد علي إسماعيل: من الأزمة إلى الإصلاح: العقل التربوي الإسلامي، القاهرة: دار السلام، ٢٠١١، ص٤٧.

(17) Tao Li: Financial Decentralization and Geographical Stratification of Access to Higher Education in China: The Case of Shanghai, Journal of Chinese Sociological Review, Vol. (49), No. (3), 2017, P. 212.

(18) José Pedro Amorim: Mature students' access to higher education: A critical analysis of the impact of the policy in Portugal, Eur Journal Education, 2018, P. 395.

(١٩) أنعام مهدي جابر الخفاجي: حق الطفل في التعليم: دراسة مقارنة مع الشريعة الإسلامية وبعض التشريعات العراقية المعاصرة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ٢٠١٤، ص٤٦٤.

(٢٠) عائشة حمايدي: دور المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم، مجلة جيل حقوق الإنسان، العدد (١٩)، ٢٠١٧، ص٩١.

(21) UNICEF: A Human Rights-Based Approach to Education for All A framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights within Education, New York & Paris: UNESCO Publishing, 2007, P.6.

(٢٢) شهاب سليمان عبدالله عثمان: حق الطفل السوداني في التعليم بين الصكوك الدولية والتشريع السوداني، مجلة العدل بوزارة العدل، المجلد (٢٠)، العدد (٥٣)، ٢٠١٨،ص١٨٥.

(23)HilderbrandDavid: Experience is Not the Whole Story: The Integral Role of the Situation in Dewey's Democracy and Education, Journal of Philosophy of Education, Vol. (52), No. (2), 2018, Pp. 287-388.

(٢٤) مصطفى عبدالرحمن درويش: ديمقراطية التعليم الجامعي، مطابع رويال، الإسكندرية، ٢٠٠٥، ص٥.

(٢٥) أحمد محمد عبدالمطلب: ديمقراطية التعليم العالي في ضوء بعض أنماط التعليم عن بُعد. المؤتمر العلمي السادس عشر بعنوان التعليم عن بعد في الوطن العربي، بالجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية ببورسعيد، ٢٠٠٨، ص ص١٣٠ -١٣١.

(٢٦)النور عبدالرحمن محمد خير: ديمقراطية التعليم وتكافؤ فرصه بين أبناء المجتمعات، مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٥)، العدد (١٠)، ٢٠١٦، ص١.

(27)KotzeeBen: Dewey as Virtue Epistemologist: Open-Mindedness and the Training of Thought in Democracy and Education, Journal of Philosophy of Education, Vol. (52), No. (2), 2018, Pp. 359-360.

(٢٨) أشرف العربي: اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص واعتباري العدالة والكفاءة، التعليم العالي في مصر هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ٢٠١٢، ص١٣٤.

(٢٩) علياء عمر كامل إبراهيم: التعددية في التعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثرها على تكافؤ الفرص التعليمية في مصر في الفترة ١٩٨٥ -٢٠٠٥، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥، ص١٥.

(٣٠) إبراهيم ناصروعبدالله الرشدان: مدى تحقيق ديمقراطية التعليم في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، المجلد (١٥)، العدد (٢٨)، ٢٠١٠، ص٤٢١.

(٣١) علي صالح حامد جوهر: معوقات تحقيق العدالة التعليمية لطلاب التعليم العالي المصري، مرجع سابق، ص١٨٤.

(32)MacleodColin: Just Schools and Good Childhoods: Non-preparatory Dimensions of Educational Justice, Journal of Applied Philosophy, Vol. (35), No. (1), 2018, Pp. 79-80.

(33)JamesKelly: Responding to the Call for Educational Justice: Transformative Catholic-Led Initiatives in Urban Education, Catholic Social Science Review, Vol. (25), No. (1), 2020, Pp. 240-242.

(٣٤) عبد المنعم محي الدين عبد المنعم: التعليم الفني المصري تكافؤ الفرص التعليمية: دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي العاشر - التعليم الفني والتدريبالواقع والمستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٥، ص٢٣٥.

(35)RussoCharles: An American Perspective on Equal Educational Opportunities, Journal of Education and The Law, Vol. (14), No. (1), 2012, Pp.25-26.

(36)BakerBruce: School Finance & the Distribution of Equal Educational Opportunity in the Postrecession U.S, Journal of Social Issues, Vol. (72), No. (4), 2016, Pp. 629-630.

(37)HemelsoetElias: A Right to Education for All: The Meaning of Equal Educational Opportunities, International Journal of Children's Rights, Vol. (20), No. (1), 2012, Pp.523-524.

(38)GhislandiPatrizia&RaffaghelliJuliana: Forward-oriented designing for learning as a means to achieveeducational quality,British Journal of Educational Technology, Vol. (46), No (2), 2015, Pp.280-281.

(٣٩) مريم يوسف: أثر رأس المال الفكري على تحقيق جودة التعليم العالي، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة باتنة الحاج لخضر بالجزائر، ٢٠١٦، ص٦٢.

(٤٠)هيام نصر الدين عبده رمضان: واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي ومدى إسهامها في تحقيق متطلبات الجودة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية لضمان الجودة، المجلد (١)، العدد (١)، ٢٠١٨، ص ص٥٦ -٥٧.

(٤١)صادق عسكر الحبيشي: رأس المال الفكري مدخل استراتيجي لتحقيق جودة التعليم العالي، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الأندلس للعلوم والتقنية، العدد (٢٧)، ٢٠٢٠، ص ص٤٤ -٤٦.

(٤٢) مجدي قاسم وفاطمة الزهراء سالم :مستقبل جودة التعليم:التدويل وريادة المشروعات والطريق إلى الجودة العالمية،دار العالم العربي، القاهرة، ٢٠١٢، ص١٦.

(٤٣) سامي نصار: قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١٤، ص٧٩.

(44)MurphyMoira: Experiences in the Internationalization of Education: Strategies to Promote equality of Opportunity at Monterrey Tech, Journal of Higher Education, Vol. (53), No. (1), 2007, Pp.167-168.

(45)PesterevaNina, etal: The Formation of the Eurasian Research-and-Education Ecosystem and the Internationalization of Educational Platforms: the Case of Russia and China, European Journal of Contemporary Education, Vol. (8), No. (4), 2019, Pp.841-842.

(46)LiYu: Do Returnee Faculty Promote the Internationalization of Higher Education? A Study Based on the 2014 Faculty Survey in China, Journal of Chinese Education and Society, Vol. (53), No. (3), 2020, Pp.115-116.

(٤٧) فاطمة الزهراء سالم: إتاحة التعليم الجامعي وتدويله في التجربة التركية (رؤية نقدية)، مجلة الجمعية المصرة للتربية المقارنة، المجلد (١٦)، العدد (٤٤)، ٢٠١٣، ص ص٣٠٥ -٣٠٧.

(٤٨) المجلس الأعلى للجامعات ووزارة التعليم العالي: دراسة مقارنة حول نظم وأسلوب قبول الطلاب في الجامعات المصرية وبعض دول العالم، مركز بحوث ودراسات تطوير التعليم العالي، ٢٠٠٩، ص٦.

(49)AlbakKarsten: Optimal Admission to Higher Education, Journal of Education Economics, Vol. (25), No. (1), 2017, Pp.60-63.

(٥٠) محمد عبدالقادر حاتم: التعليم في اليابان المحور الأساسي للنهضة اليابانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧، ص١١٩.

(٥١)المجلس الأعلى للجامعات ووزارة التعليم العالي: دراسة حول سياسة القبول بالجامعات، مركز بحوث ودراسات تطوير التعليم العالي، ٢٠٠٨، ص٧.

(52)XieAilei: Toward a More Equal Admission? Access in the Mass Higher Education Era, Journal of Chinese Education & Society, Vol. (48), No. (1), 2015, Pp.157-158.

(٥٣) رجائي محمود شريف: دراسة مقارنة حول نظم القبول في جامعات بعض الدول الأجنبية، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي بالمجلس الأعلى للجامعات، المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠١٠، ص٧.

(54) GittoesMark& ThompsonJohn: Admissions to higher education, Journal of Teaching in Higher Educatio, Vol. (12), No. (3), 2007, Pp. 419-421.

(55)DrummondTodd&GabscekSergij: Understanding Higher Education Admissions Reforms in the Eurasian Context, Journal of European Education, Vol. (44), No. (1), 2012, Pp. 7-8.

(56)StenlundTova: Validity of Admission Decisions based on Assessment of Priorlearning in Higher Education, Assessment

& Evaluation in Higher Education, Vol. (38), No. (1), 2013. Pp. 1-3.

(57) Katriona Sullivan, etal: Academic identity, Confidence and belonging: The role of Contextualised admissions and foundation years in higher education, British Educational Research Journal, Vol. (45), No. (3), 2019, Pp. 554-555.

(٥٨) كمال أبو شديد: القبول في البكالوريوس المساواة في الوصول والجودة في التعليم العالي: منظور دولي مقارن، المؤتمر الإقليمي العربي، بعنوان: نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسئوليات المجتمعية، بالأردن شهر إبريل،٢٠٠٩، ص١٥٠.

(٥٩) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: النشرة الدورية، العدد (١٤)، القاهرة، ٢٠٠٩، ص١٢٦، متاح على: http://ncerd.org/pdf/nashra14.pdf

(٦٠) محمود عباس عابدين: نحو رؤية لتطوير معايير القبول بالتعليم العالي المصري، مجلة كلية التربية بجامعة قناة السويس، العدد (٩)، ٢٠٠٧، ص٣.

(٦١)جمال علي الدهشان: رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، مرجع سابق، ص١١٧.

(٦٢) منال حسين الحميدي، خديجة محمود زكي: واقع القبول في التعليم العالي، المؤسسة العربية للاستثمارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، المجلد (٤٩)، العدد (٢)، ٢٠١٥، ص ص١٦ -١٨.

(٦٣) وزارة التعليم العالي: شروط قبول الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية الإنجليزيةIG بالجامعات المصرية، القاهرة: وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦، ص١٤.

(٦٤)منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: مراجعات لسياسات التعليم العالي في مصر، وزارة التعليم العالي، القاهرة، ٢٠١٠، ص١٥٤.

(٦٥) محمد عبدالعزيز جعفر: تنسيق القبول في الكليات الجامعية بين الموضوعية والتطبيق، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠١٢، ص٦.

(٦٦) هناء إبراهيم سليمان: تصور مقترح لتطوير نظام الدراسة والامتحان بشهادة الثانوية العامة في مصر على ضوء سياسات القبول بالتعليم العالي، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٣٦)، ٢٠١٧، ص ص٤٠٢ -٤٠٤.

(٦٧)منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: مراجعات لسياسات التعليم العالي في مصر، مرجع سابق، ص١٥٥.

(٦٨)مها جويلي: أولويات وقضايا تربوية. مكتبة نانسي، دمياط، ٢٠١٤، ص١٩٢.

(٦٩)محمد فوزي عبدالمقصود: سياسات ونماذج القبول في التعليم العالي المعاصر وكيفية الاستفادة منها في تطوير سياسات القبول في التعليم العالي المصري، مرجع سابق، ص٤٣٢.

(٧٠) منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، التعليم العالي في مصر هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ٢٠١٢، ص٦٧.

(٧١)أشرف العربي: اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص واعتباري العدالة والكفاءة، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ٢٠١٢، ص١٤٥.

(٧٢) كارولين كرافت: المساواة للجميع سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ الفرص، مجلس السكان الدولي، القاهر، ٢٠١٢، ص١٠٧.

(٧٣)علي صالح حامد جوهر: معوقات تحقيق العدالة التعليمية لطلاب التعليم العالي المصري، مرجع سابق، ص١٨٧.

(٧٤)منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، مرجع سابق، ص٧٢.

فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية لدى معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية

مسعود فضلون هاشم محمد

معلم أول حاسب آلي

أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم

أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د/ سامي محمد على الفطايري

أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

استهدفت الدراسة تنمية بعض الكفايات التقنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية من خلال تقديم برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي، وتم استخدام المنهج الوصفي عند إعداد قائمة الكفايات التقنية في ضوء متطلبات التحول الرقمي والمناسبة لمعلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية، وعند اتباع الخطوات العلمية لإعداد محتوى البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي في إجراء الدراسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على(٦٠) مُعلم ومعلمة من مُعلمي المرحلة الثانوية بإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية، وقد تم استخدام الأدوات الخاصة بالدراسة المتمثلة في اختبار التحصيل للجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات التقنية محل الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمي المجموعة التجريبية، ودرجات مُعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي وأيضا بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية مستوى التحصيل للجانب المعرفي ومستوى الأداء للكفايات التقنية لدى أفراد العينة

التجريبية من معلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية، وأوصت الدراسة بأهمية تقديم برامج تدريبية قائمة على متطلبات التحول الرقمي بالاستفادة من المنصات التعليمة الافتراضية ومزايا التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - متطلبات التحول الرقمي - الكفايات التقنية - مُعلمي المرحلة الثانوية الأزهرية.

The effectiveness of a training program based on the requirements of digital transformation in developing some technical competencies among Al-Azhar secondary school teachers

ABSTRACT:

The study aimed to develop some technical competencies among secondary school teachers in Al-Azhar institutes by presenting a training program based on the requirements of digital transformation. The training program based on the requirements of digital transformation, and the semi-experimental approach was used in conducting the study. The study sample included (60) male and female secondary school teachers in the Al-Azhar Educational Administration, and the special tools of the study were used, represented by the achievement test for the cognitive side. And the observation card of the performance aspect of the technical competencies under study, and the study concluded that there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the teachers of the experimental group, and the scores of the teachers of the control group in the post application of the cognitive aspect test, as well as the observation card of the performance aspect of the competencies, and this confirms the effectiveness The training program based on the requirements of digital transformation in developing the level of achievement of the knowledge aspect and the level of performance of the technical competencies among the members of the experimental sample of secondary school teachers at Al-Azhar institutes.

Key words:
Training program - digital transformation requirements - technical competencies - Al-Azhar secondary school teachers.

مقدمة البحث:

يتميز هذا العصر بالتحول الرقمي والتطور التقني الكبير في شتي المجالات، والذي أدى إلى الكثير من التداعيات والكثير من المطالب لمواكبة هذا العصر وموائمة هذ التطور، وتتمثل أبسط هذه المطالب في بناء مواطنين يمتلكون كفايات تقنية متقدمة، لمسايرة هذه التغيرات والتطورات، وهذا ما تقوم به الدولة نحو بناء مصر الرقمية من خلال دعم إجراءات التحول الرقمي بداية من تحديد متطلبات التحول الرقمي على كافة المجالات بوجه عام وبوجه خاص علي المجال التعليمي بجميع مراحله وجميع جوانبه لمواكبة هذا التطور وللاستفادة من التقنيات الحديثة في ظل هذا العصر، لذلك وجدت العديد من الدراسات التي وضعت متطلبات للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية مع اختلاف الغرض منها وطبيعتها منها:

دراسة (منى الحرون وبركات علي، ٢٠١٩) والتي استهدفت تحديد متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات على رأسها: تدريب المعلمين والإداريين على استخدام التقنيات الجديدة، للمواد التعليمية الرقمية عبر الإنترنت، ودراسة (رحاب إبراهيم، ٢٠٢٠) التي قامت بتعريف مفهوم وتحديد متطلبات وتحديات التحول الرقمي وتحديد المهارات التكنولوجية اللازمة لتطوير معلمي التعليم الأساسي، ووضعت (دراسة دعاء الشريف، ٢٠٢١) تصور مقترح لتأسيس بيئة تمكين لإنجاح التحول الرقمي في التعليم واستدامته في ضوء رؤية مصر الرقمية، وحددت دراسة (أسماء عبدالحميد،٢٠٢١)قائمة مقترحات لدعم التحول الرقمي بجامعة الأزهر بوضع مخطط مكون من مجموعة من المتطلبات الأساسية التى يجب الاهتمام بها من أجل تحقيق التحول الرقمي

يظهر جلياً من تحديد متطلبات التحول الرقمي، ضرورة إيجاد التدريب المناسب للمُعلمين باعتبارهم العنصر الهام داخل المنظومة التعليمية حتى يتمكنوا من مواكبة هذا التغيير والتطور والذى هو سمة أساسية للتحول الرقمي لذلك دعت الحاجة إلى تنمية كفايات المعلمين التقنية.

فقد أكدت مقولات الفكر التربوي على أن المعلمين هم محور الإصلاح وركيزته الأساسية في مواكبة هذا التغيير والتطوير، وأن أي جهود تبذل لإحداث تغيير في منظومة التعليم لن تحقق أهدافها وتؤتي ثمارها إلا إذا استندت إلى جهود المعلمين، وعلى الرغم من أهمية الكتب والمقررات والوسائل والأنشطة المدرسية، إلا أنها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة إلا إذا كان هناك معلم ذو كفايات تقنية يكسب طلابه الخبرات المتنوعة. (أمل أحمد، ٢٠١٩، ص٤٥٦).[١]

فلا شك أن مُعلمي المرحلة الثانوية هم أحد أهم الأركان الأساسية التي يقوم عليها بنية أي مُجتمع ليمتلك القوة والمنعة طويلاً، لذلك يصبح من الضروري تمتعهم بما يكفي من الحرية والدعم والتمكين وتحقيق الانتفاع المتواصل بغرض تنمية مهاراتهم المهنية، ومزاولتها في أجواء آمنة تضمن سلامتهم إبان التحولات الرقمية والمعلوماتية، للاضطلاع بعملهم بالصورة التى تنعكس علي طلابهم، وعلي المجتمع ككل إذ يعمل المعلمون علي تزويد طلاب المرحلة الثانوية بالمهارات اللازمة للانتفاع بقدراتهم وطاقتهم الكامنة على أكمل وجه، لتمكينهم من الانتفاع بفرص التأهيل للمرحلة العليا من التعليم (جمال الدهشان ، ٢٠٢٠، ص٦).

يتضح تعدُد متطلبات التحول الرقمي حتى صارت مُتطلباً عاماً للجميع وعلى رأس هذه المتطلبات ضرورة الاهتمام بإعداد وتنمية الكادر البشري لتحقيق التحول الرقمي، حتى في المجال التعليمي بجميع مراحله، وتتمثل أهم هذه المتطلبات في ضرورة تمكين المُعلمين من الكفايات التقنية اللازمة للتحول الرقمي وتوفير التدريب المناسب لتنمية الكفايات المتعلقة بالتقنية.

الإحساس بالمشكلة:

هناك عدة أسباب دفعت الباحث لدراسة مشكلة البحث نعرضها فيما يلي:

أولاً: طبيعة عمل الباحث : -

من خلال عمل الباحث كمسئول تحول رقمي بالمعاهد التي يعمل بها ومعلم أول

[١] تم اتباع نظام التوثيق التالي (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة)

حاسب آلي، قد تم تكليفه من قبل إدارة الكمبيوتر التعليمي بالمنطقة الأزهرية بتدريب المعلمين على أساسيات استخدام الكمبيوتر في التعليم، وبتكليفه بتيسير وتذليل عقبات تفاعل المعلمين مع طلاب الصفوف المختلفة للمرحلتين الإعدادية والثانوية شبكياً مع معلميهم، من هنا لاحظ الباحث صعوبة لدي الكثير منهم في التعامل التقني وتفاعلهم مع طلابهم، وبخاصة مع البرامج التفاعلية والمنصات التعليمية المستخدمة في عملية التعلم وبوابة الأزهر الإلكترونية، وافتقارهم إلى الكفايات وقلة خبراتهم التكنولوجية نتيجة عدم تقديم برامج تدريبية فاعلة في هذا المجال، ويتضح ذلك أيضا من شكوي المعلمين من برامج التنمية المهنية التي يغلب عليها الجانب النظري، ولا تستهدف توفير المتطلبات التدريبية التي يحتاجها المعلم في ضوء متطلبات التحول الرقمي فكان من الضروري إيجاد برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي لتنمية بعض الكفايات التقنية.

ثانياً: استجابة للنهج الذي تتبعه الدولة المصرية:

إن التحول الرقمي أصبح متطلباً عاماً ومسئولية مجتمعية وفردية لمواجهة التغيرات العالمية وقد نهجته الدولة المصرية لمواجهة التغيرات العالمية في ظل مجتمع آمن واستجابة لهذا النهج قامت هذه الدراسة بتقديم برنامج للتحول الرقمي للمعلمين.

ثالثاً: من خلال الدراسات السابقة والتوصيات المتعلقة ببرامج التدريب وتوجيهات المؤتمرات والندوات ومقترحاتها يدل على ضرورة الاهتمام بتنمية كفايات التقنيات الحديثة للتحول الرقمي منها:

- توصيات (المؤتمر الدولي الافتراضي بجامعة الأزهر،٢٠٢١)، فقد خرج بستة عشر توصية تنادي باستراتيجية تدريجية للتحول الرقمي في التعليم ، وكان من أهم هذه التوصيات تمكين عناصر المنظومة التعليمية من معلمين وإداريين وطلاب لإكسابهم الكفايات التقنية اللازمة للتحول الرقمي، وتوصيات (مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم، أكتوبر، ٢٠٢٠) على رأسها

الاهتمام بالأنظمة الإلكترونية الذكية والذكاء الاصطناعي والتطبيقات المتقدمة وتفعيلها في العملية التعليمية، وتوصيات (مؤتمر التحول الرقمي بكلية التجارة جامعة الإسكندرية، أكتوبر، ٢٠٢٠)على مدى يومين عبر منصة زووم الإلكترونية، أوصى بعدة توصيات أهمها ضرورة تفعيل رؤية مصر ٢٠٣٠ الخاصة بتطبيق الاستراتيجية التحول الرقمي مع رفع كفاءة العنصر البشري وأولوية تعزيز ثقافة التحول الرقمي في التعليم، والعمل على سن وتطوير تشريعات وقوانين التحول الرقمي.

– دراسة (أميره النجدي وآخرون ، ٢٠١٨) التى توصلت إلى سيادة النمط التقليدي في التنمية المهنية للمعلم بما لا يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم، ودراسة (إيمان إمام ، ٢٠١٩) التى أشارت إلى أن التنمية المهنية اقتصرت علي كيفية التوصيل الجيد للتلاميذ، وانحصار الهدف منها للترقي، ودراسة (أماني عبدالسلام، ٢٠١٩)، (رمضان عبدالقادر، ٢٠١٩) والتي أشارات إلى أن البرامج التدريبية التي تقدم للمعلم بوضعها الحالي لا تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأكدت دارسة (بدر الصالح، ٢٠٢١) ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم الرقمي.

٢- مشكلة البحث وتساؤلاته :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود انخفاض لدي معلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية في المستوى المعرفي والأدائي للكفايات التقنية في ضوء التحول الرقمي، ويسعي البحث الحالي إلى التغلب علي هذه المشكلة من خلال تقديم وقياس فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية وتتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية ؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما الكفايات التقنية اللازم تنميتها لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

٢. ما صورة البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الكفايات التقنية لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

٣. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي للكفايات التقنية محل الدراسة لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

٤. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية المستوى الأدائي للكفايات التقنية محل الدراسة لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

٣ - **أهداف البحث: يهدف البحث إلى:**

- تقديم قائمة ببعض الكفايات التقنية في ضوء متطلبات التحول الرقمي .
- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجوانب المعرفية للكفايات التقنية لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية .
- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية.

٤- **أهمية الدراسة:** تفيد الدراسة في الجوانب التالية :

بالنسبة لواضعي البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين: ضرورة مراعاة متطلبات التحول الرقمي عند صياغة، وتطوير هذه البرامج من خلال استخدام نتائج البحث الحالي في توجيه اهتمامهم نحو أهمية استخدام التقنيات الرقمية المختلفة في التدريب كالمنصات الرقمية.

بالنسبة لواضعي المناهج: عند صياغة وتطوير المناهج التعليمية للمواد المختلفة يجب الوضع في الاعتبار بضرورة الاهتمام بدمج التقنية المختلفة كالفصول الافتراضية في التعليم.

بالنسبة للمعلمين

- تساعد المُعلمين بمختلف التخصصات على التدريس باستخدام الفصول، وإنتاج عناصر التعلم الرقمية الداعمة لهذه الفصول الافتراضية عبر المنصات التعليمية التفاعلية واستخدام الخدمات الإلكترونية.
- تسهم في توفير مادة تدريبية يمكن الاستفادة منها في برامج أخري في الإنماء المهني المستمر.
- تلبي احتياجاتهم في مجال تقنيات التعليم الحديثة، وتعزز من كفاياتهم

بالنسبة للباحثين

- يوجه نظر الباحثين بضرورة تناول التحول الرقمي وفتح آفاق جديدة لدراسات في نفس الميدان.
- يسهم البحث الحالي بتوجيه نظر الباحثين والمسئولين عن الاستفادة من تقنيات وتطبيقات التحول الرقمية علي جميع عناصر المنظومة التعليمية المختلفة.

بالنسبة للطلاب:

يعتبر تنمية الكفايات التقنية المختلفة لدى المعلمين عملية لها مردودها التعليمي في انعكاسها التطبيقي في تحصيل الطلاب في هذه المرحلة المهمة وزيادة قدراتهم وتنمية مهاراتهم.

١ - متغيرات الدراسة:

أ- **المتغير المستقل:** فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي .

ب - المتغير التابع : اشتمل البحث على المتغير: تنمية بعض الكفايات التقنية (المعرفية والأدائية)

٢ - حدود الدراسة:

أ- **الحدود الموضوعية:** قائمة ببعض الكفايات التقنية في ضوء متطلبات التحول الرقمي وهي أولاً: كفايات إنشاء وتحرير عناصر التعلم الرقمية (الصور الرقمية -

الملفات الصوتية –ملفات الفيديو)، ثانيا: كفايات إنشاء واستخدام الصف الافتراضي(التخطيط للدرس بالفصل الافتراضي_ التنفيذ - التقويم) ثالثا: كفايات استخدام بعض الخدمات الإلكترونية) وتم الاقتصار على هذه الكفايات لارتباطها بالتقنية الرقمية والتي هي أحد متطلبات التحول الرقمي وبناء على ما تم توضيحه في مشكلة البحث.

ب- **البرنامج التدريبي** القائم على متطلبات التحول الرقمي واقتصر على تقديم منصة تعليمية افتراضية متاحة عبر موقع جوجل تحمل اسم الكفايات التقنية في ضوء التحول الرقمي وتم اختيارها لعدة أسباب أهمها اعتبارها أحد تقنيات التحول الرقمي السحابية.

ج - **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية (تخصصات علوم عربية وعلوم شرعية وثقافية) بإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية تبلغ (٦٠) مُعلماً ومعلمة مقسمة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لقياس فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية.

د - **الحدود المكانية:** معهد الرحمانية الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية منطقة الدقهلية الأزهرية لعمل الباحث فيه وبه معمل الحاسب الآلي مجهز للتنفيذ التجربة الأساسية.

ه - **الحدود الزمانية:** تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة ما بين (٢٠٢٣/٣/٤إلى ٢٠٢٣/٤/١٢).

٥- فروض الدراسة:

أ - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل للكفايات التقنية لصالح التطبيق البعدي.

ب - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالكفايات التقنية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

ج - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لصالح التطبيق البعدي.

د - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

ه - توجد فعالية للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية.

ز - توجد فعالية للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية.

٦ - **منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي:** من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وتحديد متطلبات التحول الرقمي لإعداد الجزء النظري، وإعداد قائمة بالكفايات التقنية.

المنهج التجريبي: بالقياس القبلي والبعدي على مجموعتين (تجريبية - ضابطة) لقياس فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية بعض الكفايات التقنية.

٧- أدوات الدراسة:.

أ - اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية للكفايات التقنية .

ب - بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي للكفايات التقنية .

٨- إجراءات وخطوات الدراسة :

أ -الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

ب - إعداد قائمة ببعض الكفايات التقنية لمُعلمي المرحلة الثانوية الأزهرية.

ج - بناء البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي.

د - إعداد اختبار التحصيل المعرفي في ضوء قائمة الأهداف.

هـ - إعداد بطاقة مُلاحظة الأداء في ضوء قائمة الكفايات.

و - التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة

ز - تدريب المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي وتدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

ح - التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

ط - رصد نتائج البحث ومُعالجتها إحصائياً وتفسيرها ومُناقشتها.

ي - تقديم التوصيات والمُقترحات في ضوء ما تُسفر عنه الدراسة.

٩- مصطلحات الدراسة :

البرنامج التدريبي: عرُفه احمد أبو سويرح (٢٠٠٩، ص ٦١). برنامج يشتمل على مجموعة من الخبرات، والإجراءات، والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مجموعة من المهارات لدى المعلمين وتطوير قدراتهم بما يساهم في تحسين وتطوير العلمية التعليمية

وعرف الباحث البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي إجرائيا " مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة التعليمية في شكل مديولات والتي تتم من خلال منصة الكترونية، وبالاعتماد على مبدأي التعلم الذاتي والدعم الإلكتروني المكتوب والمسموع والمرئي لتنمية بعض الكفايات التقنية والتي تتمثل في كفايات

إنشاء وتحرير بعض عناصر التعلم الرقمية (الصور الرقمية، ملفات الصوت، ملفات الفيديو)، وكفايات إنشاء واستخدام الصف الافتراضي(التخطيط للدرس الافتراضي، تنفيذ الدرس الافتراضي، ثم التقويم بالفصل الافتراضي)، وكفايات استخدام بعض الخدمات الإلكترونية الأزهرية لدى معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية.

التحول الرقمي: عُرفته دعاء الشريف (٢٠٢١، ص٣٥٧١) دعاء الشريف مفهوم التحول الرقمي للتعليم عُرِّف بأنه" العملية التي يتم من خلالها الاستفادة من التقدم الهائل في تقنيات الاتصال وشبكاته العالمية في إتاحة عملية التعليم والتعلم متجاوزة حدود الزمان والمكان مما يمكن من زيادة استيعاب أعداد المتعلمين من خلال إيجاد بيئة تعليمية أكثر ثراءا وفاعلية تجذب اهتمام المتعلمين نحو العملية التعليمية".

وعّرف الباحث التحول الرقمي إجرائياً : قيام الأزهر بالاعتماد التدريجي على التقنيات الرقمية الحديثة في تقديم خدماتها المختلفة التعليمية والإدارية الكترونياً وعبر شبكة الإنترنت بشكل يتواكب مع التطورات التكنولوجية المعاصرة التى فرضت إلى ضرورة التحول الرقمي.

متطلبات التحول الرقمي: عرَّفت هبه بنوان (٢٠٢٢، ص٦) المتطلبات التعليمية: Educational Requirements "هي بمثابة الأدوات والمواد والاستراتيجيات والأساليب التي تساعد في إنشاء بيئة تعليمية في المدارس، مثل: صناعة معلم مجتهد ويحب الابتكار وبيئة تربوية تحتوي على الأنشطة الفاعلة ، واستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة وتعززها الوسائل التعليمية المحسوسة" .

وعّرف الباحث متطلبات التحول الرقمي إجرائياً: تلك المتطلبات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم لدعم عمليتي التعليم والتعلم رقمياً وتتمثل في توافر التقنية وكفاية استخدامها من خلال التدريب عليها.

الكفايات التقنية: عرفتها سهيلة شاهين (٢٠١٧، ص٦١٥) بأنها: "مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم باستخدام الحاسوب في التدريس وعمليات إعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم استراتيجيات التدريس والتي يمكن ممارستها بمستوى أداء مقبول من الكفاءة والفاعلية."

وعرفها الباحث الكفايات التقنية إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والأداءات التقنية التي يجب أن يمتلكها معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية وتتحدد بكفايات إنشاء وتحرير عناصر التعلم الرقمية من إنشاء وتحرير الصور الرقمية، وإنشاء وتحرير الملفات الصوتية، وإنشاء وتحرير ملفات الفيديو، ثم كفايات إنشاء واستخدام الفصل الافتراضي بداية بالتخطيط للدرس ثم التنفيذ ثم التقويم، وتنتهي بكفايات استخدام بعض الخدمات الإلكترونية الأزهرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي ليتمكن من استخدامها الاستخدام الأمثل في العملية التعليمية.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: متطلبات التحول الرقمي بالتعليم الأزهري

متطلبات التحول الرقمي بالمعاهد الأزهرية:

أ - **مفهوم مصطلح متطلبات:** المتطلب بمعجم ويبستر "هو الشيء الذي ينبغي توفيره سواء للفرد أو المجتمع. ("WEBSTER,1991,P1071)

ب -متطلبات التحول الرقمي:

تتعدد متطلبات التحول الرقمي نظرا لاختلافها من رؤى كثيرة، ومن زوايا متعددة، ومن حيث طبيعة ومستوى التعليم بالمؤسسة وبيان ذلك في بعض الدراسات كدراسة منى الحرون وبركات علي(٢٠١٩ ص ص٤٦٩ -٤٧٠) مجموعة من المتطلبات للتحول الرقمي في المدارس الثانوية فيما يلي:

أ - **ضرورة نشر ثقافة التحول:** تعتبر ثقافة التحول الرقمي أحد الأنظمة التي برزت حديثاً لإحداث التغيير والتطوير بضرورة توفير التدريب المناسب من خلال التدريب على التعامل التقني لتنمية ذاته، وتنمية كفايات التواصل الرقمي في المدارس العنصر الأهم في التحول الرقمي من خلال تحقيق النقاط التالية:

١ - التدريب على الاستفادة من تقنيات التعلم الرقمي.

٢ - توفير إمكانات التفاعل والتعلم الذاتي للمتعلم.

٣ - تصميم طرق تعليم وفق احتياجات الطلاب التعليمية كالمحاكاة والاختبارات الإلكترونية.

٤ - توفير مجموعة من عناصر التعلم الرقمية(نصوص، صور، صوت، فيديو) لجعل الطلاب متفاعلين.

٥ - إعداد أنشطة تعليمية تتم بشكل جماعي من خلال المشاركة.

ب - تنمية الكفايات التقنية للتحول الرقمي في المدارس الثانوية من خلال تحقيق النقاط التالية:

١ - تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الجديدة للمصادر سحابياً.

٢ - تدريب المعلمين على إثارة دافعية الطلاب للتعلم الرقمي.

٣ - تدريب الطلاب والمعلمين على كيفية استخدام بنك المعرفة.

٤ - إكساب المعلمين أساليب التدريس التى تتناسب مع التحول الرقمي

٥ - توفير منصات تعليمية افتراضية.

أما نظام التعليم الفنلندي قد حدد ستة متطلبات رئيسة للتعلم في العصر الرقمي وتحقيق أفضل النتائج (Kuusimaki,2019):

١ - أن تحتوي استراتيجيات التخطيط على التقنيات الرقمية كجزء من الثقافة المدرسية.

٢ - الاهتمام بتقديم التدريب والتعليم للمعلمين لتسهيل الممارسة وتحقيق التمكين.

٣ - إعداد مناهج تتسم بالمرونة تتوافق وتطبيق التقنية الرقمية بالمدارس.

٤ - استثمارات عالية في مجال الاتصالات من أجل البنية التكنولوجية الخاصة بالمدارس.

٥ - الإعداد الجيد والتدريب للقيادات المدرسية لكيفية تطبيق التحول الرقمي بالعملية التعليمية.

٦ - إعداد خاص للمعلمين لتحقيق أهداف التعليم في ضوء التحول الرقمي.

وأورد يحي كمال الدين وولاء وصقر(٢٠٢٠) مجموعة من المتطلبات لتطبيق التحول الرقمي في المدارس الثانوية كالتالي: -

- الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم والطلاب للتعامل مع التقنية.
- توافر برامج التنمية المستمرة للمعلمين لضمان تمكنهم من التعامل مع التقنيات الرقمية.
- نشر الثقافة الرقمية بحيث يدرك المعلمين أهمية التحول الرقمي في التعليم.
- تحقيق الأمن الرقمي للمعلمين والطلاب وكافة مستخدمي المعلومات بالبيئة المدرسية حت يتم حماية معلومتاهم وتنظيمها واستدعائها وقت الحاجة.

من الملاحظ من العرض السابق لمتطلبات التحول الرقمي، أنه لا يمكن إيجاد متطلب ثابت للتحول الرقمي نظرا لاختلافها من رؤى كثيرة، ومن زوايا متعددة، ومن حيث طبيعة، ومستوى التعليم بالمؤسسة وتندرج متطلبات التحول الرقمي بالمعاهد الأزهرية تحت متطلبات استراتيجية، وإدارية، وقيادية، وتقنية، وفنية وكل ذلك يتم من خلال منظومة متكاملة داخل المعاهد الأزهرية.

ثالثا: فوائد التحول الرقمي على كلاً من المعلم والمتعلم وعلى المؤسسة التعليمية كما يلي: -

أ -فوائد التحول الرقمي على المعلم والمُتعلم:

من أهم الفوائد العائدة على المعلم والطالب كما ذكرها (سناء جمعة وصفاء جمعة،٢٠١٩)، و(منير دحماني، ٢٠١٩).

- زيادة التفاعل بين الطالب ومحتوى المادة التعليمية، توفير مادة تعليمية تعمل على زيادة التشويق وإثارة دافعية التعلم لدى الطالب، التفاعل التزامني بين الطلبة والمعلم وبين الطلبة أنفسهم.

- إيجاد بيئة تعليمية افتراضية موازية للواقع تتغلب على مشكلتي المكان والزمان، خاصة مع ما يعرفه مجتمع اليوم من تعقد وكثرة الأعباء في الحياة.
- تحقيق الدافعية الذاتية لدى الطالب نحو التعلم وتنمية روح الإبداع لدى الطالب.
- التغلب على مشكلة نقص المعلمين ونقص الهياكل والمؤسسات التعليمية.
- توفير طرق متعددة لعرض المادة العلمية، اعتمادا على التقنيات المتاحة

ب - **فوائد التحول الرقمي للمؤسسات:**

فهناك مجموعة من الفوائد للتحول الرقمي للمؤسسات كما ذكرها(Abad-segura, et al) p22.2020 كالتالي:

- تنمية الثقافة الرقمية التي تقوم على الشفافية والالتزام بالقواعد والفعالية التي تحافظ على الأمن الرقمي.
- تقديم الخدمات الكترونياً بعيداً عن الطرق التقليدية.
- إدارة الوقت بشكل أكثر كفاءة.
- التركيز على التعلم الذاتي القائم حول إكساب العديد من الكفايات الرقمية.
- توفير المستلزمات البشرية والمادية، مما يحقق الكفاءة الاقتصادية والإدارية.
- إتاحة أنشطة وخدمات جديدة، لإنجاز قيم مضافة واقتصادية.
- تؤدي إلى تغيير وتطوير نمط القيادة والإدارة التقليدي من خلال وجوده رقمية تتيح تحقيق مبادئ التمكين، والمساءلة، والنزاهة، والشفافية.
- المساهمة في تطوير منظومة اتخاذ القرار.

خامساً: تقنيات وتطبيقات التحول الرقمي :

اتفقت المنصة الوطنية السعودية الموحدة(٢٠٢٠) ودراسة هند محمود(٢٠٢١)على أهم التقنيات التي تستخدم للتحول الرقمي في التعليم وهي: الحوسبة السحابية، أجهزة الهاتف المحمولة ، منصة إنترنت الأشياء، شبكات التواصل الاجتماعي الواقع المعزز، الذكاء الاصطناعي، التوثيق ، والطباعة ثلاثية الأبعاد.

سادساً: مراحل تصميم متطلبات التحول الرقمي في البرامج التدريبية:

تمر متطلبات التحول الرقمي عبر مراحل في هذه الدراسة كما أوردها (Rosel Carmen,2021) تحت مسمى مراحل تطبيق التحول الرقمي وفيما يلي عرضاً لهذه المرحل وكيفية اتباعها عند تصميم متطلبات التحول الرقمي في التعليم الأزهري:

المرحلة الأولى : الكفاية التقنية :

وهي الفترة الأولي التي يبني فيها المستخدمون كفاياتهم التقنية في سياق تعلمي، من المحتمل أن تكون هذه التقنيات الرقمية عبارة عن منصات تعليمية LMS أو LCMS، وتم في هذه المرحلة بناء الكفايات التقنية لدى معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية من خلال استخدام موقع تدريبي من خلال منصة جوجل الافتراضية Google بالإضافة إلى الخدمات، والتطبيقات، والأدوات داخل المنصة الافتراضية.

المرحلة الثانية ، الاستخدام الرقمي :

يشار إلى هذه المرحلة التي يكون فيها جميع المعلمين على دراية بهذه التقنيات الرقمية، وخلال هذه الفترة تصبح الحلول التعليمية الرقمية وكأنها جزء طبيعي وحيوي من بيئة العمل.

وتتمثل مرحلة الاستخدام الرقمي البدء بالتدريب على أداء الكفايات من تقنيات وتطبيقات وبرامج وأدوات للتحول الرقمي من خلال الموقع التدريبي الذي يشتمل على موديولات تعليمية لهذه الكفايات.

المرحلة الثالثة ، التحول الرقمي :

أن الرقمنة الحقيقية تحدث في الوقت الذي يبدأ فيه المعلمون في التجربة، والابتكار باستخدام التقنيات الرقمية المتاحة لهم، وينتج عن هذا الابتكار طرق مثيرة ومبتكرة لاستخدام هذه التقنيات الجديدة من أجل إثراء البيئة، وتتمثل ترجمة وتحويل ما تم تعلمه في ممارسات عملية لعملية التعليم والتعلم ورؤية أثره على أداء المعلم في البيئة التعليمية .

المحور الثاني: البرامج التدريبية القائمة على متطلبات التحول الرقمي بالتعليم الأزهري.

أولاً: ماهية البرنامج التدريبي: برنامج يشتمل على مجموعة من الخبرات، والإجراءات، والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مجموعة من المهارات لدى المعلمين وتطوير قدراتهم بما يساهم في تحسين وتطوير العلمية التعليمية احمد أبو سويرح (٢٠٠٩، ص ٦١).

ثانياً: القيمة المضافة من برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية القائمة على متطلبات

التحول الرقمي يتضح ذلك من خلال أمرين:

أ -الأمر الأول يتمثل في الحاجة إلى برامج تدريبية في التحديات التي تواجه المعلم في ضوء التحول الرقمي، احمد حامد و عبير فرحات (٢٠٢٠، ص ص٥٥٠ -٥٥١) لعدة أسباب كما يلي:

- التغير الذي طرأ على أدواره من ناقل للمعرفة لموجه ومرشد فيما يسمي بالحوسبة المدرسية
- أصبح التعليم عملية مستمرة مدي الحياة ومتاحا للجميع .
- ازداد ارتباط التعليم بالشبكة العنكبوتية مما استلزم ضرورة التوسع في التعليم الإلكتروني كمصدر رئيسي للتعليم للمعلمين والمتعلمين .
- التعليم الرقمي جعل المدرسة بيئة حاضنة التقنيات التعليمية .
- تقنيات الاتصالات وتعددها وما تستلزمه من مهارات إليكترونية .
- الندرة في الإعداد الكافية من المعلمين المؤهلين تكنولوجيا .
- تزايد التطور التقني وسيطرته على العملية التعليمية بكل مجالاتها .
- تحدي جودة نوعية التعليم وتنافسيته .
- تعدد وسائط ومصادر التعلم الرقمية من خلال وسائط المعلومات .
- ارتباط مفهوم التحول الرقمي بالعصر الرقمي والثقافة الرقمية (هبه بنوان ٢٠٢٢،)

■ يعد تدريب المعلمين أمرا أساسيا للتحول الرقمي حيث يجب أن يشعر المعلمون بأنهم ممكنون من خلال الأدوات الرقمية وإمكانياتها حيث يمكن للمعلمين الانضمام إلى مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لطرح الأسئلة ومشاركة النصائح مع الزملاء ، والبقاء على اتصال لإنشاء مستوى تعليمي متطور وعالي الجودة (The United Nations, 2019, p29).

ب - الأمر الثاني :لإبراز القيمة المضافة من برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية القائمة على متطلبات التحول الرقمي في تحقيق عدد من الأهداف أهمها ما يلي:

■ تمكين المعلمين من التعامل مع التقنيات الحديثة، وتوظيفها داخل الفصل الدراسي، واستخدامها في استخدام وإنتاج عناصر التعلم الرقمية المختلفة وتمكن المعلم من مهارات التفكير الإبداعي وسوف يعود ذلك الأثر على طلابه، وتمكين المعلم من المشاركة والتواصل بالمعنيين بالعملية التعليمة ويتم ذلك في ضوء السلامة الرقمية مع توافر الاتجاهات الإيجابية لديه نحو التقنيات الرقمية المختلفة (Napa ,Maria 2018)

■ تحقيق أهداف التعليم الثانوي يرتبط بضرورة الاستجابة لمتطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين، والتي تركز في مجملها على التمكن من مهارات التكنولوجيا الحديثة....، وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة ، وفي ظل التحول الرقمي، وشيوع الاتجاهات الرقمية في نشر المعرفة واكتسابها وتوظيفها، فإن برامج تأهيل وتدريب المعلمين لابد وأن تتفق مع هذا التطور الحادث، وأن تخرج عن النمط التقليدي التي تتبعه، وأن تعمل على تعزيز مهارات المعلمين في التعامل مع التقنيات الرقمية، (مصطفي كمال الدين وولاء صقر، ٢٠٢٠ ،ص٢٢)

■ ظهور العديد من التقنيات الحديثة في مجال التعليم والتدريب كتقنيات للتحول الرقمي وتزويد المدارس بها لمسايرة ركب التقدم الحضاري فلا بد من تدريب المعلمين عليها، حيث أكدت دراسة (Chen

Lih, 200) على أهمية تدريب المعلمين على المهارات التكنولوجية التي سوف يحتاجونها عند تعاملهم في مجال التدريس.

- أن الهدف من البرامج التدريبية هو صقل خبرات ومعارف ومهارات المتدرب بما يتلاءم مع تطور العصر واحتياجات الفرد ومهاراته الحالية والمستقبلية(محمد هلال ،٢٠٠١،ص٢٨)

المحور الثالث الكفايات التقنية Technical competencies

أولا: ماهية الكفايات التقنية Technical competencies: وتُعَرف الكفايات التقنية إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والأداءات المرتبطة بالتقنية والتي يجب أن يمتلكها معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية وتتحدد بثلاث كفايات تقنية رئيسية هي: كفايات إنتاج عناصر التعلم الرقمية(صور - صوت - فيديو)، وكفايات التدريس الرقمي بالفصل الافتراضي، وكفايات استخدام الخدمات الإلكترونية الأزهرية.

ثانيا: مصادر اشتقاق الكفايات التقنية.

تتعدد وتنوع المصادر التي يتم من خلالها اشتقاق الكفايات، فترى(فوزية العامري وحنان نجم الدين،٢٠٢٢) أن مصادر اشتقاق الكفايات التقنية تتمثل في البيئة المحيطة، ومتطلبات مواكبة تغيراتها، الاستجابة المتسارعة للتطورات التقنية، مواكبة التحول الرقمي في التعليم، الأبحاث، والتقارير الصادر عن المؤسسات، والهيئات الرسمية حول أهمية تطوير أداء المعلم في التعليم العام، وتزويدهم بالمعارف، والخبرات، والمهارات التقنية التي تعمل على رفع مستويات أدائهم.

ثالثاً: تصنيف الكفايات التقنية.

تعددت تصنيفات الكفايات التقنية في مجال التعليم سواء التي ترد من المؤسسات، أو الأفراد، فمنها ما يرتبط بالتقنية ذاتها، ومنها ما يرتبط بمستخدميها، فقد صنفت صفاء بعطوط (٢٠٢٠)، الكفايات إلى كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية، وكفايات الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية، وكفايات الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الألي والشبكة المعلوماتية.

وحددت نوره آل بنيان (٢٠١٨، ص١٦٣) الكفايات التكنولوجية للمعلمين في الآتي : -

الكفايات المتعلقة بعتاد الحاسب الآلي، ومكوناته المادية، والتعرف على مشكلاتها، والكفايات المتعلقة بأنظمة التشغيل، وتثبيتها والتعامل معها، والكفايات المتعلقة باستخدام الإنترنت، وخدماتها التعليمية، والكفايات المتعلقة بإنشاء الصفحات والمواقع التعليمية، ونشرها، وتحديثها.

وقد استفاد الباحث من هذه التصنيفات الواردة في الأدب التربوي السابق، في تصنيف الكفايات التقنية المتبع في هذا البحث حيث تم تصنيف الكفايات التقنية إلى ثلاث كفايات رئيسية:

أولاً: كفايات إنشاء وتحرير عناصر التعلم الرقمية (الصور الرقمية – الصوت - فيديو)، ثانياً: كفايات التدريس الرقمي من خلال (إنشاء واستخدام الصف الافتراضي)، ثالثاً: كفايات استخدام بعض الخدمات الإلكترونية الأزهرية.

أولاً :كفايات (إنتاج عناصر التعلم الرقمية).

يُعد الهدف الأساسي من استخدام عناصر التعلم الرقمية هي فائدتها التعليمية، لذا فإن قدرة المعلمين على إنتاجها، وقابلية إعادة استخدامها في سياقات تعليمية مختلفة كاستخدامها في التدريس الرقمي سواء عبر الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة أحد أهم الكفايات التقنية في ضوء التحول الرقمي.

أ - مفهوم عناصر التعلم الرقمية

ويُعرفها محمد خميس(٢٠١٥): بأنها كينونة أو وحدة تعليمية رقمية مستقلة من المعلومات بأشكالها المختلفة (نصوص، صوت، فيديو، صور) تشتمل على الأهداف والأنشطة التعليمية والتقويم توزع عبر الإنترنت وهي قابلة للاستخدام وإعادة الاستخدام في سياقات تعليمية متعددة.

ب - أشكال عناصر التعلم الرقمية.

يرى مصطفى جودت وأشرف عبد العزيز(٢٠٠٧) انه ليس هناك أشكالا محدده لعناصر التعلم، حيث أنها ترتبط بحاجه المصمم تربوي لأشكال معينه دون غيرها، وتوصل إلى تصنيف أشكال عناصر التعلم بناء على المستودعات الرقمية: نصوص وهي الملفات الرقمية والنصوص البرمجية، والنصوص الديناميكية، والصور والرسومات الرقمية، وملفات الفيديو، وملفات الصوت

د - مزايا عناصر التعلم في التدريس الرقمي: يتضح أهمية عناصر التعلم الرقمية ومزايا استخدامها في مساهمتها ومشاركتها استراتيجيات التدريس المختلفة التي تزيد كفاءة الموقف التعليمي ودعم بيئات التعليم الحديثة كالمنصات التعليمية وبيئات الحوسبة السحابية .وقد ذكر كلاً من مجدي عقل(٢٠١٢)؛ محمد خميس(٢٠١٥)؛Monson & South (2000) ؛ Wagner2002 ؛ Haughey , Margret & Muirhead Bill(2005) مزايا متعددة لاستخدام عناصر التعلم الرقمية هي بإيجاز كما يأتي:

١. إعادة الاستخدام في مجموعه متنوعه من سياقات التعلم المختلفة.
٢. سهوله الإدارة وسهول تخزين عناصر التعلم في مستودعات واسترجاعها في وقت لاحق.
٣. قابليه التشغيل البيني والبنيه المفتوحة لعناصر التعلم والتي تسمح باستخدامها على عدد وافر من منصات الحاسوب ونظم إدارة المحتوى.
٤. تخصيص المحتوى حيث تتيح عناصر التعلم توفير الوقت والسماح للمصممين بتحديد وتجميع وإعادة ترتيب المحتوى حسب الاحتياجات التعليمية.
٥. دعم أنواع جديده من فرص التعلم غير متوفرة في بيئة الفصل الدراسي وتوفير التعزيز.

٦. قابليه الاكتشاف لذا عناصر التعلم تسمح للمتعلم أن يكون نشطا في عمليه التعلم.

٧. تقدم عناصر التعلم تقنيات تسمح بإعداد استراتيجيات مختلفة للتدريس.

٨. تزيد مرونة المحتوى باستخدام عناصر التعلم وذلك يكون إعادة استخدامها أسهل.

٩. القابلية للتبادل والتشارك حيث يمكن أن يصل إليها المتعلمين في نفس الوقت والتشارك فيها من خلال منصات التعلم الإلكتروني المختلفة وذلك يتم توفير التكاليف.

١٠. توضيح المفاهيم التي يمكن تفسيرها بسهوله اكثر من طرق التدريس التقليدية.

ثانياً: كفايات إنشاء واستخدام الفصل الافتراضي، ماهيته، وأنواع الفصول الافتراضية.

أ -ماهية التدريس الرقمي بالفصل الافتراضي:

يُعرَّف التدريس الرقمي "المعارف والمعلومات التى يحتاجها المعلمين للتدريس في ما يطلق عليه بالعصر القائم على التكنولوجيا الرقمية، أو العصر المعرفي، أو القرن الحادي والعشرين سواء كان التدريس رقمياً بالكامل أو مدمج، أو باستخدام محدود للتكنولوجيا الرقمية(هدى البامي، ٢٠٢٠ص٢٠).

ب -**أنواع الفصول الافتراضية** ويمكن تقسيم الفصول الافتراضية إلى قسمين وذلك حسب الأدوات والبر مجيات والتقنيات المستخدمة الفصول الافتراضية غير التزامنية، الفصول الافتراضية التزامنية.

ثالثاً: كفايات استخدام الخدمات الإلكترونية الأزهرية

أ - ماهية الخدمات الإلكترونية الأزهرية المقدمة للمعلم:

تفاعل المعلم مع المواقع التعليمية الأزهرية عن طريق شبكة الإنترنت لتوافر مجموعة من الخدمات الإدارية والتعليمية والتي تقدم بشكل إلكتروني للمعلم، حيث يخطو الأزهر خطوات ثابته نحو التحول الرقمي.

ب - أشهر المواقع التعليمية الأزهرية التي تقدم خدماتها للمعلم يقصد بها مواقع الويب والتي تمتلكها جهات الأزهر والتي على المعلم المعرفة بها للاستفادة من خدماتها المختلفة وهي كالتالي:

- البوابة الإلكترونية للأزهر الشريف.
- موقع الأزهر التعليمي
- برنامج شئون الطلاب بالمعاهد الأزهرية
- المركز الإعلامي التعليمي للأزهر.
- قناة المركز الإعلامي التعليمي بالأزهر على يوتيوب.

رابعاً: أهمية تنمية الكفايات التقنية لدي معلمي المرحلة الثانوية.

لقد أوضحت نتائج الدراسات والبحوث السابقة على ضرورة تنمية الكفايات التكنولوجية كدراسة كل من (حسن دومي، ٢٠١٠)، (عبير العنزي، ٢٠١٠)، (محمد خميس، ٢٠١٣)، (سيف المعمري وفهد المسروري، ٢٠١٣)، (سعيد الأكلبي، ٢٠١٧)، (سهيلة شاهين ، ٢٠١٧)، (مريم بشناق، ٢٠١٧)، (ملكة الزهراني ، ٢٠١٨)، فما الداعي للاهتمام بتنمية الكفايات التقنية لدى المعلمين **وذلك للأسباب التالية:**

١ - الانتقال تباعاً من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي وتوجيه قدرات ومهارات كلاً من المعلمين والطلاب نحو الاستخدام الإيجابي للتقنية وتهيئة الفرص للباحثين والطلبة للدخول في المسابقات الثقافية والعلمية العالمية (منصور العتيبي ٢٠١١).

٢ - صار دمج التقنية في العملية التعليمية توجه عالمي، والتفاعل مع الأنشطة التعليمية من خلال التقنيات الرقمية أصبح يشكل عاملا محفزا للتعلم بدلا من الاكتفاء بالدراسة التقليدية.(Yulia, H ,2020, 48)

٣ - تسارع التقدم التقني والثورة المعرفية المرتبطة به، وتوجهات وترابط المجتمعات الإنسانية. والتحولات وما لازمها من متغيرات وتوقعات، والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة (نائل العوالمة ٢٠٠٣م، ص ٢٩٧)

٤ - يرتبط تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها بدور المعلم الفاعل كأداة للتغيير والتطوير والتجديد، فكفاياته ترتبط بتطورات العصر الحالي ومتابعة مستجدات التقنية ينعكس على نجاح خطط التعليم وسياساته في مختلف التخصصات وفي مختلف مراحل التعليم، وتعد الكفايات التقنية أحد أهم المجالات التي ينبغي تنميتها لدى المعلمين بصفة مستمرة (حنان حسن ٢٠٢٠ ، ص ١٧٨).

٥ - تمثل تنمية الكفايات التقنية لدى المعلمين أحد أهم الغايات القائمة على مدخل الكفايات وذلك لمواكبتها لتطورات ومستجدات العصر الحالي ، حيث أصبح أمراً واقعياً ومطلباً حيوياً دمج التقنية في عملية التعليم والتعلم في سبيل تحسين المخرجات التربوية بجهد أقل ونوعية أفضل(سلطان العردان ٢٠١٧، ص ٦٥).

٦ - ترتبط ضرورة التحول من النظام التقليدي للتعليم القائم على التلقين، إلى التحول الرقمي وذلك عبر تبني أساليب التعلم الرقمي التي تشتمل على توظيف التقنيات الحديثة، (حامد الحميدي ،٢٠١٧).

٧ - تنمية الكفايات التقنية عملية منظمة تهدف إلى تحقيق نواتج التعليمية مما يخلق تفاعلاً بين الطالب، والمحتوى، والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب(باسيلايا وكفافادزي Kvavadze,D & Basilaia ,G (٢٠٢٠)

إجراءات البحث وأدواته :

أولاً: إعداد قائمة ببعض الكفايات التقنية وضبطها كما يلي:

تم إعداد قائمة بالكفايات التقنية لأفراد عينة الدراسة في صورة استبانة، وفيما يلي استعراضاً للإجراءات التي تم اتباعها لإعداد القائمة:

١ - تحديد الهدف من إعداد قائمة الكفايات:

استهدفت القائمة تحديد بعض الكفايات التقنية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية.

٢ - تحديد محتوي قائمة الكفايات:

لتحديد الكفايات الرئيسية والفرعية ومؤشرات أدائها اللازمة لتنميتها لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية، قام الباحث بما يلي: الاطلاع على الدراسات السابقة المعنية بتحليل الكفايات التقنية، وأسلوب صياغتها والتي اهتمت بتنمية الكفايات التقنية كدراسة (ملكة الزهراني وشاهيناز علي،٢٠١٨)، ودراسة (حنان عبدالسلام، ٢٠٢٠)، والاطلاع على نتائج توصيات المؤتمرات التي اهتمت بأمور التحول الرقمي، والبحث عبر محركات البحث والموسوعات الإلكترونية عن الكفايات التقنية اللازمة لتحقيق التحول الرقمي، والاعتماد على المقابلات الشخصية غير المقننة مع بعض المتخصصين والمعلمين.

٣ - إعداد الصورة المبدئية لقائمة الكفايات التقنية:

في ضوء ما سبق تم وضع الصورة الأولية لقائمة بعض الكفايات التقنية.

٤ - التحقق من الصدق الظاهري لقائمة بعض الكفايات التقنية:

تم عرض الصورة الأولية لقائمة الكفايات على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في المجالات التالية (تكنولوجيا التعليم، المناهج وطرق التدريس)، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للقائمة، وإبداء الرأي من حيث شمولية القائمة، وسلامة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل أداء، تحديد درجة أهمية مؤشر أداء كل كفاية، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن بعض التعديلات المرتبطة بالكفايات الفرعية.

٥ - وضع قائمة الكفايات في صورتها النهائية:

تم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين على وذلك للوصول إلى القائمة النهائية لكفايات التقنية ، حيث اشتملت الصورة النهائية (٩٩) كفاية فرعية، تندرج تحت خمس كفايات رئيسية.

ثالثاً: بناء البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي.

تم الاطلاع على العديد من نماذج التصميم، والتي تتفق جميعها من حيث إتباعها لمراحل نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE)، من هنا قام الباحث بتحديد مجموعة من المراحل والخطوات كالتالي:

١) مرحلة التحليل Analysis:

تتضمن تحليل خصائص المتدربين المستفيدين من البرنامج وتحليل الموارد الرقمية المتاحة من متطلبات للتحول الرقمي، ومواصفات بيئة البرنامج التدريبي وتحليل وتحديد الأهداف التدريبية لعناصر المحتوى التدريبي وتحليل المحتوي التدريبي وتنظيمه وتحديد الأنشطة التدريبية التي سوف يتضمنها البرنامج ثم تحديد طرق التقييم والتعزيز وتقديم التغذية الراجعة

٢) **مرحلة التصميم Design**:ترتبط مرحلة التصميم بوصف الإجراءات العملية والمبادئ النظرية التي تتعلق بكيفية إعداد المنصة التعليمية الافتراضية كأحد تقنيات التحول الرقمي، وتصميم صفحاتها ووضع المحتوى التدريبي بشكل يحقق الأهداف التدريبية التي تم تحديدها بنجاح، وتصميم أدوات القياس.

٣) **مرحلة الإنتاج**: حيث قام الباحث في هذه المرحلة بتصميم عناصر التعلم الرقمية للمحتوى التعليمي من نصوص بالمنصة وملفات الكترونية بصيغة BDF ولقطات الفيديو وملفات الصور بالاستعانة بمجموعة من برامج نظم التأليف، تمهيداً لاستخدامها

٤) **مرحلة التقويم**: قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وذلك بغرض تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب

والتحقق من المادة العلمية وتم إجراء التعديلات المطلوبة ثم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية للتأكد من صلاحيته وبعد عمل الملاحظات التي تم التوصل إليها أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق وبهذا تم الإجابة على السؤال الثاني.

رابعاً: إعداد أدوات البحث وضبطها.

١ - اختبار التحصيل للجانب المعرفي للكفايات التقنية:

تكون الاختبار من جزئين وهما الأول الصواب والخطأ، والثاني هو اختيار من متعدد، وتم وضع تعليمات الاختبار، وقد مر إعداد الاختبار بمجموعة المرحل حيث تم إعداده في صورته الأولية بحيث تم صياغة مفردات الاختبار في ضوء الأهداف الإجرائية المرتبطة بالجانب المعرفي للكفايات حيث وصل عدد مفردات الاختبار إلى ٩٠ مفردة موزعة إلى (٤٩) لأسئلة الصواب والخطأ، و(٤١) أسئلة الاختيار من متعدد في ضوء جدول المواصفات تم ضبط الاختبار والتحقق من صدقه ومن ثم عرضه على مجموعة من السادة المُحكمين وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة ثم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من معلمي المرحلة الثانوية بلغ عدد(١٥) مُعلم ومُعلمة غير عينة البحث وقام الباحث بحساب مُعامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار فتراوح ما بين ٠.٣٣ : ٠.٧٣، وحساب مُعامل التمييز والتي تراوحت ما بين ٠.٤٠ :٠.٦٠ ، وتبين أن معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة سبيرمان ٩٩.٠٩ ٪ والزمن اللازم لتطبيق الاختبار(٥٠) دقيقه وأصبح في صورته النهائية مكوناً من (٩٠) مفردة، وأصبح صالحاً للتطبيق للتحقق من صحة فروض البحث.

٢ - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات التقنية :

تضمنت بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات التقنية خمس كفايات رئيسية يندرج تحتها (٩٩) كفاية فرعية في شكل مؤشر أداء مًرتبطة جميعها بالكفايات التقنية محل الدراسة، ومستويات الأداء والتقدير الكمي والدرجة لكل كفاية في ضوء الثلاث مستويات أدي (درجتان) - أدي بمساعدة الملاحظ (درجة) لم يؤد (صفر)، نظرا لأن الكفاية قد تتكون من أكثر من مهارة لأدائها كاملة لذلك قد

تتطلب الكفاية الواحدة تدخل الملاحظ لمساعدة المتدرب ثم ضبط بطاقة الملاحظة بتحكيمها ثم تطبيقها على العينة الاستطلاعية والتي قوامها(١٥) تطبيق أول ثم تطبيق ثاني بعد أسبوعين من التطبيق الأول ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني واتضح أن ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب بيرسون عالي بنسبة (٩٨,٦٣ ٪) مما يؤكد ثباتها إلى حد كبير.

خامساً: التجربة الاستطلاعية للبرنامج.

تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية من معلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية بمحافظة الدقهلية وكان التجريب بمعهد (فتيات ميت يعيش ع. ث) وبلغت عدد العينة الاستطلاعية من ١٥ متدرب وتم تطبيق التجربة في الفترة من ٢٠٢٣/٢/٨ إلى ٢٠٢٣/٣/٢ م في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢وقد بدأ الباحث بتطبيق أدوات القياس الخاصة بالبحث، وبعدها بدأ المتدربون في دراسة موديولات البرنامج التدريبي، وقام الباحث بتسجيل الملاحظات أثناء دراستهم، وكان كل متدرب ينتقل إلى دراسة موديول آخر إذا حقق مستوى الإتقان المطلوب(٨٥٪) وإلا يوجه لإعادة دراسته مرة أخرى وتم تطبيق أدوات القياس بعدياً بعد الانتهاء من التجربة وتم ترجمة الملاحظات وتقنين الأدوات(اختبار التحصيل المعرفي - بطاقة ملاحظة الجانب الأداء) تمهيداً لإجراء التجربة الأساسية

سادساً: التنفيذ للتجربة الأساسية للدراسة:

تم اختيار عينة البحث من معلمي المرحلة الثانوية بإدارة ميت غمر التعليمية الأزهرية وبلغ عددهم الإجمالي(٦٠) معلما مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على أفراد المجموعتين ثم تعرضت أفراد المجموعة التجريبية فقط للتدريب باستخدام البرنامج القائم على متطلبات التحول الرقمي بالمنصة التعليمة الافتراضية، أما المجموعة الضابطة تعرضت للتدريب بالطريقة

التقليدية تم تطبيق أدوات البحث بعدياً على المجموعتين وجمع النتائج وذلك في الفترة من ٢٠٢٣/٣/٤ إلى ٢٠٢٣/٤/١٢ في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: في ضوء إجراءات تطبيق الدراسة القبلي وتطبيق التجربة الأساسية، وتصحيح ورصد درجات المعلمين عينة البحث في اختبار التحصيل للجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات التقنية محور البرنامج تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باتباع ما يلي:

أولاً: الإجابة على السؤال الثالث والذي نصه: ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التقنية لدى أفراد العينة التجريبية من معلمي المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية، قام الباحث بما يلي:

١ - اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي للكفايات التقنية لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحليل الإحصائي لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلي لمعلمي العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وقد استخدم الباحث أسلوب اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired – Samples T.Test ، للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١) نتائج اختبار ت Paired – Samples T. Test للفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل المعرفي القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
قبلي	٣٠	٤٩.٠٣	٦.٠٣	٢٩	٣٤.٤٨	٠.٠٠
بعدي		٨١.٣٠	٢.٧١			

ويتضح من نتائج جدول (١) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أي أنها دالة إحصائياً، مما يؤكد وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ بين درجات معلمي المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل المعرفي القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي الأعلى في متوسط الدرجات، حيث أن متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي هو (٨١.٣٠) ، ومتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي هو (٤٩.٠٣).

وهذا يعني أن مستوى التحصيل البعدي للجوانب المعرفية لمعلمي المجموعة التجريبية، أكبر من مستوى التحصيل القبلي لهم، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي الأول للبحث الحالي، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية للكفايات التقنية محل الدراسة، لمعلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

٢ - اختبار صحة الفرض الثاني : والذي نص على أنه :

" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالكفايات التقنية لصالح معلمي المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحليل الإحصائي لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة.

واستخدم الباحث أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين – Independent Samples T.Test، للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات مستوى التحصيل المعرفي لدى معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢) نتائج اختبار ت Independent – Samples T. Test للفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
مجموعة ضابطة	٣٠	٧١.٠٦	٢.٥٧	٥٨	١٤.٩٧	٠.٠٠
مجموعة تجريبية		٨١.٣٠	٢.٧١			

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أي أنها دالة إحصائياً، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ بين معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح معلمي المجموعة التجريبية، حيث أن متوسط تحصيل معلمي المجموعة التجريبية (٨١.٣٠) ومتوسط تحصيل معلمي المجموعة الضابطة (٧١.٠٦) .

هذا يعني أن مستوى التحصيل البعدي لمعلمي المجموعة التجريبية، أكبر من مستوى التحصيل البعدي لمعلمي المجموعة الضابطة، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي الثاني للبحث الحالي ، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى تحصيل معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

ثانياً: الإجابة على السؤال الرابع والذي نصه:

ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية المستوى الأدائي للكفايات التقنية محل الدراسة لدي معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية **قام الباحث بما يلي:١ - اختبار صحة الفرض الثالث: والذي نص على أنه :**

" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحليل الإحصائي لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة لمعلمي العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد استخدم الباحث أسلوب اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired – Samples T.Test ، للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٣) نتائج اختبار ت Paired – Samples T. Test للفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في مستوى الأداء القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
قبلي	٣٠	٨٠.٢	١٥.٥٨	٢٩	٤٦.٦	٠.٠٠
بعدي		١٧٢.٢	٧.١٦			

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) أي أنها دالة إحصائياً، مما يؤكد وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ بين درجات معلمي المجموعة التجريبية في مستوى الأداء القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي الأعلى في متوسط الدرجات، حيث أن متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي هو (١٧٢.٢) ، ومتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي هو (٨٠.٢)، وهذا يعني أن مستوى الأداء البعدي للجوانب المعرفية لمعلمي المجموعة التجريبية، أكبر من مستوى الأداء القبلي لهم، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي الرابع ، أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى أداء الجوانب الأدائية، لمعلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

٢ – اختبار صحة الفرض الرابع: والذي نص على أنه:

" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لصالح معلمي المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحليل الإحصائي لنتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة.

واستخدم الباحث أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين – Independent Samples T.Test، للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات مستوى الأداء لدى معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٤) نتائج اختبار ت Independent – Samples T. Test للفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الأداء في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
مجموعة ضابطة	٣٠	١٢١.٣٦	١٤.٦٣	٥٨	١٧.٠٩	٠.٠٠
مجموعة تجريبية		١٧٢.٢	٧.١٦			

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن قيمة قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أي أنها دالة إحصائياً، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ بين معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى الأداء في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية، حيث أن متوسط تحصيل معلمي المجموعة التجريبية (١٧٢.٢) ومتوسط تحصيل معلمي المجموعة الضابطة (١٢١.٣٦).

هذا يعني أن مستوى الأداء البعدي لمعلمي المجموعة التجريبية، أكبر من مستوى الأداء البعدي لمعلمي المجموعة الضابطة، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي الخامس للبحث الحالي ، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى أداء معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

- اختبار صحة الفرض الخامس: والذي نص على أنه:

"توجد فعالية للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية "وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية مستوى تحصيل الجوانب المعرفية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية، بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية، واستخدم الباحث معادلة حساب نسبة الكسب المعدل لبليك:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث: س: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

ص: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

د: النهائية العظمى للاختبار التحصيلي.

ولما كان متوسط الدرجات الخام لمعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي= ٤٩.٠٣ وفي التطبيق البعدي = ٨١.٣٠ والنهاية العظمى للاختبار التحصيلي = ٩٠ كما هو موضح بجدول (٣)

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية

م	البيان	القيمة
١	النهاية العظمى (د)	٩٠
٢	متوسط التطبيق القبلي (س)	٤٩.٠٣
٣	متوسط التطبيق البعدي (ص)	٨١.٣٠
٤	نسبة الكسب المعدل	١.١٥

وبحساب نسبة الكسب المعدل وجد أنها = ١.١٥ ، وهي تقترب بدرجة كبيرة من القيمة المحكية لنسبة الكسب المعدل (١.٢) ، وهى النسبة التى اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي الخامس، والحكم على البرنامج التدريبي المقترح، بأنه قد أسهم بفعالية في رفع مستوى تحصيل الجوانب المعرفية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية.

- اختبار صحة الفرض السادس: والذي نص على أنه :

"توجد فعالية للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية مستوى أداء الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية، بالتحليل الإحصائي لنتائج بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية، واستخدم الباحث معادلة حساب نسبة الكسب المعدل لبليك:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

ولما كان متوسط الدرجات الخام لمعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة = ٨٠.٢ وفي التطبيق البعدي = ١٧٢.٢ والنهاية العظمى لبطاقة الملاحظة = ١٩٨ كما هو موضح بجدول (٦).

جدول (٦) نسبة الكسب المعدل في مستوى أداء الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية

م	البيان	القيمة
١	النهاية العظمى (د)	١٩٨
٢	متوسط التطبيق القبلي (س)	٨٠.٢
٣	متوسط التطبيق البعدي (ص)	١٧٢.٢
٤	نسبة الكسب المعدل	١.٢٤٥

وبحساب نسبة الكسب المعدل وجد أنها = ١.٢٤٥، وهي أكبر من القيمة المحكية لنسبة الكسب المعدل (١.٢) ، وهى النسبة التى اقترحها بليك للحكم على الفاعلية. وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثي السادس، والحكم على البرنامج التدريبي المقترح، بأنه قد أسهم بفعالية في رفع مستوى أداء الجوانب الأدائية للكفايات التقنية لدى معلمي العينة التجريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

باستقراء النتائج بالجدول (١،٢) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والقبلي لاختبار التحصيل المعرفي المتربط بالكفايات التقنية، لصالح معلمي المجموعة التجريبية، وفعالية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالكفايات التقنية محل الدراسة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

١- وضوح مبررات دراسة كل موديول من موديولات البرنامج وصياغة الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي في شكل عبارات سلوكية إجرائية، واضحة، يمكن قياسها، ساعدهم على السير بخطوات واضحة ومحددة أمكن تحقيقها، مما أسهم في تنمية كفاياتهم التقنية.

٢- ارتفاع مستوى دافعية المعلمين أثناء تنفيذ البرنامج، وذلك لأنه قدم لهم المحتوى من خلال منصة الكترونية تعليمية (Virtual Class Room) مما ساعد على ارتفاع مستوى كفاياتهم.

٣- تقديم الموضوعات المنتقاة والمرتبطة بتقنيات التحول الرقمي وكفاياتها في البرنامج التدريبي له أثر كبير في تشجيع المعلمين على توظيف ما تعلموه من كفايات.

٤- اعتماد البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي والمقدم من خلال المنصة التعليمية الافتراضية التفاعلية Google for Education، على تقديم المحتوى بطريقة جذابة ومثيرة تتضمن العديد من عناصر التعلم الرقمية لكل درس تحت كل موديول من موديولات البرنامج من صور ونصوص مكتوبة تحت تبويبات كل درس وملفات نصية الكترونية على سحابة Google Drive ولقطات الفيديو، وتأثيرات الألوان، ساعد على جذب انتباههم أثناء السير في دراسة موديولات البرنامج، وبالتالي انعكس على درجاتهم في اختبار الجانب المعرفي للكفايات التقنية محور البرنامج.

٥ - تتيح المنصة التعليمية الافتراضية تفاعل المتدربين مع ما يشاهدونه بالتالي سمح لهم بدرجة من الحرية أن يتحكم في معدل عرض محتوى كل درس من دروس موديولات المحتوى، وبالتالي يراعى الفروق الفردية بين المتدربين أدى إلى جعل معلمي المجموعة التجريبية أكثر إيجابية وفعالية.

٦ - توافر العديد من البدائل والخيارات المختلفة لعرض البرنامج التدريبي، وتوافر العديد من الأنشطة وإمكانية إجراء الإتصال المتزامن داخل

المنصة والتي تقوم على إيجابية المتدرب، والمشاركة الفعالة فى عملية التعلم، ساعد المعلمين المتدربين على زيادة الاستيعاب والتحصيل للكفايات.

٧ - تنوع وتعدد اساليب التقويم البنائية والختامية والانشطة التقويمية الذاتية بعد كل موضوع من موضوعات موديولات البرنامج التدريبي مع تقديم التغذية الراجعة في شكل الكتروني وإعطاء كل متدرب تقريرا بالدرجة التي حصل عليها ونسبتها المئوية في نهاية كل اختبار عقب كل موضوع؛ مما أدى إلى زيادة تقدم المتدربين واهتمامهم ببذل الجهد اللازم مما انعكس على مستوى التحصيل المعرفي.

وباستقراء النتائج بالجدول (٤،٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والقبلي لبطاقة مُلاحظة الجانب الأدائي المتربط بالكفايات التقنية، لصالح معلمي المجموعة التجريبية، وفعالية البرنامج التدريبي في تنمية المستوى الأدائي المرتبط بالكفايات التقنية محل الدراسة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

١ - تتيح المنصة الافتراضية التعليمية للمتدربين إمكانية مشاهدة الأداء العملي للكفايات مرات عديدة من خلال الإجتماع ببرنامج google meeting مع كل درس من دروس موديولات البرنامج ومشاركة الشاشات بين المدرب والمتددرب لعرض الأداءات المرتبطة بكل كفاية من كفايات البرنامج، أو من خلال الحضور بمعمل الحاسب الآلي طبقا لجدول مواعيد التنفيذ للبرنامج، وبالتالي يظل أداء الكفايات أبقى أثراً لفترات طويلة مما انعكس ايجابياً على نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للكفايات.

٢ - إحتواء البرنامج التدريبي لكل موديول على مجموعة من الأنشطة التقييمية العملية الذاتية، والتي على كل معلم أدائها وإرسال ناتج تنفيذ النشاط للتقييم، ثم تقديم التغذية الراجعة الفورية والمتنوعة على أدائه، وإمكانية إعادة النشاط مره أحرى للتعديل، وإمكانية الحصول على المساعدات

والتوجيهات والدعم التعليمي من خلال التعليقات والمحادثات المتنوعة، وهذا انعكس إيجابياً على أدائهم للكفايات.

٣ - إتاحة البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي عن بعد أعطى حرية للمُعلم مما ساعدهم على إتقان الكفايات المرتبطة بالتقنية محور البرنامج التدريبي.

يتضح مما سبق اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج مختلفة في تنمية الجانب المعرفي والأدائي المرتبط بالكفايات التقنية كدارسة محمد حسن، ٢٠١٥ ودراسة(سلطان العردان، ٢٠١٧)، ودراسة(نوره آل بنيان، ٢٠١٨)، ودراسة(حنان عبدالسلام، ٢٠٢٠والتي أكدت جميعها على فعالية البرامج التدريبية المقدمة في تنمية الكفايات بجانبيها المعرفي والمهاري لدى المعلمين.

ثانياً: توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١ - مواكبة التحول الرقمي باعتباره متطلباً هاماً وضروري في العصر الحالي، والعمل على الاستفادة من كل ما هو جديد من تقنيات رقمية سواء برمجية أو سحابية ذات صلة بالمنصات التعليمية التفاعلية.

٢ - ضرورة وضع برامج تدريبية للمعلمين بمختلف تخصصاتهم ومراجعة برامج الإعداد والتأهيل والتنمية المهنية المستدامة في ضوء الكفايات التقنية في مجال التحول الرقمي بغية تطوير كفاياتهم.

٣ - ضرورة تبني قطاع المعاهد الأزهرية للفصول الإفتراضية ودمجها في التعليم بجميع مراحله كأحد أدوات تمكين معلم المرحلة الثانوية للتحول الرقمي بينه وبين طلابه حتى ما بعد اليوم الدراسي.

٤ - توظيف البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي الذي قدمه الباحث حيث تبين من خلال نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على متطلبات التحول الرقمي.

ثالثاً: البحوث المُقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث القيام بما يلي:

١ - تحديد متطلبات التحول الرقمي حتى يمكن إنشاء البرامج التدريبية بمختلف التخصصات العلمية للمُعلمين.

٢ - دراسة تصميم وتطوير التحول الرقمي لعناصر التعلم للمعاهد الأزهرية والمؤسسات التعليمية وإتاحتها بشكل رقمي من خلال المنصات التعليمية التفاعلية.

٣ - دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التحول الرقمي في تنمية مهارات إنتاج الوحدات التعليمية الرقمية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٤ - دراسة فعالية منصات التعليم الإفتراضية في تنمية كفايات التدريس الرقمي لدى مُعلمي المراحل المختلفة.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

أحمد إسماعيل سلام أبو سويرح. (٢٠٠٩). *برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدي معلمي التكنولوجيا*،[رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد محمد سالم. (٢٠١٠). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

أسماء عبدالفتاح نصر عبدالحميد.(٢٠٢١). *متطلبات تحقيق التحول الرقمي بجامعة الأزهر لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة*، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة ، مجلة التربية، ١٩٠(١)، ١٦١ -١٦٢.

أمل على محمود سلطان احمد. (٢٠١٩ يوليو). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر (٢٠١٨ -٢٠١٩) : دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها، ٣(١١٩) ، ٤٥٣ - ٥٢٢ http://search.mandumah.com/Record

أميرة أحمد النجدي وآخرون (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلم في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ. كلية التربية*. ١٨ . (٢) ، ٢٥٩ _٢٩٠.

إيمان محمد عبد الوارث إمام. (٢٠١٩، ديسمبر). المسئولية المدنية المهنية للمعلم وآليات تنمية الوعي بها في العصر الرقمي. *المجلة التربوية كلية التربوية بسوهاج* ٦٨/(٦٨) ٢٤٤٣ -٢٤٦٢. http://0.21608/edusohag.2019.58467

اليونسكو. (٢٠١٥). إطار عمل اليونسكو لتنمية كفاءة المعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الصادر عن منظمة اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو وميكروسوفت باريس.

بدر عبد الله الصالح.(٢٥،فبراير،٢٠١٥)٠ *مستقبل التقنية في التربية والتعليم خلال السنوات القادمة ودور الأسرة تجاهه: رؤية استشرافية* ، [عرض ورقة]، ندوة

بعنوان - الأسرة والتقنية، بين المواجهة والاستثمار، *قسم تقنيات التعليم ، جامعة الملك سعود، كلية التربية*.- http://dr-alsaleh.com/wp content/uploads/papers/1034.pdf

جمال على خليل الدهشان (٢٠٢٠). *"تصور مقترح لمتطلبات تمكين المعلم في عصر الثورة الصناعية الرابعة كمدخل لتمكين الطفل العربي" . بحث مقدم إلى المجلس العربي للطفولة والتنمية للحصول على جائزة الملك عبدالعزيز للبحوث العلمي.* الدورة الثانية ٢٠٢٠، ١ -٧٧.

حامد عبد الله الحميدي. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت الكفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم وعلاقته بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات*، ٤١(٣)، ٢ - ٤٨، http://search.mandumah.com/Record/859426

حسن علي احمد بني دومي(٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ ، (٣) ، ٤٣٩ -٤٨١. http://search.mandumah.com/Record/75359

حنان عبدالسلام عمر حسن. (٢٠٢٠). برنامج في الكفايات التكنولوجية قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات إنتاجها واستخدامها في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الدبلوم العام .*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (٧٥)*، ٢٥٣٦ - ٩٠٩١.

دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف.(٢٠٢١). تصور مقترح لتأسيس بيئة التمكين لإنجاح التحول الرقمي في التعليم واستدامته في ضوء رؤية مصر الرقمية، *المجلة التربوية بسوهاج٩١*، ٣٦٠٤ -٣٥٦١

رحاب احمد ابراهيم. (٢٠٢٠،يوليو) رؤية مقترحة لتنمية المهارات التكنولوجية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات التحول الرقمي العالمي ،*مجلة العلوم التربوية ٢٨* (٣)، ٣٢٣ -٤٠٧.

رمضان محمود عبدالعليم عبدالقادر.(٢٠١٩). الثقافة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*،٣ (١٨٤)

سعيد بن سعد فايز الأكلبي. (٢٠١٧، يوليو). مدى توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة للطالب المعلم بكليات التربية *جامعة شقراء، المجلد (٢١)*، (٣)، ١٤٨ -١٨٥ http://search.mandumah.com/Record/974284

سلطان بن عبدالله العردان.(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في إكساب بعض الكفايات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، *المجلة التربوية الدولية التخصصية*، ٦(٥) ٦٤ -٧٥. http://search.mandumah.com/Record/845605

سهيلة أحمد عبد العزيز شاهين. (٢٠١٧، إبريل). درجة امتلاك معلمي الصف الكفايات التكنولوجية ومعوقات توظيفها في التدريس[ندوة]، المؤتمر الدولي السادس، مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، كلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر،٣، ١١٣ _ ٩٣١.

سيف عبد الناصر المعمري، المسروري، فهد المسروري. (٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (٣٤)، ١٠ _ ٩٢، http://search.mandumah.com/Record/625743

صفاء عبد الزهرة حميد الجمعان، سناء عبد الزهرة حميد الجمعان.(٢٠١٩). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*٣(٦)١١٣ - ١٣٤.

صفاء عبد الوهاب بلقاسم بعطوط.(٢٠١٩). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرون المعلمات التربية الفنية في ضوء

احتياجاتهن التدريبية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية*. ٥ (١)، ٢٠٧ - ٢٣٥. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-931188

عادل بن مشعل عزيز آل هادي الغامدي. (٢٠١٩). *الكفايات التقنية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مدرسة المستقبل من وجهة نظر المختصين*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٨ (٤) ،كلية التربية، جامعة الباحة. http://search.mandumah.com/record/999906

عبيد العنزي (٢٠١٠). *واقع استخدام معلمو الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في محافظة القريات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية*،[رسالة ماجستير]، جامعة اليرموك، الأردن.

فوزية الحسن العامري، حنان عبد الجليل نجم الدين. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للكفايات الرَّقميّة في ضوء التحوّل الرَّقميّ في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، ٦ (٢٣)، ٦١ -٨٨.

محمد عطية خميس. (٢٠١٣). *الكفايات التكنولوجية اللازمة للمتعلمين في مجتمع المعرفة*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٣ (٣) .

محمد عطية خميس،(٢٠١٥)، مصادر التعلم الإلكتروني(الجزء الأول: الأفراد والوسائط). دار السحب.

مصطفي جودت(٢٠٠١)، دور المعلم في التعليم الإلكتروني، والقدرة التكنولوجيا، القاهرة

ملكة مبارك الزهراني. (٢٠١٨). *فاعلية موقع تدريبي مقترح في إكساب بعض الكفايات التكنولوجية المعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة http://search.mandumah.com/Record/871395

منصور بن نايف العتيبي(٢٠١١م) الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئتي التدريس بكلية التربية في نجران والخرج. *المجلة العلمية*،

كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٧، ٣٠٩ -٣٦٧،
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=94024

منى محمد السيد الحرون وعلى عطوة بركات.(٢٠١٩) .متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠(١٢٠)، ٤٢٩ -٤٧٨. https://doi.org 10.21608/jfeb.2019.112626

منير دحماني. (٢٠١٩). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية المتعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب* (٨)، ٢٥ - ٣٨. http://search.mandumah.com/Record/944754

المؤتمر العلمي الدولي الذي عقد بكلية التجارة جامعة الإسكندرية،(٢٠٢٠ ١١ -١٢ أكتوبر). بعنوان "*دور الابتكار والمعرفة والرقمنة في دعم منظمات الأعمال في ظل التحديات المعاصرة* https://www.albawabhnews.com/4159296 .

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني. (٢٠١٨). *برنامج تدريبي في التحول الرقمي والمستقبل التقني* ، الرياض، المملكة العربية السعودية .

نائل عبدالحافظ العوالمة.(٢٠٠٣). نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي، *مجلة جامعة الملك سعود(العلوم الإدارية) ١٥* (٣)، ٢٦٧.

نوره عبد الله بنىان حمد آل بنيان.(٢٠١٨، ابريل) ، أثر نمط التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات الحاسب الآلي، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*،(١١)١٧٧ - ١٤٤.

هالة عادل صادق دغمش.(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية، [رسالة ماجستير] ، المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية.

هبه ابراهيم الشحات بنوان(٢٠٢٢).المتطلبات التعليمية للتحول الرقمي بالمجتمع المصري التعليم الأساسي نموذجاً. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ٢٣ (٣)

هدي يحيي البامي.(٢٠٢٠، يناير). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية ،جامعة الأزهر٢* (١٢٥).

هند محمود حجازي محمود. (٢٠٢١). متطلبات التحول إلى التعلم الرقمي الموجه للأطفال في ظل أزمة كـورونا: التعلم الرقمي: تقنياته ومتطلبات تطبيقه ومخاوفه على الأطفال. مجلة خطوة، (٤٣)، ٣٠ -٣٣. http://search.mandumah.com/Record/1208166

يحي مصطفي كمال الدين ، ولاء السيد عبدالله السيد صقر.(٢٠٢٠، ديسمبر). سيناريوهات مقترحة لتدريب معلمي المرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الرقمية بكندا واستراليا ،جامعة عين شمس، *المجلة التربوية* (٨٠)، ١٣٠٧ -١٣٣٤

اليونسكو. (٢٠١٥). إطار عمل اليونسكو لتنمية كفاءة المعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الصادر عن منظمة اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو وميكروسوفت باريس.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abad-Segura, E; González-Zamar, M; Infante-Moro, G & García, G (2020). *Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education. Journal of global research trends, 12*, (5),.1-24.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS CoV-2 Coronavirus (COVID -19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5*(4),112-118.

Chen Lih Yuan (2005): The Technology Competency Of Preservice Special Education Teachers In Taiwan(China),Ph.D., University Of Virginia, Online],Available at wwwlib Umi Com, Dissertations /Fullcit/3149212.

D. Rosell, Carmen : Why Digital Transformation is a Vital Priorityfor Educational Institutions Today , (0/1/2021), https://www.cae.net/why-digital-transformation-isa-vital-priority-for-educational-institutions-today/

Haughey,M & Muirhead, B(2005), Evaluating learning objects for schools E-Journal technology research and Science and Technology. 8 (1), 18-28

Hess, T., Matt, C., Benlian, A., Wiesböck, F.(2016). "Options for Formulating A Digital Transformation Strategy," MIS Quarterly Executive, 15(2). 123-139

Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. Education Research International, 2019

Napal, Maria (2018), "*Development of the Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training", Creative Common Journal*.21 (4), P. 205.

South, J, B, & Monson, D, W, (2000) A university- wide system for creating, capturing, and delivering learning objects, The instructional use of learning objects.

the Digital Age The United Nations (2019) Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development, France.

Wagner, E. D(2002), The New Frontier of learning Object Design, The eLearning Developers Journal (18) 1-7.

Webster, M. (1991). dictionary of the English language. new york: lexicon publications.

أثر اسْتخدَام الأَنْشِطَةُ الإلكْترونيّة في تنمية المهَارات الشفويّة في اللُغة الإنْجلِيزيّة لدَى طالبات المرْحَلة المُتوسِطَة مِن وجهة نَظر مُعَلماتهن

فاطمة محسن باعث الرويلي

باحثة ماجستير – قسم تقنيات التعليم
كلية التربية - جامعة الجوف

أ.د. عبد الحميد راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الجوف

المُلخص

هدف البحث إلى التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات الشفوية لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ، حيث قامت ببناء الاستبانة كأداة لجمع البيانات، و طُبق البحث على (١٠٧) معلمة للمرحلة المتوسطة في منطقة الجوف، وُزعت الاستبانة بشكل عشوائي على معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٣ -١٤٤٤هـ، و بعد تحليل البيانات جاءت نتائج جميع العبارات التي مثلت محور أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٤.٣٠) و (٤.٥). كما جاءت نتائج العبارات التي مثلت محور أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارة التحدث في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٤.٢٩) و(٤.٤٧)، كما جاءت نتائج العبارات التي مثلت محور نوع الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارتي الاستماع و التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة مرتفعة جدًا حيث تراوحت متوسطات

الاستجابات بين (٤.٢٢) و (٤.٤٤)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، حيث أن مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

الكلمات الدلالية: مهارة الاستماع، مهارة التحدث، الأنشطة الإلكترونية.

The effect of using E-Activities to develop the oral skills in English Language among students of intermediate stage according to their teachers' viewpoint in Aljouf region

Fatimah Muhsin Alruwaili

Abstract

The aim of this research was to identify the effect of using E-Activities to develop Oral Skills in the English Language among students of intermediate stage according to the point of view of their teachers in Aljouf region. In order to achieve this aim, the researcher utilized the survey descriptive method, and prepared a questionnaire as a tool for collecting data. The questionnaire was applied to a sample of (107) English language teachers of the intermediate stage in the third semester of the academic year 1443/1444. The results of the phrases that represented the axis of the effect of using E-Activities to develop listening skill in the English language among students of the intermediate stage were of high degree, as they were confined between the averages (4.30) and (4.5). Moreover, the results of the phrases that represented the axis of the effect of using E-Activities to develop speaking skill in the English language among students of the intermediate stage according to their teachers' viewpoint were of high degree, as they were confined between the averages (4.29) and (4.47). and the results of the phrases that represented the axis of the kind of E-Activities to develop listening and speaking skills in the English language among students of intermediate stage were of high degree, as they were confined between the averages (4.22) and (4.44). Furthermore, the results showed that there were not any significant

statistical differences at the level of (a≤ 0.05) among averages of study samples' responses about the effect of using E-Activities to develop the oral skills in the English Language among students of the intermediate stage according to their teachers' viewpoint in Aljouf region that were related to the variable (number of years of teachers' experience and academic degree),

Key Words:

Listening skill, Speaking skill, Electronic Activities.

المقدمة:

اللغة الإنجليزية هي لغة عالمية وتُعد الأولى عالميًا من حيث الانتشار وهي لغة الاتصال والتفاهم بين كثير من بلدان العالم حيث إن الاتصال المباشر وغير مباشر مع الآخرين مطلب أنساني واجتماعي لذا كان من الضروري الاهتمام بوسائل الاتصال لأن معرفة لغة التواصل واتقانها يُعد مهما في عصرنا الحالي. لذلك جاء الاهتمام باللغة الإنجليزية بشكل أكبر مقارنةً باللغات الأخرى وتم اعتمادها كلغة أجنبية يتم تعليمها في مدارسنا، لذلك فقد زادت الحاجة إلى أساليب تدريس حديثة وجاذبه للطلاب لتساعدهم في تيسير العملية التعليمية وتنمية مهارات اللغة الإنجليزية ومن أهم مهارات الاتصال الشفوي مهارتا الاستماع والتحدث.

وبما أن تعلم اللغة الإنجليزية يعد متطلبا أساسيًا من متطلبات العصر الحالي وفي ظل ثورة تقنية المعلومات والاتصال كان لابد من تغيير طرائق التدريس والبحث عن طرق جديدة وممتعه باستخدام التقنيات الحديثة مثل الأنشطة الإلكترونية بما يندرج تحتها من أنواع مثل التعلم بمساعدة الفيديو، أوراق عمل إلكترونية، تطبيقات إلكترونية، ألعاب إلكترونية، ألواح الكتابة التفاعلية الرقمية وغيرها من التقنيات المساعدة التي تسهم في تعليم اللغة الإنجليزية بشكل أكثر فاعليه.

ومما لا شك فيه أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم والتكنولوجيا حيث إن تعلمها يتطلب تعلم مهاراتها الشفوية والكتابية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)

وذلك من خلال التركيز على الأسلوب المرئي والمسموع من خلال برامج تقنية متعددة. لذلك نجد أنه من الضروري الكشف عن أهمية ربط تعلم مهارات اللغة وخاصةً مهارتي الاستماع والتحدث باستخدام أنشطة إلكترونية جاذبة

ولأن مهارة الاستماع هي من المدخلات لمهارات التواصل الشفوي حيث إن الإنسان لا يمكنه التحدث دون أن يسمع لذلك فإن تنمية مهارة الاستماع مهم في تعلم اللغة الإنجليزية وهي القدرة على تلقي المعلومات والرسائل وتحليلها وتفسيرها وليصبح الطالب متحدثًا جيدًا في اللغة يجب أن يكون مستمعًا جيدًا، لذلك نجد أنه من الضروري التركيز على الأنشطة الإلكترونية لتنمية هذه المهارة. (عبد الحميد،٢٠١٩)

ونظراً لأن مهارة التحدث تعتبر مخرج لمهارات التواصل الشفهي لذلك فإن تنمية مهارة التحدث يعتمد على تنمية مهارة الاستماع أولاً. فمهارة التحدث هي عملية تفاعلية بين طرفين تتضمن ارسال واستقبال المعلومات ومعالجتها فوراً باستخدام أنشطة إلكترونية تفاعلية داعمه تساعد في تنميتها.

ولقد ساهم التقدم التقني الهائل الذي يشهده عصرنا الحالي والثورة في مجال المعلومات في ظهور تطبيقات واتجاهات حديثة تعمل على سهولة إيصال المعلومة بطريقة جاذبة وممتعة وبالمقابل نجد أن الأجيال الجديدة تسعى إلى تعلم التطبيقات الحديثة لذلك أصبح من المهم توظيف تلك التطبيقات والأنشطة ودمجها في العملية التعليمية.

من جانب آخر، نرى أن الأنشطة الإلكترونية التي تخدم مهارتي التحدث والاستماع كثيرة ومتنوعه ويمكن للطالب أن يستخدمها متى شاء، لأنها تدعم التعلم الذاتي للطالب، كما أنها أحد أساليب التعلم النشط التي يمكن توظيفها في تنمية مهارات التواصل الشفوي من خلال استخدام أنشطة متنوعة تخدم هاتين المهارتين مثل المناقشة الإلكترونية، الفصول الافتراضية (المتزامن وغير المتزامن) والمدونات وغيرها الكثير .عُرفت الأنشطة الإلكترونية بأنها :" أنشطة تعليمية تعمل على

الحاسوب و الإنترنت، يستطيع من خلالها المتعلم التعامل مع المقرر بصورة تفاعلية تمكنه من فهمه واستيعابه، واكتساب المفاهيم، واستنتاج التعميمات، واتقان المهارات الواردة في المقرر.(عطيف،٢٠١٢) (كما جاء في الدوسري،٢٠١٨). كما أن هناك العديد من الأنشطة الإلكترونية التي تساعد المتعلم ذاتياً في اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة التي تساعد في اكتساب العديد من المهارات ومن ضمنها مهارتي الاستماع والتحدث.

وبناءً على ما ذُكر سابقًا فإن الباحثة تسعى للكشف عن أثر الأنشطة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية وذلك من وجهة نظر المعلمات لطالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

مع التطور التقني الحديث أصبح العالم في دائرة واحدة حيث تنوعت العديد من مصادر التعلم ومن ضمنها الأنشطة الالكترونية التي تدعم مهارتي الاستماع والتحدث وتنمية لغة الاتصال والتواصل لدى المتعلمين حيث إن اللغة الإنجليزية تعد لغة التواصل والتفاهم بين كثير من البلدان ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة وهي تدني مستوى مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تعليم الجوف ومن هذا المنطلق يمكن التصدي للمشكلة البحثية من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما أثر الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية في اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع الدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟
٢. ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟

٣. ما نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.

٢. الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.

٣. تحديد نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية (العلمية):

١ - اقتصرت الدراسة على المهارات الشفوية في اللغة الإنجليزية (مهارات الاستماع والتحدث) لدى طالبات المرحلة المتوسطة نظراً لارتباط مشكلة الدراسة بتلك المهارات.

٢ - اقتصرت الدراسة على استخدام الأنشطة الإلكترونية ودورها في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.

حدود بشرية:

طبقت الدراسة على عينة ممثله من معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة

حدود مكانية :

طبقت الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة في تعليم الجوف.

حدود زمانية :

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤ هـ.

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث في جانبها النظري والتطبيقي بالآتي:

١. القاء الضوء والكشف على أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية للغة الإنجليزية على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في تعليم الجوف من وجهة نظر معلماتهن.

٢. لفت نظر الباحثين والمهتمين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية لأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية استجابةً للتطور التقني والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية.

٣. تنمية المهارات الشفوية في اللغة الإنجليزية بالاعتماد على الأنشطة الالكترونية المناسبة بناءً على نتائج ومقترحات الدراسة الحالية.

٤. توفير أداة بحثية محكمة يستفيد منها الباحثون والمهتمون في دراسة مدى تأثير الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

مصطلحات البحث:

١. الأنشطة الالكترونية (E-activities):

عُرفت الأنشطة الإلكترونية بانها تلك الأنشطة التي يتم تنفيذها في نظام للتعلم الإلكتروني، مثل: المشاركة في إحدى غرف المحادثة التي يقودها المعلم (نشاط تزامني)، والمشاركة في منتدى تعليمي، وحل اختبارQuiz، ورفع ملف للقراءة اللاحقة وهذه تعد أمثلة على أنشطة لا تزامنية، (Palma&Piteira,2008,5) (كما جاء في دراسة الدوسري،٢٠١٨).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: بأنها مجموعة من التطبيقات والأدوات والعمليات الإلكترونية التي تدعم عملية التعليم والتعلم في اللغة الإنجليزية ويتفاعل معها المتعلم إيجابياً بهدف تنمية المهارات الشفوية.

٢. مهارة الاستماع:(Listening Skill)

الاستماع في اللغة يعني الاصغاء

وفي الاصطلاح هو يعني الاستماع الإيجابي الهادف من أجل تحقيق أهداف منشودة قوامها الفهم والاستيعاب والتمييز، وبناءً على ذلك يكون "السمع" فطرة وعملاً تلقائياً، أما "الاستماع" فهو مهارة تحتاج إلى دراية وتركيز وإعمال الذهن، وغالباً ما يلازمها سكون وإنصات.

عرف دون براون (كما جاء في دراسة رضا،٢٠١٥) الاستماع بأنه "الانصات وهذا أكثر دقة في وصف المهارة التي ينبغي أن نعلمها للتلميذ، والتي ينبغي أن يهتم بها المعلم"

ويُعرف اجرائياً بأنه هو القدرة على الانصات الذي يستلزم التركيز والاستيعاب لتحليل الرسائل وتفسيرها ثم الممارسة والتكرار وتقاس هذه القدرة بما تحصل عليها الطالبة في الاختبارات المعدة من قبل معلمة اللغة الإنجليزية.

٣: مهارة التحدث:(Speaking Skill)

عرفت مهارة التحدث من قبل القحطاني والقباطي (٢٠٢١) بأنها القدرة على التواصل اللفظي السليم والتمكن من استخدام المفردات استخداماً صحيحًا من خلال الأداء اللغوي.

ويُعرف اجرائيًا بأنه القدرة على التواصل والاتصال لفظيًا حيث يعتبر التحدث ركناً أساسياً في عملية الاتصال لإبراز مهارات الفرد لنقل وتوضيح أفكاره وتُقاس بالمقابلة والملاحظة والاختبارات الشفوية المعدة من قبل معلمة اللغة الإنجليزية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل الإطار النظري على محورين رئيسين هما: تنمية مهارة التحدث والاستماع، ونوع الأنشطة الالكترونية، أما المجال الثاني فيشتمل على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، والتعقيب على تلك الدراسات.

المحور الأول:

تنمية مهارة الاستماع والتحدث.

نتناول في هذا الجزء أهمية مهارة الاستماع والتحدث في تعلم اللغة الإنجليزية وكذلك أثر الأنشطة الالكترونية في تنمية هاتين المهارتين.

أولاً: مهارة الاستماع:

ذكر رمضان (٢٠٠٨) بأن مهارة الاستماع مهمة وأساسية في تعلم اللغة الإنجليزية وتنعكس بشكل كبير على مهارة التحدث، حيث أنه يمكن للشخص أن يتحدث بطلاقة إذا كان مستمعًا جيدًا. مهارة الاستماع من أولى المهارات التي يجب أن يتقنها الطالب في تعلم اللغة الإنجليزية ثم تأتي بعدها بقية المهارات حيث أن مهارة الاستماع من أولى المهارات التي كان يعتمد عليها الناس سابقًا في التعلم وذلك يعني أن مفهوم هذه المهارة هو تلقي الأصوات ثم فهمها وتحليلها. فمهارة الاستماع تنعكس بشكل كبير على مهارة التحدث.

وقد ذكر بأن عناصر الاستماع هي فهم المعنى الإجمالي وتفسير ونقد وتقويم الكلام والتفاعل معه وتكامل خبرات المتكلم والمتلقي.

وقد حدد رمضان أربعة أنواع للاستماع وهي:

١. الاستماع الغير مركز: هو الاستماع الذي تمارسه العامة تجاه المادة المسموعة، وهذا يعني الاستماع لما يُقال دون الخوض في التفاصيل.

٢. الاستماع الاستمتاعي: هو الاستماع الذي يعني بالمتعة النفسية ولا يخلو من فهم وتحليل وتفسير إلا أن المتعة تغلب عليه، مثل استماع المتعلمين إلى أغنية باللغة الانجليزية

٣. الاستماع اليقظ: هو الاستماع الذي يُركز المستمع في المادة المسموعة نفسها، بقصد فهمها وتحليلها وتفسيرها. مثل الاستماع إلى نص بقصد مناقشة وحل بعض الأسئلة وتفسير بعض الكلمات.

٤. الاستماع النقدي: هو الاستماع الذي لا يقف على الفهم والتحليل والتفسير بل يتعدى ذلك إلى مقارنة ما يسمعه بما يعتقده ويراه، ثم يصدر الحكم وذلك بعد المقارنة والمناقشة. هذا النوع لا يأتي إلا بعد أن يكون لدى المتعلم قدر كافي من الثقافة والوعي بما يسمعه.

كما ذكر أن هناك أهداف لتدريس مهارة الاستماع وهي:

١. أن يجيد الطلاب عادات الاستماع الجيد (اليقظة، الانتباه، المتابعة).

٢. أن يتعلموا كيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات، ومتابعتها .

٣. أن يجيدوا نقد ما سمعوا، ومعرفة المتناقضات، والفرق بين الحقيقة والخيال.

٤. أن يجيدوا نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد المعنى وتوضيح.

٥. أن يجيدوا متابعة القاص ومعرفة الأحداث وتتابعها.

٦. أن يدركوا أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى، واستعمالاتها المختلفة.

٧. أن يكتسبوا القدرة على إدراك غرض المتكلم، ومقاصده في كلامه.

٨. أن تنمو لديهم مهارة إثارة التساؤلات والمناقشات حول ما استمعوه مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث.

٩. أن ينمو لديهم التفكير السريع، وسرعة اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مع الدقة في اتخاذه.

١٠. أن تنمو لديهم القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

١١. أن تنمو لديهم القدرة على معرفة المكان والزمان والهيئة الجيدة والتي يتطلبها الاستماع الجيد.

ثانياً: مهارة التحدث:

تعتبر مهارة التحدث مهارة أساسية ومهمة حيث تأتي بعد مهارة الاستماع فمن لا يستمع لا يستطيع التحدث.

فمهارة التحدث تأتي بعد مهارة الاستماع مباشرة وهي من المهارات المهمة في تعلم اللغة الإنجليزية. فالتحدث يعني الكلام بصورته البسيطة وكما يمكن القول أن التحدث يعني التعبير عن الأفكار و الاتجاهات و المشاعر و ابداء الرأي وكذلك الاستجابة لما نسمعه ومناقشة ذلك من خلال الحوار البسيط والهادف.

(رمضان،٢٠٠٨)

وذكر لاحقًا بأن مهارة التحدث لها عدة جوانب يجب للمتعلم اكتسابها:

١. الجانب الفكري: تتمثل المهارات في هذا الجانب في الأفكار الرئيسة المحددة.

٢. الجانب اللغوي: تتمثل المهارات في هذا الجانب في استخدام التراكب اللغوية الصحيحة.

٣. الجانب الصوتي: تتمثل المهارات في هذا الجانب في وضوح الصوت والدقة في إنتاجها.

٤. الجانب الملمحي: تتمثل المهارات في هذا الجانب في لغة الجسد.

٥. الجانب التفاعلي الإلقائي: تتمثل المهارات في هذا الجانب إلى إثارة المستمعين واستعمالهم، واحترامهم.

ثالثاً: أثر الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.

من العوامل المهمة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث هو استخدام الأنشطة الالكترونية في العملية التعليمية.

إن الأنشطة الالكترونية متنوعة ومتعددة وهادفة حيث أنها تعد تعلمًا فعالاً في تنمية المهارات الشفوية وتحقيق إيجابيات كثيرة للمتعلم. الأنشطة الالكترونية تساعد على تلبية احتياجات ورغبات المتعلم النفسية والعقلية في التعلم. ونظراً

لأهمية الأنشطة الالكترونية ودورها في ذلك سنتطرق لذلك في المحور الثاني من الإطار النظري.

المحور الثاني:

أنواع الأنشطة الالكترونية:

نتناول في هذا الجزء مفهوم الأنشطة الإلكترونية، أنواعها، وأهميتها في تنمية مهارتي التحدث والاستماع.

أولاً: مفهوم الأنشطة الالكترونية:

عُرفت الأنشطة الالكترونية: بأنها الأساليب والطرق المختلفة التي تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية والتعاونية بين الطلاب فمن خلالها يقوم الطالب ببعض العمليات المعرفية كالملاحظة والبحث والاستنتاج التي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وبتوجيه من المعلم. (بيتر وكرينو،٢٠٠٤) (كما جاء في دراسة الجاسر،٢٠١٩).

ثانيًا: أنواع الأنشطة الالكترونية:

هناك العديد من الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية المهارات الشفوية ومنها ما يلي:

الفيديوهات التعليمية: (Educational Video)

عبارة عن مادة سمعية بصرية الكترونية تُقدم للمتعلمين عن طريق جهاز الحاسب أو الأجهزة الذكية أو التلفاز (متزامن -غير متزامن) بطريقة ممتعة وشيقة تحتوي على محتوى هادف يشاهده المتعلم بغرض المناقشة والإجابة على الأسئلة المطروحة من قبل المعلم.

يتيح الفرصة للمتعلمين لاكتساب أفكار جديدة وجعل المعلمين قادرين على توصيل المعلومات وتحقيق أهداف التعلم بسهولة كبيرة، حيث يمكن للمتعلم حفظ الكلمات التي يسمعها بطريقة بسيطة ومن ثم نطقها بشكل صحيح. (رمود،٢٠١١)

الألعاب الالكترونية : (Electronic Games)

نشاط تعليمي ترفيهي الكتروني يهدف إلى التسلية والمتعة والتعلم على حد سواء؛ لتقديم محتوى تعليمي هادف بغرض تنمية مهارات التفكير للمتعلم وحفظ الكلمات ونطقها بشكل صحيح بطريقة مسلية وممتعة. وقد تأخذ الألعاب التعليمية أشكالا متعددة منها التنافس من خلال المسابقات التعليمية التي تثير دافعية المتعلم نحو التعلم وكذلك المباريات التعليمية الهادفة بين مجموعة متعلمين أو بين متعلم وجهاز الكمبيوتر وربما تأخذ عدة مراحل ودرجات للتقدم في اللعب حيث تنمي الابتكار والابداع لدى المتعلم وتثير دافعيته للتعلم والتدرج بالمراحل التعليمية أثناء اللعب.(Crawford, 1982)

أوراق العمل الالكترونية : (E-worksheet)

نشاط تعليمي الكتروني عبارة عن ورقة عمل تفاعلية تقدم للمتعلم بطريقة إبداعية بحيث تشتمل على ارتباطات تشعبية أو أيقونات تحتوي على مواد سمعية وبصرية تُقدم للمتعلم عن طريق جهاز الحاسب أو الأجهزة الذكية أو بأن تُرسل للمتعلمين عن طريق رابط الكتروني عبر البريد الالكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي حيث أنها تحتوي على أفكار ومعلومات تحقق أهداف التعلم المرجوة بطريقة جاذبة وممتعة للمتعلم وتوفر الوقت والجهد للمعلم. (العيسى،٢٠٢٢)

القصص الرقمية المصورة القصيرة : (Storyboard)

تشتمل القصص الرقمية المصورة القصيرة على قصص مسموعة ومكتوبة بحيث تستند على طريقة سرد الأحداث في القصة بطريقة الكترونية ماتعة وجاذبة وباستخدام عناصر مرئية مثل الصور والشخصيات والنصوص كما في الرسوم المتحركة تهدف إلى إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتزيد من حصيلة المتعلم اللغوية بحيث يستطيع الربط بين الأحداث وتركيب الجمل بطريقة صحيحة وسهلة. (Hasan&Wijaya,2016)

المناقشة الالكترونية: (E-Discussion)

تعتمد المناقشة الالكترونية على الحوار حيث تعد المناقشة الالكترونية (تزامنية - غير تزامنية) نوع من الاستراتيجيات التي يتم من خلالها التفاعل بين المتعلم والمعلم الكترونيا في موضوع محدد يقوم بطرحه المعلم لإثارة النقاش وطرح الأفكار وتبادلها بين المتعلمين؛ وذلك عن طريق حلقات النقاش التي تتم من خلال المنصات المعتمدة أو من خلال بعض التطبيقات. تساعد المناقشة الالكترونية المتعلمين في التحدث ومشاركة الأفكار والتفاعل بطريقة إيجابية وهادفة. (الشرقاوي والطباخ،٢٠١٢)

الدروس الافتراضية: (virtual Lessons)

الدروس الافتراضية هي التي يتم فيها البث عن بعد بشكل متزامن حيث يتطلب حضور المعلم والمتعلم بشكل مباشر، يتم فيها شرح الدروس بشكل مباشر حيث يتم التواصل بين المعلم والمتعلم بشكل مباشر وفعال حيث يستطيع المتعلم أن يتلقى التعليم من أي مكان وفي وقت محدد من قبل المعلم. هذا النوع من الأنشطة يساعد المتعلم في التفاعل مع زملائه ومع المعلم كما أن هذا النوع يناسب المتعلمين الخجولين لأنه بإمكانه الانطلاق في التحدث بدون خوف أو عوائق. (العامري والقحطاني،٢٠٢٣)

الشبكات الاجتماعية: (Social Media)

تشير مواقع التواصل الاجتماعي إلى استخدام التقنيات المتنقلة لتحويل الاتصالات والرسائل إلى حوار تفاعلي. عرّف أندرياس كابلان ومايكل هانلين وسائل الاعلام الاجتماعية بأنها "مجموعة من تطبيقات الانترنت التي تبنى على أسس أيدولوجية وتكنولوجية من الويب٢، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينشئها المستخدمون"

أصبح لمواقع التواصل الاجتماعي دور فعال وهادف في التعلم، فيستطيع المعلم بث الرسائل التعليمية والهادفة عن طريقها بشكل متزامن أو غير متزامن حيث يُسهل

على المعلم والمتعلم عملية التعلم ويستطيع المتعلم استرجاع المعلومات متى احتاجها. (عبد الله،٢٠١٥)

الدراسات السابقة:

قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، المحور الأول يتناول الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارة الاستماع والمحور الثاني يتناول الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارة التحدث والمحور الثالث يتناول الدراسات السابقة التي اهتمت بالأنشطة الإلكترونية.

١. دراسة وهيب (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى مهارة الاستماع في اللغة الانجليزية وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث باختبار قياس سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن ثم اختبار لتحديد مهارة الاستماع لدى التلاميذ واختبار آخر لتحديد مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة وقد توصل الباحث إلى أن هناك تفاوت بين التلاميذ في مستوى الذاكرة العاملة والذي يؤثر بدوره على مهارة الاستماع ولذلك يجب مراعاة ذلك من قبل المعلمين.

٢. دراسة ميلاتي (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى تقييم الأنشطة الالكترونية في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لطلاب الفصل الدراسي الثاني في ثلاث جامعات كبرى في بنجكولو حيث استخدمت الباحثة أداة الاستطلاع على مجموعة من المعلمين والطلاب حيث أظهرت النتائج أن البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بالمدرسة وأن معظم المعلمين أتقنوا أدوات التعليم الالكتروني، وخاصة برامج الدعم، وقاموا بتكييف نهجهم التدريسي مع نماذج التدريس عبر الانترنت لاستقطاب أنشطة تعلم الطلاب. أن معظم الطلاب يشارك بنشاط في عملية التعلم من خلال التدريس الالكتروني والأنشطة والإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم.

٣. دراسة ناصر وحمزة (٢٠٢٢): هدفت هذه الدراسة إلى البحث في تحديات ومشاكل الصعوبات اللفظية التي تواجه متعلمي اللغة الانجليزية في الاردن، حيث تسعى وبشكل تفصيلي إلى تحديد المواضيع التي تم مناقشتها وتناولها فيما يخص هذه الصعوبات اللفظية وتحديد العوامل المؤثرة التي حددتها تلك الدراسات والتي لم يتم التطرق لها في تلك الابحاث في الأردن في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة أتحديد الصعوبات اللفظية والتحديات في نطاق البحث العلمي في الأردن، تم اتباع إطار مراجعة الادبيات بصورة منهجية منظمة(SLR) ، حيث تم تبني هذه المنهجية من دراسات تناولت نفس الهدف في بيئة اخرى. خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن إحدى المشاكل الرئيسية في تعلم لفظ اللغة الإنجليزية بشكل عام تتعلق بالمتغيرات الاجتماعية والنفسية، كالثقة بالنفس، الدافعية، القلق، والتوجه والتعرض للغة، والاختلافات والفروقات الصوتية، واختلافات بنية المقطع. وقد أوصت الدراسة بالتركيز على العوامل الاجتماعية والنفسية لدى متعلمي اللغة الانجليزية في الاردن عند دراسة الصعوبات اللفظية.

٤. دراسة نصر (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة الاستماع والتحدث من خلال معايير برنامج مقترح مبني على الأفلام السينمائية لطلاب كلية التربية قسم اللغة الإنجليزية ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث دراسة تجريبية استمرت لمدة شهر باستخدام فيلم تجريبي ومن ثم بعد اختبار المجموعة التجريبية قام بتفسير وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة التجريبية توصل إلى أن برنامج (الفيلم التربوي) ساعد الطلاب في تنمية مهارات التحدث لديهم وخاصة من حيث الطلاقة.

٥.دراسة الفندي و داوود (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى فاعلية استخدام برنامج إلكتروني يعتمد على اللغة الإنجليزية مع بعض الصور للغة العربية كلغة أجنبية ومن أجل تحقيق الهدف قام الباحثان بتصميم مقياس الموقف مثل

الاستبيان للتعرف على آراء الطلاب تجاه تعلم اللغة العربية وتم تطبيق المقياس قبل استخدام البرنامج الإلكتروني ثم تم تطبيقه مرة أخرى بعد تطبيق البرنامج الذي استمر اختباره لمدة عامين وشهر لمدة ١٢ جلسة وقد تم التوصل لنتيجة أن البرنامج القائم على اللغة الإنجليزية والصور له تأثير واضح على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأيضًا له تأثير في بقاء عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

٦. دراسة الجاسر (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى توظيف رضا معلمات اللغة الإنجليزية للأنشطة الالكترونية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية ومن أجل تحقيق الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث طبق استبانة للتعرف على مدى توظيف الأنشطة الالكترونية ومقياس لقياس الرضا عن هذا التوظيف على عينة من معلمات اللغة الإنجليزية. حيث أظهرت النتائج ارتفاع مدى رضا المعلمات عن توظيفهن للأنشطة الالكترونية في العملية التعليمية خرجت الباحثة بعدة توصيات منها ضرورة توافر برامج تدريبية وورش عمل متخصصة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في مجال الأنشطة الالكترونية، لتعريفهم بها وكيفية تصميمها.

٧. دراسة سراج وآخرون (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى استكشاف تصور معلمي اللغة الإنجليزية عن استعدادهم لاستخدام الهواتف الذكية من أجل تدريس المهارات الشفوية على مستوى التعليم العالي في بنجلاديش ومن أجل تحقيق ذلك اتبع الباحثون المنهج الوصفي المسحي حيث طبق استبانة على عينة من المعلمين من أثني عشر جامعة مختلفة في بنجلاديش. حيث أظهرت النتائج استعداد المعلمين لاستخدام الهواتف الذكية في تدريس المهارات الشفوية وأنها تساعد في التعلم وأكدوا إلى ضرورة استخدامها في تدريس المهارات الشفوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٨.دراسة بينفت (Pinphet& at all,2022): هدفت الدراسة إلى تأثير التعلم المدمج القائم على المشروعات على إستراتيجية الاتصال في قدرة التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية لطلاب الهندسة الجامعيين ومن أجل تحقيق هذا الهدف اتبع الباحثون المنهج التجريبي وتم تدريس أربع استراتيجيات للتواصل وهي طلب التوضيح، والتأكيد، والإطناب، واستخدام مواد الحشو والتردد على ٢٠ طالبًا جامعيًا في الهندسة وتم جمع و تحليل البيانات الكمية النوعية ومن ثم تمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي وقد كشفت النتائج أن التعليم المدمج القائم على المشروعات يمكن استخدامه لتعزيز قدرة التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنها تناولت الأنشطة الالكترونية والمهارات الشفوية كلاً على حده ولم تتطرق للأنشطة الالكترونية والمهارات الشفوية معًا، بينما البحث الحالي يسعى إلى التعرف على أثر الأنشطة الالكترونية على تنمية المهارات الشفوية معاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة العربية والأجنبية تبين ما يلي:

- أن بعضها اقتصر على أثر الأنشطة الالكترونية بالنسبة لمنهج اللغة الإنجليزية والبعض ركزت على المهارات الشفوية معًا.
- بينت الدراسات دور الأنشطة الالكترونية في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الابتدائية.
- أن البرنامج القائم على اللغة الإنجليزية والصور له تأثير واضح على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأيضًا له تأثير في بقاء عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- أن برنامج الفيلم التربوي له تأثير على مهارة التحدث لدى الطلاب وخاصة من حيث الطلاقة.

- أن هناك تفاوت بين التلاميذ في مستوى الذاكرة العاملة والذي يؤثر بدوره على مهارة الاستماع ولذلك يجب مراعاة ذلك من قبل المعلمين، وبذلك يمكن أن نوظف ذلك في أن الأنشطة الالكترونية تساعد في ترسيخ المعلومات وبقاءها في الذاكرة طويلة الأمد.
- سعى البحث الحالي إلى تناول أثر الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في حين أن الدراسات السابقة تناولت نشاط معين أو مهارة معينة دون الدمج فيما بينها.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التوصل إلى عنوان البحث وصياغته على نحو دقيق، إضافة إلى بناء الإطار النظري، وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث؛ مثل: اختيار أداة البحث المناسبة(الاستبانة) وصياغة فقراتها بما يناسب البحث.

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث:

نظرًا لأن هذا البحث يسعى لقياس أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس تعليم الجوف، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والذي يقوم على استبانة تُرسل لمعلمات اللغة الإنجليزية لمعرفة وجهة نظرهن من خلال الواقع الميداني.

مجتمع البحث:

في ضوء ما تقتضيه طبيعة البحث، يتكون مجتمع البحث من معلمات اللغة الإنجليزية في تعليم منطقة الجوف، والبالغ عددهن (١٤٨) معلمة ممن يدرسون منهج اللغة الإنجليزية (Super Goal) للمرحلة المتوسطة، يتوزعن على مكاتب التعليم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف:(سكاكا -دومة الجندل -

صوير -طبرجل) وذلك اعتمادًا على إحصائية إدارة الإشراف التربوي بتعليم الجوف.

جدول (٣-١) توزيع أفراد المجتمع

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف	سكاكا	دومة الجندل	صوير	طبرجل	المجموع الكلي
عدد معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة	٩٣	٢١	١١	٢٣	١٤٨

عينة البحث:

تم تحديد عدد من المتغيرات لوصف عينة البحث وقد تمثلت فيما يلي:(المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة) حيث بلغ إجمالي العينة (١٠٧) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة لمقرر اللغة الإنجليزية (Super Goal) حيث تم تحديد عينة الدراسة وفقاً للمعادلة الإحصائية لستيفن ثامبسون، وهي كالتالي

$$N= n\times(1-P)/[(N-1\times(d^2\div z^2)]+p(1-p)$$

خصائص عينة البحث:

١) **وصف عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:**

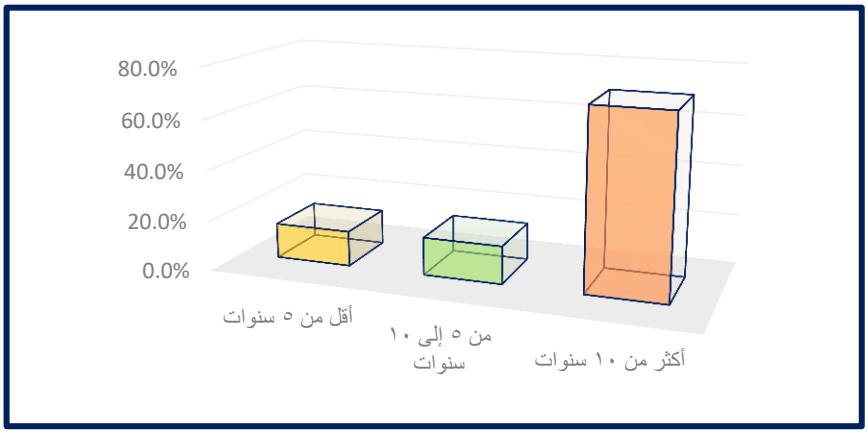
جدول (٣-٢)

وصف عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	15	14.0%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	16	15.0%
أكثر من ١٠ سنوات	76	71.0%
المجموع	107	100.0%

شكل (٠ -١)

وصف عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة



يتضح من الجدول (٣ -٢) والشكل (٠ -١):

أن (14.0%) من عينة البحث لديهن سنوات خبرة (أقل من ٥ سنوات)، وأن (15.0%) من عينة البحث لديهن سنوات خبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) ، وأن (71.0%) من عينة البحث لديهن سنوات خبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

٢) وصف عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

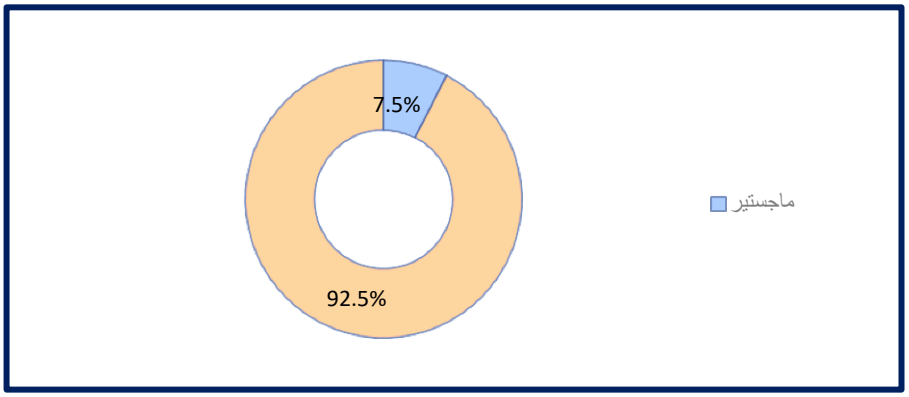
جدول (٣-٣)

وصف عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ماجستير	8	7.5%
بكالوريوس	99	92.5%
المجموع	107	100.0%

شكل (٠ -٢)

وصف عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي



يتضح من الجدول (3-3) والشكل (٠ -٢):

أن (7.5%) من عينة البحث مؤهلهن العملي هو (ماجستير)، وأن

(92.5%) من عينة البحث مؤهلهن العملي هو (بكالوريوس).

أداة البحث:

اُستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة في هذا البحث، وذلك لقياس أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف، تم تصميمها بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث، منها: العيسى (٢٠٢٢)، الجاسر (٢٠١٩)، وقد تكونت في صورتها الأولية من جزئين:

الأول: بيانات عامة عن العوامل الديموغرافية:

الثاني: محاور الاستبانة حيث اشتملت على ٣٤ فقرة موزعة على ثلاث محاور وهي كالتالي:

١. أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن. (١١ فقرة)

٢. أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن. (١٠ فقرات)

٣. نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن. (١٣ فقرة)

واستخدمت الباحثة مقياس (ليكرت) الخماسي؛ لقياس أثر الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، على النحو التالي: (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة).

صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

١) الصدق الظاهري:

وهو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين، والموضحة أسماؤهم وتخصصاتهم في ملحق رقم (١)، وطُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة العبارات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمحور الذي تنتمي له، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وبذلك تكون الاستبانة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

٢) صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة من خلال حساب ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة. والجدول (٣ -٢) يوضح نتائج ذلك.

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (٣ -٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٣-٤)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة

الرقم	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث	نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث
١	.641**	.668**	.742**
٢	.731**	.661**	.871**
٣	.594**	.736**	.759**
٤	.732**	.781**	.813**
٥	.614**	.786**	.847**
٦	.638**	.824**	.817**
٧	.789**	.777**	.675**
٨	.855**	.862**	.849**
٩	.803**	.889**	.914**
١٠	.804**	.889**	.879**
١١	.851**		.768**
١٢			.744**
١٣			.710**

** دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣ -٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل

عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة دالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث. (الزعبي وطلافحة،٢٠٠٦)

جدول (٣-٥)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع	.931**
٢	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث	.944**
٣	نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث	.963**
** دال احصائيا عندم مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)		

يتضح من الجدول (٣ -٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه المحاور وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث. (الزعبي وطلافحة،٢٠٠٦)

٣) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣ -٦) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٣-٦)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ الفا

الرقم	المحور	عدد العبارات	كرونباخ آلفا
١	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع	11	.912
٢	أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث	10	.924
٣	نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث	13	.951
٤	الاستبانة ككل	34	.973

يتضح من الجدول (٣ -٦) أن جميع قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل مقبولة احصائياً، حيث يشير (أبو هاشم 2003،٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مرتفع إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٨٠)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

إجراءات البحث:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وتحكيمها، تم تصميم الاستبانة الكترونياً، عن طريق نماذج (Google)؛ وذلك لضمان سرعة وصولها لعينة البحث، ومن ثم تطبيق أداة البحث على معلمات المرحلة المتوسطة لمادة اللغة الإنجليزية، وجُمعت البيانات وحُللت إحصائيًا، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، والتوصل إلى النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه الباحثة.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: الأنشطة الإلكترونية

المتغير التابع: مهارتي الاستماع والتحدث

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في التحليل:

١) استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، وتم التصحيح كما هو موضح في جدول رقم (٣ -٧) ادناه:

جدول (٣-٧) طريقة تصحيح الاستبانة

سلم الاجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	٣	٢	١

وقد تم تقدير الدرجة وفق المعاملات الحسابية التالية، والجدول (٣ -٨) يوضح ذلك:

- المدى = اعلى درجة - اقل درجة = ٤
- طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = 0.80

جدول (٣-٨) فئات تقدير الدرجة

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	المتوسطات التي تتراوح من ١.٠٠ إلى أقل من ١.٨٠
منخفضة	المتوسطات التي تتراوح من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
متوسطة	المتوسطات التي تتراوح من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
مرتفعة	المتوسطات التي تتراوح من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
مرتفعة جداً	المتوسطات التي تتراوح من ٤.٢٠ إلى ٥.٠٠

٢) معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٣) معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.

٤) التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

٥) الاحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على:

- أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.
- أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.
- نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن.

٦) تم ترتيب العبارات وفقاً للمتوسط الحسابي الأعلى والانحراف المعياري الأقل.

٧) اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة

الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي).

٨) اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).

عرض النتائج وتحليلها

نتائج البحث:

تناول هذا الفصل عرضًا لنتائج البحث، وفقًا لتسلسل أسئلة البحث، وذلك على النحو التالي:

❖ **للإجابة عن سؤال البحث الأول والذي ينص على:** ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة، والجدول (٤ -١) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤-١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	يعتبر استخدام الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة الاستماع محبب لدى الطالبة.	4.50	0.573	1	مرتفعة جداً
٧	تساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في إثارة الانتباه والتركيز لدى الطالبة أثناء الاستماع.	4.47	0.663	2	مرتفعة جداً
٢	يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في فهم الكلمة المسموعة والتفاعل معها.	4.43	0.585	3	مرتفعة جداً
٥	تساعد الأنشطة الالكترونية في فهم الإشارات اللفظية	4.43	0.616	4	مرتفعة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
	والتغيرات في الصوت.				جداً
٨	تساعد الأنشطة الالكترونية إلى إثارة فضول الطالبة فيما تسمعه.	4.42	0.630	5	مرتفعة جداً
٣	يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في الكشف عن الأخطاء اللغوية السمعية.	4.42	0.645	6	مرتفعة جداً
٩	تساعد الأنشطة الالكترونية في تحقيق أهداف مهارة الاستماع.	4.39	0.697	7	مرتفعة جداً
٤	تندمج الطالبة في الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة الاستماع أكثر من الطريقة التقليدية.	4.38	0.722	8	مرتفعة جداً
٦	تساعد الأنشطة الالكترونية في فهم معنى الكلمة المسموعة بشكل أفضل.	4.37	0.734	9	مرتفعة جداً
١٠	تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لتحليل النص المسموع.	4.34	0.672	10	مرتفعة جداً
١١	تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لتحليل النص المسموع.	4.30	0.742	11	مرتفعة جداً
	المحور ككل	4.40	0.506		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٤ -١) والخاص بأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن ما يلي:

- إن (جميع) العبارات جاءت بدرجة (مرتفعة جداً) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٤.٢٠ إلى ٥.٠٠)، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات لهذه الصعوبات بين (4.30) و (4.50)، وقد كانت مرتبةً كما يلي:
  - يعتبر استخدام الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة الاستماع محبب لدى الطالبة.

- تساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في إثارة الانتباه والتركيز لدى الطالبة أثناء الاستماع.
- يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في فهم الكلمة المسموعة والتفاعل معها.
- تساعد الأنشطة الالكترونية في فهم الإشارات اللفظية والتغيرات في الصوت.
- تساعد الأنشطة الالكترونية إلى إثارة فضول الطالبة فيما تسمعه.
- يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في الكشف عن الأخطاء اللغوية السمعية.
- تساعد الأنشطة الالكترونية في تحقيق أهداف مهارة الاستماع.
- تندمج الطالبة في الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة الاستماع أكثر من الطريقة التقليدية.
- تساعد الأنشطة الالكترونية في فهم معنى الكلمة المسموعة بشكل أفضل.
- تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لتحليل النص المسموع.
- تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لتحليل النص المسموع.

- لقد جاء المحور ككل والخاص بأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.40).

❖ **للإجابة عن سؤال البحث الثاني والذي ينص على:** ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة، والجدول (٤ -٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤ -٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٦	تسهم الأنشطة الالكترونية في تحسين التهجي والنطق لدى الطالبة.	4.47	0.555	1	مرتفعة جداً
٥	تساعد الأنشطة الالكترونية في زيادة الثراء اللغوي لدى الطالبة.	4.43	0.568	2	مرتفعة جداً
٧	يسهم استخدام الأنشطة الالكترونية إلى إثارة الدافعية للتعبير القصصي المسلي لدى الطالبة.	4.39	0.611	3	مرتفعة جداً
٤	تندمج الطالبة في الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة التحدث أكثر من الطريقة التقليدية.	4.36	0.664	4	مرتفعة جداً
٣	يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في الكشف عن الأخطاء أثناء المحادثة.	4.34	0.658	5	مرتفعة جداً
١	استخدام الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة التحدث محبب للطالبة.	4.34	0.713	6	مرتفعة جداً
٩	تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لدى الطالبة لصياغة الأفكار والمشاعر في كلمات.	4.31	0.719	7	مرتفعة جداً
١٠	تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لدى الطالبة لصياغة الأفكار والمشاعر في كلمات.	4.30	0.676	8	مرتفعة جداً
٢	تنمي استخدام الأنشطة الالكترونية مهارة التحدث بطلاقة لدى الطالبة.	4.30	0.755	9	مرتفعة جداً
٨	تساعد الأنشطة الالكترونية إلى إثارة التساؤل والمناقشة لدى الطالبة.	4.29	0.659	10	مرتفعة جداً
	المحور ككل	4.35	0.532		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٤ -٢) والخاص بأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن ما يلي:

- إن (جميع) العبارات جاءت بدرجة (مرتفعة جداً) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٤.٢٠ إلى ٥.٠٠)، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات لهذه الصعوبات بين (4.29) و (4.47)، وقد كانت مرتبةً كما يلي:
  - تسهم الأنشطة الالكترونية في تحسين التهجي والنطق لدى الطالبة.
  - تساعد الأنشطة الالكترونية في زيادة الثراء اللغوي لدى الطالبة.
  - يسهم استخدام الأنشطة الالكترونية إلى إثارة الدافعية للتعبير القصصي المسلي لدى الطالبة.
  - تندمج الطالبة في الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة التحدث أكثر من الطريقة التقليدية.
  - يساعد استخدام الأنشطة الالكترونية في الكشف عن الأخطاء أثناء المحادثة.
  - استخدام الأنشطة الالكترونية في تدريس مهارة التحدث محبب للطالبة.
  - تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لدى الطالبة لصياغة الأفكار والمشاعر في كلمات.
  - تساعد الأنشطة الالكترونية في إثارة الدافعية لدى الطالبة لصياغة الأفكار والمشاعر في كلمات.
  - تنمي استخدام الأنشطة الالكترونية مهارة التحدث بطلاقة لدى الطالبة.
  - تساعد الأنشطة الالكترونية إلى إثارة التساؤل والمناقشة لدى الطالبة.

- لقد جاء المحور ككل والخاص بأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.35).

❖ للإجابة عن سؤال البحث الثالث والذي ينص على: ما نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة، والجدول (٤ -٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤-٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لنوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٦	تساعد الفيديوهات التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.	4.44	0.552	1	مرتفعة جداً
٥	تساعد الفيديوهات التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.	4.42	0.567	2	مرتفعة جداً
٣	يساعد استخدم أوراق العمل الالكترونية التي تحتوي على مقطع صوتي في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.	4.42	0.583	3	مرتفعة جداً
٧	تساعد القصص المصورة القصيرة المتضمنة للأصوات الطالبة في الكشف عن الأخطاء اللغوية السمعية.	4.38	0.593	4	مرتفعة جداً
٤	يساعد استخدم أوراق العمل الالكترونية التي تحتوي على مقطع مرئي في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.	4.36	0.635	5	مرتفعة جداً
١٢	تساعد الألعاب الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.	4.36	0.719	6	مرتفعة جداً
١	تساعد الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.	4.34	0.643	7	مرتفعة جداً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٢	تساعد الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارة التحدث والمناقشة بطلاقة لدى الطالبة.	4.31	0.692	8	مرتفعة جداً
١٣	تساعد الألعاب الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.	4.31	0.732	9	مرتفعة جداً
١١	تساعد المناقشة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.	4.30	0.676	10	مرتفعة جداً
١٠	تساعد المناقشة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.	4.26	0.718	11	مرتفعة جداً
٨	تساعد الدروس الافتراضية في اثارة دافعية الطالبة لتحليل النص المسموع.	4.22	0.765	12	مرتفعة جداً
٩	تساعد الدروس الافتراضية في تحفيز الطالبة على التحدث بطلاقة.	4.13	0.814	13	مرتفعة
	المحورككل	4.33	0.542		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٤ -٣) والخاص بنوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن ما يلي:

- إن (١٢) من الأنشطة جاءت بدرجة (مرتفعة جداً) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٤.٢٠ إلى ٥.٠٠)، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات لهذه الصعوبات بين (4.22) و (4.44)، وقد كانت مرتبةً كما يلي:
  - تساعد الفيديوهات التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.
  - تساعد الفيديوهات التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.
  - يساعد استخدم أوراق العمل الالكترونية التي تحتوي على مقطع صوتي في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.

- تساعد القصص المصورة القصيرة المتضمنة للأصوات الطالبة في الكشف عن الأخطاء اللغوية السمعية.
- يساعد استخدم أوراق العمل الالكترونية التي تحتوي على مقطع مرئي في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.
- تساعد الألعاب الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.
- تساعد الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.
- تساعد الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارة التحدث والمناقشة بطلاقة لدى الطالبة.
- تساعد الألعاب الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.
- تساعد المناقشة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة.
- تساعد المناقشة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبة.
- تساعد الدروس الافتراضية في اثارة دافعية الطالبة لتحليل النص المسموع.

- إن (١) من الأنشطة جاءت بدرجة (مرتفعة) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠)، وبمتوسط حسابي (4.13) وهي:
  - تساعد الدروس الافتراضية في تحفيز الطالبة على التحدث بطلاقة.
- لقد جاء المحور ككل والخاص بنوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.33).

❖ **للإجابة عن سؤال البحث الرابع والذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ تم استخدام ما يلي:

- نظراً لأن عدد المعلمات من عينة الدراسة وفقاً لأحد فئات متغير (المؤهل العلمي) هو قليل (٨ ماجستير) ، فقد كان لزاماً استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، وهو من الاختبارات اللابارمترية الموازي لاختيار (ت) للمجموعات المتسقلة. والجدول (٤ -٤) يوضح نتائج ذلك.
- نظراً لأن عدد المعلمات من عينة الدراسة وفقاً لأحد فئات متغير (سنوات الخبرة) هو قليل (١٥ لفئة أقل من ٥ سنوات)؛ و (١٦ لفئة من ٥ إلى ١٠ سنوات)، فقد كان لزاماً استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) وهو من الاختبارات اللابارمترية الموازي لاختيار تحليل التباين الأحادي. والجدول (٤ -٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤-٤) نتائج اختبار مان وتني للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	ماجستير	8	66.63	533.00	1.208	.227
	بكالوريوس	99	52.98	5245.00		
	المجموع	107				
أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	ماجستير	8	51.63	413.00	.229	.819
	بكالوريوس	99	54.19	5365.00		
	المجموع	107				
بنوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	ماجستير	8	44.13	353.00	.951	.341
	بكالوريوس	99	54.80	5425.00		
	المجموع	107				

يتضح من الجدول رقم (٤ -٤) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث أن مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

جدول (٤ -٥)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	أقل من ٥ سنوات	15	58.97	2.370	.306
	من ٥ الى ١٠ سنوات	16	43.53		
	أكثر من ١٠ سنوات	76	55.22		
أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	أقل من ٥ سنوات	15	60.17	1.861	.394
	من ٥ الى ١٠ سنوات	16	45.56		
	أكثر من ١٠ سنوات	76	54.56		
بنوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن	أقل من ٥ سنوات	15	51.77	3.257	.196
	من ٥ الى ١٠ سنوات	16	42.03		
	أكثر من ١٠ سنوات	76	56.96		

يتضح من الجدول رقم (٤ -٥) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام

الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)، حيث أن مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات، والمقترحات

أولاً: نتائج البحث:

❖ **مناقشة نتائج السؤال الأول:(ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟).**

- أظهرت نتائج البحث ارتفاع أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن وبمتوسط حسابي (4.40).

وهذا يفسر الدور الكبير للأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع، حيث أسهم بدرجة كبيرة في تحسين المهارة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وهذا أتفق مع نتائج دراسة (Ismayatim,2019) حيث اشارت النتائج المذكورة بأن استخدام الواقع المعزز يساعد الطلاب على الوصول لمقاطع الفيديو لتنمية مهارة الاستماع عبر الانترنت دون الحاجة إلى انتظار المعلم لتشغيل الصوت أو الفيديو في الفصل.

وأيضاً تتفق مع ما وصلت إليه دراسة (Sari & susilowati,2019) حيث أشارت النتائج بأن استخدام تطبيق "التعلم والاستماع" يساعد في تحسين مهارة الاستماع لدى الطلاب، حيث كان الطلاب على درجة عالية من الكفاءة من التعلم بعد استخدام هذا التطبيق.

❖ **مناقشة نتائج السؤال الثاني:(ما أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟).**

- أظهرت نتائج البحث ارتفاع أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن وبمتوسط حسابي (4.35).

وهذا يفسر الدور الكبير للأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث، حيث أسهم بدرجة كبيرة في تحسين المهارة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وأتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Lisa Rakhmania,2022) حيث ذكرت فعالية التدريس الالكتروني لمهارة التحدث لأنها أكثر فاعلية وجذب للطلاب و (نيرمين البورنو،٢٠١٨) حيث خلصت النتائج إلى سهولة التعامل مع تقنية البودكاست لإتاحة الفرصة للطلاب لمزيد من التعلم والاتقان لأنها ليست محصورة بزمن الحصة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: (ما نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن؟).

- جاء نوع الأنشطة الالكترونية التي تساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.33).
- كما أوصت دراسة (AlSalem,2018) بأن أنشطة فيس بوك تُحسن المهارات الأخرى مثل الاستماع والتحدث أو حتى نطق اللغة الإنجليزية.

كما أنها تتفق مع ما وصلت إليه دراسة تولايزم ((Toleuzham & et al,2023 حيث أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب التعليم الثانوي لديهم موقف إيجابي تجاه استخدام مقاطع الفيديو لتعليم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، وكذلك ساعدت المتعلمين على إثارة الدافعية والحماس للتعلم.

وأيضًا أظهرت النتائج في دراسة تشو (Chu & et al,2023) بأن دمج الألعاب الرقمية في التعلم يمكن أن يحسن تحصيل الطلاب لمفردات اللغة الإنجليزية والتنظيم الذاتي للتعلم وزيادة حماس الطلاب للتعلم.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية

المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

- أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات خبرة المعلمات والمؤهل الدراسي لا يؤثران بشكل مباشر على أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث ويعود السبب في ذلك إلى وعي المعلمات من جميع المستويات إلى أهمية استخدام التقنية بأشكالها في التدريس وخاصة التي تساعد في تنمية المهارات الشفوية لدى الطالبات.

-كما أوصت دراسة (العصيمي،٢٠٢٣) بأن دور استخدام المدونات الالكترونية على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية تساعد في تسهيل عملية التعلم حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى اهتمام المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية وسنوات الخبرة لديهن إلى تشابه ظروف وتدريب وتأهيل المعلمات أثناء خدمتهن في مجال التعليم والظروف التعليمية المحيطة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن أن توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي حول الدرجة المرتفعة جدًا لأثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن، وذلك من خلال برامج تدعم ذلك من قبل إدارة التعليم.
- أهمية استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة الاستماع لدى الطالبات.

- أهمية استخدام الأنشطة الالكترونية في إثارة الانتباه والتركيز لدى الطالبات أثناء الاستماع.
- أهمية استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبات.
- أهمية الأنشطة الالكترونية في تحسين التهجي والنطق لدى الطالبات.
- أهمية الأنشطة الالكترونية في إثارة التساؤل والمناقشة لدى الطالبات.
- أهمية استخدام الفيديوهات التعليمية في تنمية المهارات الشفوية.
- أهمية استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية المهارات الشفوية.

مقترحات البحث:

استنادًا إلى نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة فإنها تقترح ما يلي:

- نشر الخبرات الإيجابية حول الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طالبات المرحلة المتوسطة على مراحل دراسية أخرى وفي مناطق تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات تجريبية للكشف عن أثر استخدام الأنشطة الالكترونية في تنمية المهارات الشفوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة مماثلة للمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة حول أنواع أخرى من الأنشطة الالكترونية التي لها أثر فعال في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربيَّة:

الدوسري، فوزية. (٢٠١٨). مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الالكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية ورضاهن عنها، جامعة الأميرة نورة، المجلة التربوية، (٥٣)،٢٩٢ -٣٠٠.

البورنو، نيرمين. (٢٠١٨). فاعلية استخدام البودكاست في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية لغير الناطقين بها، جامعة القدس المفتوحة، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، (٢)، ٢٩٥ -٣٢٠.

القحطاني، هدوى. القباطي، علي. (٢٠٢١). أثر استخدام برمجية حوار تعليمية مقترحة في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول متوسط في محافظة ينبع، جامعة بيشة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣١)، ٢٥٧ -٣١٠.

حامد، عبد السلام. (٢٠١٦). الاستماع وأثره في تعليم العربية، جامعة القاهرة، المجلة العلمية بكلية الآداب، (٢٩)،٨٣٣ -٨٥٤.

داوود، سميرة. الفندي، جمال. (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج الكتروني يعتمد على اللغة الإنجليزية مع بعض الصور للغة العربية كلغة أجنبية، مجلة البحوث التربوية الأفريقية.

رضا، محمد (٢٠١٥). تعليم مهارة الاستماع باستخدام الأقراص، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية، مجلة لساننا

عبد الحميد، راندا (٢٠١٩). مفهوم مهارة الاستماع والانصات. تم الاسترجاع من موقع https://mqaall.com/concept-listening-listening-skill/

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. شعير، إبراهيم محمد. الغول، رهام محمد وشعيب، وليد أحمد. (٢٠١٧). فاعلية التعلم الترفيهي في تنمية مهارات الاستماع باللغة

الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، (٤٧)، ٢٣١ -٢٥٤.

نصر، محمود. (٢٠٢١). فعالية برنامج مقترح مبني على الأفلام السينمائية في تنمية مهارة الاستماع والتحدث لطلاب كلية التربية قسم اللغة الإنجليزية، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، (٢)، ١ -٣٠.

وهيب، باسم. (٢٠١٧). الذاكرة العاملة وعلاقتها في مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، (٥)، ٢١٩ -٢٣٤.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد. السعودية. الرياض.

رمضان، دوني أحمد (٢٠٠٨). مهارة الاستماع والكلام (دراسة علم اللغة النفسي). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج كلية الدراسات العليا قسم تعليم اللغة العربية.

العيسى، حبيبة عايض (٢٠٢٢). فاعلية مقرر الكتروني قائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية الالكترونية لدي معلمات اللغة الانجليزية بالقنفذة. جامعة القصيم. المجلة العلمية بجامعة أسيوط، (٨)، ٢٦٦ - ٣٠٠.

الجاسر، عفاف محمد صالح (٢٠١٩). توظيف ورضا معلمات اللغة الانجليزية للأنشطة الالكترونية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية. جامعة الأميرة نورة. مجلة الفتح، (٧٩)، ١٣١ -١٥٦.

إبراهيم، محمد صلاح الدين (٢٠١٤). أثر استخدام الوسائط الالكترونية المحمولة في تنمية مهارة التحدث اللغوي لدى طلاب جامعة الفيوم. جامعة الفيوم. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس، (١)، ٢١٥ -٢٤٠.

الأعصر، سعيد عبد الموجود. عبد الباسط، مصطفى سلامة (٢٠١٦). توقيت تقديم الدعم لتنفيذ الأنشطة الإلكترونية في ضوء نظرية الحمل المعرفي وأثره على تنمية مهارات إنتاج بعض الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (٥)، ١ -٥٨.

ناصر، عيسى محمد. حمزة، محمد حلمي (٢٠٢٢). الصعوبات اللفظية والتحديات في نطاق البحث العلمي في الأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٤)،١٤٠ -١٥٧.

الشرقاوي، جمال مصطفى. الطباخ، حسناء عبد العاطي. (٢٠١٢). أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلم النقال في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، (٤)،١٣ -٧٤.

العامري، حمدان عبد العزيز. القحطاني، نوف محمد (٢٠٢٣). أثر تمكن المعلمات من خصائص الفصول الافتراضية مايكروسوفت تيمز على تعلم الطالبات وممارسات المعلمات التدريسية عن بعد والتحديات التي واجهتهن. جامعة الملك سعود. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، (١)،١١٧ -١٥٤.

عبد الله، عادل الشيخ (٢٠١٥). اتجاهات المدرسين والطلبة في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (٢)،١١٧ -١٤٤.

العصيمي، هند فيصل محمد (٢٠٢٣). دور استخدام المدونات الالكترونية على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية. جامعة الطائف.

الجاسر، عفاف محمد (٢٠١٨). فعالية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي وتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. جامعة الأميرة نورة. المجلة التركية.

رمود، ربيع عبد العظيم (٢٠١١). تقنيات التعليم الإلكتروني. جامعة الملك عبد العزيز، ص٨١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Rakhmanina,Lisa&Melati(2022). Utilizing E-teaching Activities to Enhance English Majors' Speaking Skills in Pandemic. Journal of English Education and Linguistic.

Ismayatim ,Wan Faizatul Azirah. Ab Wahab,Nursyuhada . Zamri ,Nur Adibah . Nazri ,Nur Dalila Mohamad . Darmi ,Ramiaida. Harun,Haliza. Abdullah,Hazlina . & Md Yunus ,Melor(2019). Students' Perceptions of Using Augmented Reality and Mobile Applications to Enhance Their Listening Skills in the 21st Century Classroom.

AlSaleem, Basmah Issa(2018). The Effect of Facebook Activities on Enhancing Oral Communication Skills for EFL Learners.

Crawford, Chris(1984). The art of computer game design.

Pichai,Pinphet. Punchalee,Wasanasomsithi(2022). The Effects of Project-Based Blended Learning with Communication Strategy Instruction on English Oral Communication Ability of Undergraduate Engineering Students.

Seraj,Prodhan Mahbub Ibna.Habil,Hadina. Hasan, Md. Kamul & Sharmin, Fatema (2021). Exploring EFL Teachers' Perception on Readiness to Use Smartphones for Teaching Oral English Communication Skills at Tertiary Level.

Hasan , Dewi Nashri. Wijaya,M. Sayid(2016). Storyboard in Teaching Writing Narrative Text. English Education.

Chu,Shih-Ting,Hwang,Gwo-Jen,Chien,Shu-Yun,Chang,Shao-Chen(2023). Incorporating teacher intelligence into digital games: An expert system-guided self-regulated learning approach to promoting EFL students' performance in digital gaming contexts. British journal of educational technology.

تقييم ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

أ/ ندى أحمد عبد الرحمن البحر(*)

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تقييم ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية بالحصر الشامل ممثلة فى الطالب المعلم (طلاب التربية العملية بقسم العلوم بكلية التربية الاساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى) بدولة الكويت، وذلك لعدد (١٧٠) طالب معلم، وبلغت العينة الاساسية عدد (١٤٠) طالب معلم بنسبة مئوية مقدارها (٨٢,٣٥٪)، وتم تطبيق التجربة الأساسية في الفترة من ٢٠١٢/١٠/٢٠م إلى ٢٠/١٢/ ٢٠١٢م، وكان من أهم النتائج التى توصلت اليها الباحثة توجد مجموعة من العوامل والتى لها الدور الأساسى والرئيسى فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم وهى العوامل المرتبطة بالطلبة، العوامل المرتبطة بالمعلم، العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية، العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية، العوامل المرتبطة بالأسرة، توجد نتائج بارزة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية ومنها غياب أولياء الأمور متابعة أبنائهم في مختلف المراحل الدراسية، وبيان خطر الدروس الخصوصية على العملية التعليمية، عدم قيام المناهج الدراسية بالتركيز على ربط الجانب النظري مع الجانب التطبيقي، ومراعاة قدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم، ومواكبة كافة المستجدات التربوية، عدم عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية، بحيث تركز على

(*) مدرب متخصص (ج)، بكلية التربية الأساسية، بمكتب التربية العملية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى بدولة الكويت.

إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتطوير أدائهم، وبناء علاقات مع المجتمع المحلي، والمعلمين والطلبة، عدم الاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً، من خلال عقد الدورات التدريبية المتعلقة بأساليب التدريس الحديثة.

الكلمات المتفاحية: ضعف التحصيل الدراسي، إنتشار الدروس الخصوصية، مادة العلوم.

Assessment poor academic achievement and the spread of private lessons in science among middle school students In the State of Kuwait

Nada Ahmed Abdel Rahman Al. Bahar(*)

Abstract of Research

The current research aims to identify the assessment of academic underachievement and the prevalence of private lessons in the subject of science among middle school students in Kuwait. The researcher used a descriptive methodology using a survey approach. The research sample was purposively selected, represented by student teachers (science education students in the Department of Basic Education at the General Authority for Applied Education and Training) in Kuwait, with a sample size of 170 student teachers. The primary sample was comprised of 140 student teachers, representing 82.35%. The main experiment was conducted from 20/10/2012 to 20/12/2012. The researcher found that there are a group of factors that have a major role in academic underachievement

(*) **Trainer (c), Faculty of Basic Education, Office of practical education, the Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait.**

and the prevalence of private lessons in science, including student-related factors, teacher-related factors, school management-related factors, curriculum-related factors, and family-related factors. Prominent results included the absence of parents monitoring their children's academic progress in various stages of education, highlighting the danger of private lessons on the educational process, the lack of focus in the curriculum on linking theoretical aspects with practical aspects, taking into account students' abilities and individual differences, keeping up with all educational developments, not holding training courses for high school principals that focus on equipping them with the necessary skills and competencies to improve their performance, building relationships with the local community, teachers, and students, and not paying attention to the professional development of teachers by holding training courses related to modern teaching methods.

Keywords: Academic underachievement, prevalence of private lessons, Science subject.

المقدمة ومشكلة البحث:

يعتبر التعليم العمود الفقري لأي تنمية منشودة داخل أي مجتمع من المجتمعات، وهو مقياس لتقدم الدول أو تخلفها، فلقد أصبح التعليم الإستراتيجية التي تعتمد عليها الدول في تحقيق التنمية المستدامة فيها، كما أن التعليم هو الوسيلة لإكساب الطلاب المهارات والمعارف المناسبة، والتي تساعدهم على تلبية حاجاتهم ورغباتهم.

كما حددت وزارة التربية في دولة الكويت أهداف التعليم المدرسي وغاياته بعيدة المدى في إعداد وتنمية النشء بما يتناسب وطبيعة المجتمع واحتياجاته، والعمل على رفع كفاءته في بناء المستقبل وتأمينه في مواجهة تطورات المستقبل، ومتابعة

التقدم العلمي في النظام التربوي والمساهمة فيه عن طريق إثراء التجربة الكويتية بما يتوافق وخصوصيات المجتمع، ولقد أدركت دولة الكويت في سعيها لبناء مجتمعها وإستثمار موارده أن الإنسان هو هدف التنمية وصانعها لتحقيق التنمية والرخاء، لذا فإن تربية وتعليم الأبناء وتنشئة الأجيال من الغايات الكبرى التي توليها الدولة اهتمامها ورعايتها.

كما أنه من الضرورى ربط المدرسة بالمجتمع ورفع كفاءتها كمركز إشعاع فكري في المجتمع، والمواءمة في بناء المناهج بين ضرورة الحفاظ على شخصية المجتمع وثوابته وبين الحاجة لمواكبة المستقبل والتقدم العلمي والتكنولوجي، والعمل على تنويع نطاق مصادر التعليم من خلال المرافق والأنشطة المدرسية وكافة عناصر البيئة المحيطة .

ويشير **محمد الحيلة (٢٠٠٢م)** إلى أنه لا شك أن نجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة، إلا أن وجود معلم كفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وينمي أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة، وفي أنشطتها وإمكاناتها .

كما ترى أن الأسرة العربية تعيش حالة طوارئ من بداية العام الدراسي وحتى نهايته وذلك لاختلال اقتصاديات الأسرة بسبب مصروفات المدارس والجامعات، وقد يكون لاضطراب البرنامج اليومي للآباء والأبناء بعد فترة الإجازة الطويلة، والأصعب من ذلك تلك المسئولية التي تزيد على كاهل الأسرة في متابعة الأبناء في المذاكرة، وخاصة عندما يكتشف الوالدان ضعف تحصيل أبنائهم لدروسهم؛ الأمر

الذي قد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي وضحالة المستوى الثقافي فيما بعد وعدم القدرة على التفكير السليم في المستقبل والتخطيط الصحيح لحياتهم مما يصيب الأسرة بإزعاج مستمر بالبحث عن البديل وبالتالى اللجوء إلى الدروس الخصوصية .

وترى **صفية عبد السلام (٢٠٠٤م)** إن أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وتفاقمها في الأوساط التربوية والتعليمية كافة، أصبح هاجساً يؤرق المعنيين بالتربية والتعليم، وأولياء الأمور، وشرائح المجتمع كافة، لما لها من آثار مدمرة للكيان التعليمي، وقد يرجع أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية إلى العوامل المتشابكة والمتداخلة، بداية من الطالب وقدراته العقلية والنفسية والإجتماعية، ومستوى طموحاته، مروراً بالمدرسة حيث الكثافة الطلابية في الفصول الدراسية، وجمود المناهج، وسوء الممارسات التعليمية، وقصور أداء المعلمين، وتدني مستواهم المهني والفني .

كما يشير كلاً من **عبد المحسن الخرافي (١٩٩٨م)، أحمد أحمد (٢٠٠٢م)** إلى أن ظاهرة الدروس الخصوصية تعود الطالب الأعتماد على غيره، فهي تحمل في طياتها بعض المظاهر السلبية الخاصة ببناء شخصية الطالب، إذ تسهم في تغيير نظرة الطالب للنجاح وبأنه يمكن أن يتم تحصيله بالمال، لم تعد آثار الدروس الخصوصية مقصورة على مستقبل التعليم فقط وإنما امتدت لتشمل المنظومة الأقتصادية نفسها، فقد ساهمت بشكل كبير في زيادة أزمة السيولة في بعض البلدان .

كما تؤكد **أميرة صلاح الدين النبراوي (٢٠٠٤م)** على ان ظاهرة أنتشار الدروس الخصوصية تعتبر من أهم المشاكل التي تواجه نظم التعليم، حيث لم تعد الدروس الخصوصية تقتصر على الطالب الضعيف فقط، بل امتدت لتشمل جميع الطلاب على اختلاف مهاراتهم وقدراتهم، وأصبحت بديلاً عن المدرسة، الأمر الذي أفقد هذه المؤسسات، والقائمين عليها، والعاملين بها الدور المنوط بهم، هذا بالإضافة إلى الأثر السلبي على الأسر التي أخذت تخصص جانباً كبيراً من مصروفاتها لهذه الدروس.

كما أشار **شبل بدران (١٩٩٦م)** إلى أن دعم النظام التعليمي فكرة الدروس الخصوصية من خلال التركيز على المعلم باعتباره المحور الرئيس والوحيد في العملية التعليمية، فأصبح حامل المعرفة وناقلها إلى أذهان الطلاب، فأصبح المعلم وحده الذي يستطيع عبر لقائه مع طلابه أن ينمي لديهم قدرة الحفظ وآلية الحصول على الدرجات المرتفعة .

كما يرى كلاً من **حسن الحيوتي، عثمان جابر (١٩٩٨م)** أن الدروس الخصوصية هى النشاط التعليمي الذي يتم خارج المدرسة في منزل أحد الطرفين المعنيين المعلم أو التلميذ، وتتم العملية بعد اتفاق مادي مسبق في غالب الأحيان وبدون علم المدرسة.

وترى **الباحثة** إن الدروس الخصوصية قد أنتشرت في العملية التعليمية بسبب ضعف التحصيل الدراسى، إذ تركز على الوسيلة، وتهمل الهدف الأساسي من وراء العملية التعليمية، مما يتطلب تظافر جهود كل من يستشعر بالمسؤولية الوطنية وشحذ الهمم وبذل الجهود للتعرف على ظاهرة الدروس الخصوصية وخاصة بالمرحلة المتوسطة.

وقد أشار كلاً من **فاروق البوهي، حسين السادة (١٩٩٨م)** إلى أنه بعد الإطلاع على بعض الدراسات السابقة المرتبطة بالدروس الخصوصية، فقد تبين أن الدروس الخصوصية هي ظاهرة خطيرة تؤثر في كفاءة النظام التعليمي، وهي تنتشر بين جميع الأوساط والمراحل التعليمية، وأصبحت تشكل عبئاً عل كاهل أولياء أمور الطلبة، كما أنها تشمل جميع المواد الدراسية، ولا تقتصر على مادة دون أخرى، بالإضافة إلى أنها تنتشر بين البنين والبنات على حد سواء في جميع المراحل التعليمية.

كما تشير دراسة كلاً من **عبدالله بوكلاه، موزه الخيال (١٩٩٧م)** إلي أن ظاهرة الدروس الخصوصية تنتشر بنسبة (٨٨٪)، وأن أهم مبرراتها الضعف الدراسي،

والخوف من الرسوب، والرغبة في التفوق، وصعوبة وطول المادة التعليمية، وضعف المستوى الأدائي للمعلم، وعدم تفرغ ولي الأمر لمتابعة أبناءه، كما أن مادة الرياضيات والإنجليزي هي مقدمة المواد التي تنتشر فيها الدروس الخصوصية.

كما تضيف **الباحثة** أن مشكلة الدروس الخصوصية تعتبر من المشكلات المتفاقمة والتي طفت علي سطح الحياة الإجتماعية بإلحاح في الأعوام الأخيرة بصفة عامة، ودولة الكويت بصفة خاصة، ويعتبر موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات الجديرة بالدراسة العميقة لمعرفة أسباب ضعف التحصيل الدراسى وأنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والقوي والعوامل المؤثرة فيها والآثار السلبية علي مقومات النظام التربوي ووظيفتة التربوية.

ويذكر **أحمد العجمي** (٢٠٠٠م) أن الزيادة في إعداد الطلاب داخل الفصل، وضعف الكفاءة الداخلية للتعليم، وعجز المدرسة على قيامها بوظيفتها التربوية والتعليمية المنوطة بها، وقصور الإعداد المهني للمعلم، والخلل في نظم الإدارة وغيرها، دوراً كبيراً في بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، كما قد يكون لعدم وجود آلية معينة في المدرسة لتقويم الأداء التعليمي سواء للطالب، أو المعلم، أو الصف لاكتشاف عناصر القوة والضعف، ولتحديد الفرص المتاحة للتطوير دوراً في أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية .

وترى **الباحثة** أنه مع زيادة الوعي بأهمية التعليم بالنسبة للفرد أقتصادياً وإجتماعياً، فقد أصبحت الدروس الخصوصية وسيلة من أجل الوصول إلى النجاح والتفوق الدراسى أحياناً أخرى بصرف النظر عن القيمة العلمية، وقد ساهم ذلك في ضياع في مدخلات النظام التعليمي من الأموال والجهود البشرية، وهذا يتطلب من أولياء الأمور دفع مصروفات إضافية تثقل كاهلهم، مما يترتب على ذلك كله ضعف ثقة الطلبة بالمدرسة كمؤسسة إجتماعية وتعليمية، وبالتالى ضعف التحصيل الدراسى داخل الفصل والمدرسة واللجوء إلى الدروس الخصوصية كحل بديل.

وتضيف **الباحثة** بناءاً على ما تقدم حول الدروس الخصوصية التي تقدم للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وفي مختلف المواد الدراسية، وآثارها السلبية على العملية التعليمية، وعلى المعنيين بالعملية التعليمية، فإن دراسة العوامل المرتبطة بظاهرة الدروس الخصوصية، هي ضرورة تربوية وحضارية معاً، ومن هنا إتجه الباحث إلى التعرف على العوامل المرتبطة بضعف التحصيل الدراسى، وأنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية لدى الطلبة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت فى مادة العلوم.

هدف البحث:

يهدف البحث إلي تقييم ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

تساؤل البحث:

ما هى أسباب ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت؟

مصطلحات البحث:

• التحصيل الدراسى:

وتعرف **الباحثة** ضعف التحصيل الدراسي بأنه حالة تأخر أو نقص في التحصيل الدراسي لدى الطالب في القدرات العقلية وهبوط في إنجازهم السنوي بفعل أسباب متعددة بحيث تنخفض نسبة التحصيل والنجاح في الثانوية العامة إلى مادون المستوى المتوسط.

• الدروس الخصوصية:

ويعرفها **نادي الحربي** (٢٠٠١م) بأنها هي عملية تعليمية تتم بين طالب

ومدرس، يتم بموجبها تدريس الطالب مادة دراسية أو جزء منها لوحده أو ضمن مجموعة، وبأجر يحدد من قبل الطرفين وحسب اتفاقهم.

وتري **الباحثة** أن الدروس الخصوصية هي عملية تبادل منفعة بين كلاً من الطالب والمعلم مقابل عائد مادي، حيث يستفيد الطالب المادة الدراسية والتعليمية التي يحتاجها، وفي المقابل يأخذ المعلم العائد المادي المناسب لذلك، وذلك في إطار ضعف الدور التعليمي للمدرسة.

• المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الإلزامي وتسبق مرحلة التعليم الثانوى، وهذه المرحلة مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين وتتحدد إلى حد كبير مصائرهم واتجاهاتهم .

الدراسات السابقة العربية والاجنبية:

١- دراسة **بيزوال Bagala Biswal** (١٩٩٩م) دراسة نظرية بعنوان "**الدروس الخصوصية و الفساد الحكومي، تقدير الكلفة والفعالية لأنظمة التعليم في البلدان النامية**"، وتهدف هذه الدراسة النظرية التعرف على أسباب أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في البلدان النامية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أشار الباحث إلى أن أسباب هذا الأنتشار للدروس الخصوصية في البلدان النامية يعود إلى سببين رئيسين هما اكتظاظ المدارس الحكومية في البلدان النامية بأعداد كبيرة من الطلاب، والسلوك الأستهلاكي للمجتمعات النامية بوصفها مجتمعات استهلاكية بطبعها، وخلصت الدراسة في النهاية إلى أن ظاهرة الدروس الخصوصية في البلدان النامية لها تأثيرات سلبية على المجتمعات على المدى البعيد، وان على الحكومات أن تحد من هذه الظاهرة في مدارسها بشكل كبير.

٢- دراسة **أرسون Ireson (٢٠٠٤م)** بعنوان **"ظاهرة الدروس الخصوصية"**، وتهدف حول الدروس الخصوصية، وأستخدم الباحث المنهدج الوصفي، حيث أشارت الدراسة إلى أن أكثر من (٧٥٪) من الطلاب في كولومبيا وسلوفاكيا والفلبين وجنوب أفريقيا يتلقون دروساً إضافية في الرياضيات، أم في اليابان وهونج كونج وكوريا فإن الطلاب يميلون إلى الدروس الخصوصية في المستويات العالية في الرياضيات، في حين أن الطلاب في الدول الأوروبية يحصلون على دروس خصوصية في المستويات المنخفضة لمادة الرياضيات.

٣- دراسة **أميرة صلاح الدين النبراوي (٢٠٠٤م)** بعنوان **"علاقة بين ظاهرة الدروس الخصوصية وكل من السلوك الاقتصادي للأسرة ودافعية الانجاز لدى أبنائها"**، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ظاهرة الدروس الخصوصية وكل من السلوك الاقتصادي للأسرة ودافعية الانجاز لدى أبنائها، واتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد أستبيان السلوك الاقتصادي للأسرة واستطلاع الرأي الخاص بالدروس الخصوصية، وتم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة المكونة من (٤٥٠) طالباً وطالبة في الثانوية العامة، وأمهاتهم من ربات الأسر العاملات وغير العاملات من مستويات اقتصادية وإجتماعية مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى (٩٨٪) من طلاب المرحلة الثانوية يتلقون دروسا خصوصية، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من ربات الأسر في الريف والحضر والإقبال على الدروس الخصوصية لصالح ربات الأسر في الحضر، كما توجد علاقة ايجابية في الإقبال على الدروس الخصوصية لصالح ربات الأسر العاملات.

٤- دراسة **صفية عبد السلام (٢٠٠٤م)** بعنوان **"بحث ميداني عن الدروس الخصوصية دوافعها وآثارها وطرق العلاج"**، وتهدف الدراسة الي معرفة الدروس الخصوصية في دولة الإمارات العربية المتحدة من حيث دوافعها وآثارها وطرق

العلاج، وقد قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية من المعلمين والطلاب، حيث تكونت من (٤٢٢٣ طالباً، ٧٥٧ معلماً وإدارياً، ٧٥٠ ولي أمر)، ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد أعدّت الباحثة ثلاث استبيانات الأولى للطلاب، والثاني للمعلمين والإداريين، والثالثة لأولياء الأمور، وأستخدمة الباحثه المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الفئات الطلابية التي تقبل على الدروس الخصوصية هي فئة الطلاب ذوي التحصيل المتدني، والراغبين في الحصول على معدلات مرتفعة، إضافة إلى الطلاب المحولين من المدارس الخاصة إلى الحكومية بناءً على اختلاف المنهج والمواد، كما بينت الدراسة أن دوافع الأسرة التي تزيد من أنتشار الدروس الخصوصية الرغبة في تفوق الأبناء، وارتفاع دخل الأسرة ومحاولة الحصول على تعليم خاص ومميز، وحول آثار الدروس الخصوصية فإنها تمثلت في إهدار طاقات المعلم، والإساءة إلى صورته ومكانته، وإثارة الأحقاد بين المعلمين، كما أنها تعود الطالب على الإتكالية، وهي تقتل قدرات الإبداع لدى الطالب.

٥- دراسة **جبيل وموسى (٢٠٠٥م)** بعنوان **"العوامل النفسية والإجتماعية المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية بمصر"**، وهدفت الدراسة إلى التعرف علي العوامل النفسية والإجتماعية المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية بمصر، وقد صمم الباحثان مقياساً للبعدين النفسي والإجتماعي، حيث تم توزيعه على عينة عشوائية من الطلبة الذين يأخذون دروساً خصوصية، وقد بلغ عددهم (١٢٣طالباً، ١١٢طالبة)، وأستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البعد الأسري ليس ذو تأثير قوي في دفع الأبناء للحصول على الدروس الخصوصية، كما أن المنافسة العلمية بين الزملاء هي السبب في دفع التلاميذ للمدروس الخصوصية، كما أن العوامل المرتبطة بالقلق والخوف، والملل هي عوامل نفسية تؤدي إلى الحصول على الدروس الخصوصية.

٦- دراسة **المركز الالكتروني لاستطلاع الرأي (٢٠٠٥م)** بعنوان **"أستطلاع رأي أولياء الأمور حول ظاهرة الدروس الخصوصية"**، وتهدف الدراسة الي التعرف علي أبعاد ظاهرة أنتشار الدروس الخصوصية ودوافع ظهورها من وجهة نظر أولياء الأمور في مصر، وتحديد بعض المقترحات للحد من هذه الظاهرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) أسرة مصرية، تم أخذها بطريقة طبقية عشوائية، شملت المناطق الجغرافية والمستويات الأقتصادية والتعليمية المختلفة في مصر، وأستخدم المنهج الوضفي، وقد تم إعداد استمارة تناولت فقراتها مدى أنتشار الظاهرة، والتعرف علي أسبابها، والمقترحات للحد منها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف عينة الدراسة يحصل أبنائها على دروس خصوصية، وذلك لضمان المزيد من (الشرح)، وأن الدروس الخصوصية أكثر انتشاراً بين طلاب المرحلة الثانوية، وقد اقترح أولياء الأمور للحد من هذه الظاهرة العمل على خفض كثافة الفصول الدراسية، وتطوير المناهج الدراسية وتبسيطها.

٧- دراسة **فتحية عبد الله (٢٠٠٦م)** بعنوان **"الأسباب المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية في الإمارات"**، وتهدف الدراسة حول معرفة الأسباب المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية في الإمارات، وفاعلية أستخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل طلاب برامج التقوية كنموذج مقترح للحد من الظاهرة، وأستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، فقد أعدّت الباحثة ثلاثة استبانات تم توزيعها على طلاب وطالبات ومعلمي ومعلمات التعليم الأساسي والثانوي الحكومي في الإمارات، إضافة إلى عينة من أولياء الأمور، وقد بلغ عدد عينة الطلبة (٢٤٤طالباً وطلبة، ٢٦٠ معلماً ومعلمة، ١٧٠ولي أمر)، كما تم في المرحلة الثانية اختيار (٥٢) طالبة بالصف السابع الأساسي وتم توزيعها إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب لقياس أثره على تحصيل طالبات برامج التقوية بمادة الرياضيات، وقد أشارت

نتائج الدراسة إلى أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بنسبة عالية وخاصة في التعليم الثانوية وأن صعوبة فهم الرياضيات واللغة الإنجليزية يجعل الطلاب يقبلون على الدروس الخصوصية، كما أن ضعف الطالب في المادة الدراسية، وضعف تأهيل المعلمين مهنياً واستخدام المعلمين لأساليب تقليدية في التدريس هي من أهم الأسباب التي تدعوا الطلبة إلى الدروس الخصوصية.

٨- دراسة **محمد صديق حسن (٢٠٠٦م)** دراسة بعنوان **"ظاهرة الدروس الخصوصية التشخيص والعلاج"**، وهدفت التعرف على واقع وزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية ونظرتها للدروس الخصوصية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بمقابلة عدد كبير من المعلمين ومختصي التعليم للتعرف على أرائهم حول ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع العربي، وخلصت إلى النتائج الآتية، وجود دور كبير للأسرة في تنشئة الطالب ودفعه نحو الدروس الخصوصية او نحو الأعتماد على نفسه، محدودية مسؤولية المعلمين عن أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بالمقارنة مع الإطراف المعنية الأخرى، وجود علاقة ارتباطية بين أنظمة التعليم القائمة في الدول العربية وبين أنتشار أو انحصار هذه الظاهرة، وجود علاقة بين مفردات المناهج ومدى ارتباطها بالبيئة وإشباعها لحاجات الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية فيما بينها وبين ظاهرة الدروس الخصوصية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثه المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي نظراً لملائمتة لطبيعة البحث.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية بالحصر الشامل ممثلة فى الطالب المعلم (طلاب التربية العملية بقسم العلوم بكلية التربية الاساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى) بدولة الكويت، وذلك لعدد (١٧٠) طالب معلم، حيث بلغت العينة الاستطلاعية عدد (٣٠) وبنسبة مئوية مقدارها (١٧,٦٥٪)، وتم التطبيق في الفترة من ٢٠١٢/٩/١٥م إلى ٢٠١٢/١٠/١٥م، وبلغت العينة الاساسية عدد (١٤٠) طالب معلم بنسبة مئوية مقدارها (٨٢,٣٥٪)، وتم تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة من ٢٠١٢/١٠/٢٠م إلى ٢٠/١٢/ ٢٠١٢م ويتضح ذلك كما في الجدول رقم (١).

جدول (١)

توصيف المجتمع الكلي لعينة البحث

م	البيان	العينة الأساسية	النسبة المئوية
١	العينة الاستطلاعية	٣٠	١٧.٦٥٪
٢	العينة الأساسية	١٤٠	٨٢.٣٥٪
٣	المجموع	١٧٠	١٠٠٪

أدوات ووسائل جمع البيانات:

قامت الباحثة بإعداد إستمارة إستبيان لإستطلاع رأي عينة البحث في تقييم ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد قامت الباحثة بعمل محاور الإستمارة وهذة المحاور هي:

١ - العوامل المرتبطة بالطلبة.

٢ - العوامل المرتبطة بالأسرة.

٣ - العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية.

٤ - العوامل المرتبطة بالمعلم.

٥ - العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية.

وقامت الباحثة بعرض هذه المحاور على عدد (٥) من الساده الخبراء (مرفق١)، مع مراعاة ألا تقل خبراتهم في المجال عن عشر سنوات وذلك بهدف:

- التعرف على مدى مناسبة المحاور للهدف الذي وضعت من أجله.
- الموافقة على وجود المحور أو عدم وجوده(مرفق٢).
- الموافقة على صياغة المحور أو تعديل صياغته (مرفق٢).

ويوضح جدول رقم (٢) نسبة آراء الخبراء حول محاور الأستبيان.

جدول (٢)

نسبة آراء الخبراء حول محاور الاستبيان

ن = ٥

م	المحور	أتفاق أراء الخبراء	النسب المئوية
١	العوامل المرتبطة بالطلبة	٥	١٠٠٪
٢	العوامل المرتبطة بالأسرة	٤	٨٠٪
٣	العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية	٥	١٠٠٪
٤	العوامل المرتبطة بالمعلم	٥	١٠٠٪
٥	العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية	٤	٨٠٪

يتضح من الجدول (٢) نسبة آراء الخبراء حول محاور الاستبيان حيث يتضح نسبة آراء الخبراء الموافقين على وجود المحور، وقد إرتضت الباحثة على أخذ المحاور التي حصلت على نسبة مئوية أكبر من ٧٠٪ من مجموع الآراء، وقد اوصى الخبراء بترتيبهم كالتالى:

- **المحور الأول:** العوامل المرتبطة بالطلبة.
- **المحور الثاني:** العوامل المرتبطة بالمعلم.
- **المحور الثالث:** العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية.
- **المحور الرابع:** العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية.
- **المحور الخامس:** العوامل المرتبطة الأسرة.

تحديد عبارات كل محور:

قامت الباحثة بتحديد مجموعة من العبارات الخاصة بكل محور بما يتناسب مع محاور الإستبيان التي تم تحديدها وفقاً لآراء الخبراء، وقد راعت الباحثة عند تحديد العبارات أن تتناسب العبارات مع محاورها، ووضوح العبارات، وأن تتناسب العبارات مع الهدف الذي وضعت من أجله، وبلغ عدد العبارات ٤٦ عباره موزعه كالتالي:

- **المحور الأول:** العوامل المرتبطة بالطلبة ويمثله عدد ١٠ عبارات.
- **المحور الثاني:** العوامل المرتبطة بالمعلم ويمثله عدد ١١ عبارات.
- **المحور الثالث:** العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية ويمثله عدد ٨ عبارات.
- **المحور الرابع:** العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية ويمثله عدد ٩ عبارات.
- **المحور الخامس:** العوامل المرتبطة الأسرة ويمثله عدد ٨ عبارات.

عرض الاستبيان في صورته المبدئية:

قامت الباحثة بعرض الاستمارة في صورتها المبدئيه (مرفق٣) متضمنة المحاور والعبارات التي أتفق عليها الخبراء بغرض التأكد من مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تمثله، ومناسبة العبارة للظاهرة المقاسه، ومدى كفاية العبارات للتعبير عن

المحور، ومدى صلاحيتها للصياغة، ثم قام الخبراء بحذف بعض العبارات لعدم مناسبتها، وكذلك ضرورة التعديل اللفظي لبعض العبارات بما يلائم المصطلحات المستخدمه، ويوضح الجدول رقم (٣) نسبة أراء الخبراء في كل عباره من عبارات الاستبيان.

جدول (٣) الأهمية النسبية لآراء الخبراء حول عبارات محاور الاستبيان

ن = ٥

رقم العبارة	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
١	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٢	١٠٠٪	٨٠٪	٨٠٪	٨٠٪	١٠٠٪
٣	٨٠٪	٨٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٠٪
٤	٨٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٢٠٪	١٠٠٪
٥	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٦	١٠٠٪	٤٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	٨٠٪
٧	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪
٨	١٠٠٪	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	٨٠٪
٩	١٠٠٪	٨٠٪		١٠٠٪	
١٠	٨٠٪	١٠٠٪			
١١		١٠٠٪			

يتضح من الجدول (٣) نسبة أراء الخبراء في كل عباره من عبارت الاستبيان، حيث أنها واقعة ما بين نسبة ٢٠٪ - ١٠٠٪، وقد إرتضت الباحثة على أخذ العبارات التي حصلت على نسبة مئوية أكثر من٦٠٪ من مجموع الآراء، حيث أنة تم حذف العبارة رقم (٦) من عبارات المحور الثانى، والعبارة رقم(٤) من عبارات المحور الرابع وبالتالى قد بلغ عدد العبارات ٤٤ عبارة.

الاستبيان في صورته النهائية:

بعد عرض استمارة الاستبيان في صورتها المبدئيه التي تضمنت ٤٦ عباره علي الخبراء، وأصبحت ٤٤ عباره في صورتها النهائيه، والجدول رقم (٤) يوضح عدد عبارات كل محور قبل وبعد الحذف للوصول للصورة النهائية للاستبيان وكذلك أوصي الخبراء بأن يتم تصحيح الإستبيان وفقاً لميزان تقدير ثلاثى (أوافق تماماً، أوافق إلى حد ما، لا أوافق)، مرفق (٤).

جدول (٤)

محاور الاستبيان وعدد العبارات التي تنتمي

إلى كل محور قبل وبعد الحذف

	المحاور	عدد العبارات قبل الحذف	عدد العبارات بعد الحذف
١	العوامل المرتبطة بالطلبة	١٠	١٠
٢	العوامل المرتبطة بالمعلم	١١	١٠
٣	العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية	٨	٨
٤	العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية	٩	٨
٥	العوامل المرتبطة الاسرة	٨	٨
	الإجمالى	٤٦	٤٤

المعاملات العلمية للاستبيان:

قامت الباحثه بإجراء صدق وثبات الإستبيان بالطرق العلميه التاليه.

صدق الإستبيان:

تم حساب صدق الاستبيان بدلالة معامل الارتباط بين درجة كل عباره والدرجه الكلية للمحور وبين درجة المحور والدرجه الكلية للإستبيان، ويتضح ذلك كما في الجدول (٥، ٦).

جدول (٥)

معامل إرتباط عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور

ن = ٣٠

م	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
١	❖٠,٥٧٢	❖٠,٥٩٨	❖٠,٤٠٦	❖٠,٥٤٨	❖٠,٧٢٥
٢	❖٠,٥٩٨	❖٠,٤٦٧	❖٠,٧٣٥	❖٠,٦٠٧	❖٠,٧٦٣
٣	❖٠,٤٦٧	❖٠,٦٢٣	❖٠,٦٨٦	❖٠,٦٦٣	❖٠,٦٥١
٤	❖٠,٦٢٣	❖٠,٤٧٤	❖٠,٥٨٤	❖٠,٦٧٤	❖٠,٤٥٣
٥	❖٠,٤٧٤	❖٠,٤٩٦	❖٠,٣٧٠	❖٠,٥٩٦	❖٠,٥٧٢
٦	❖٠,٤٩٦	❖٠,٣٩٣	❖٠,٧٧٦	❖٠,٤٦٣	❖٠,٥٣٨
٧	❖٠,٣٦٣	❖٠,٤٧١	❖٠,٦٨٠	❖٠,٤١١	❖٠,٦٦٩
٨	❖٠,٤٧١	❖٠,٧٢٠	❖٠,٤٣٠	❖٠,٧١٩	❖٠,٧١١
٩	❖٠,٧٢٠	❖٠,٦٥٢			
١٠	❖٠,٥٩٠	❖٠,٧١١			

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (٥) ان قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للإستبيان ذات دلاله إحصائياً حيث تراوحت ما بين (٠,٣٦٣، ٠,٧٦٣) مما يدل على صدق الاستبيان.

ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة إعادة تطبيق الاختبار **Test Retest** وذلك بفاصل زمني (١٥) يوم وذلك لإيجاد قيمة معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني ويتضح ذلك كما في الجدول رقم (٦).

جدول (٦) معامل الإرتباط بين التطبيق الأول

والثاني لعبارات الإستبيان ن = ٣٠

م	المحور الأول	المحور الثانى	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
١	❖٠,٥١٩	❖٠,٣٧١	❖٠,٤٧٤	❖٠,٥٤٨	❖٠,٦٩١
٢	❖٠,٦١٧	❖٠,٤٥٢	❖٠,٦٥٢	❖٠,٦٠٧	❖٠,٥٢٤
٣	❖٠,٥٢٩	❖٠,٥٥٥	❖٠,٥٣٧	❖٠,٦٦٣	❖٠,٧٧١
٤	❖٠,٦٧٠	❖٠,٧٤٢	❖٠,٥١٨	❖٠,٦٧٤	❖٠,٧٥٣
٥	❖٠,٤٩٠	❖٠,٦٤٤	❖٠,٥٧٤	❖٠,٥٩٦	❖٠,٦٢٢
٦	❖٠,٥٨٥	❖٠,٧٨٨	❖٠,٤١١	❖٠,٤٦٣	❖٠,٣٧٩
٧	❖٠,٦٣٤	❖٠,٧٥٣	❖٠,٧٣٧	❖٠,٤١١	❖٠,٥٨٤
٨	❖٠,٤٨١	❖٠,٦٧٢	❖٠,٥٤٤	❖٠,٧١٩	❖٠,٦٩٤
٩	❖٠,٦٦٤	❖٠,٧١٨			
١٠	❖٠,٥٤٦	❖٠,٤٣٨			

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الإرتباط تراوحت ما بين (٠,٣٧١، ٠,٧٨٨) مما يدل على ثبات جميع عبارات الإستبيان.

جدول (٧) معامل الإرتباط بين التطبيق الأول

والثاني لإجمالى محاور الإستبيان ن = ٣٠

م	المحاور	عدد العبارات
١	العوامل المرتبطة بالطلبة	❖٠,٦٥٥
٢	العوامل المرتبطة بالمعلم	❖٠,٨٣٤
٣	العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية	❖٠,٦٧٦
٤	العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية	❖٠,٧٩٨
٥	العوامل المرتبطة الاسرة	❖٠,٧٦٤

❖ قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)= ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٥٥، ٠,٨٣٤) مما يدل على ثبات محاور الاستبيان.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وذلك باستخدام برنامج Excel لإدخال البيانات وبرنامج (Staical Package Social Science) SPSS(10) لإجراء العمليات الإحصائية للبحث.

- معامل الارتباط.
- معامل ألفا كرونباخ.
- النسبة المئوية.
- اختبار كا٢.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج:

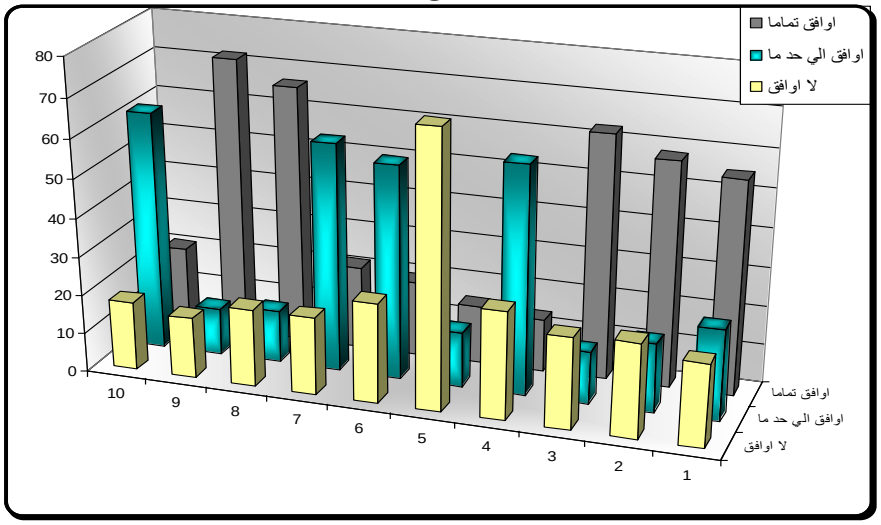
جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الأول والخاص بالعوامل المرتبطة بالطلبة

ن = ١٤٠

رقم العبارة بالاستمارة	أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	❖٢٩,٦٧
٢	٨١	٥٧,٨٥	٢٥	١٧,٨٥	٣٤	٢٤,٢٨	❖٣٨,٧٦
٣	٨٨	٦٢,٨٥	١٩	١٣,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	❖٥٧,٠١
٤	١٩	١٣,٥٧	٨٢	٥٨,٥٧	٣٩	٢٧,٨٥	❖٤٤,٤١
٥	٢١	١٥	٢٠	١٤,٢٨	٩٩	٧٠,٧١	❖٨٨,٠٤
٦	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	❖٣٠,٤٤
٧	٣٠	٢١,٤٢	٨٢	٥٨,٥٧	٢٨	٢٠	❖٤٠,١٧
٨	٩٣	٦٦,٤٢	١٩	١٣,٥٧	٢٨	٢٠	❖٦٩,٨٧
٩	١٠١	٧٢,١٤	١٧	١٢,١٤	٢٢	١٥,٧١	❖٩٥,١٦
١٠	٢٩	٢٠,٧١	٨٦	٦١,٤٢	٢٥	١٧,٨٥	❖٤٩,٩٠

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٢٩,٦٧، ٩٥,١٦)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



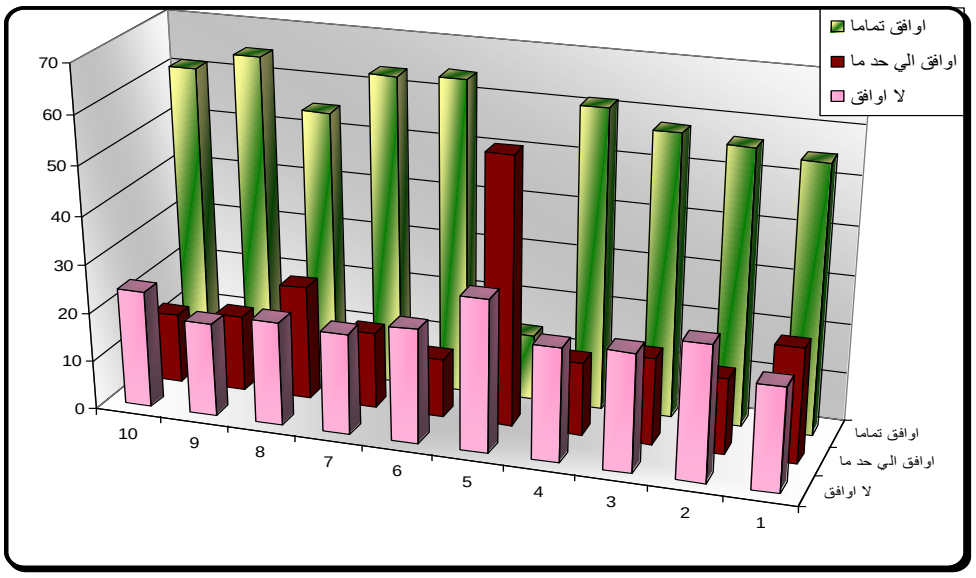
شكل (١) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الأول والخاص بالعوامل المرتبطة بالطلبة

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثانى والخاص بالعوامل المرتبطة بالمعلم ن = ١٤٠

رقم العبارة بالاستمارة	أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	❖٢٩,٦٧
٢	٧٩	٥٦,٤٢	٢٢	١٥,٧١	٣٩	٢٧,٨٥	❖٣٦,٧٠
٣	٨١	٥٧,٨٥	٢٥	١٧,٨٥	٣٤	٢٤,٢٨	❖٣٨,٧٦
٤	٨٦	٦١,٤٢	٢١	١٥	٣٣	٢٣,٥٧	❖٥١,٢٧
٥	١٩	١٣,٥٧	٧٧	٥٥	٤٤	٣١,٤٢	❖٣٦,٢٧
٦	٩٠	٦٤,٢٨	١٧	١٢,١٤	٣٣	٢٣,٥٧	❖٦٣,١٠
٧	٨٩	٦٣,٥٧	٢٢	١٥,٧١	٢٩	٢٠,٧١	❖٥٨,١٣
٨	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	❖٢٩,٦٧
٩	٩١	٦٥	٢٢	١٥,٧١	٢٧	١٩,٢٨	❖٦٣,٤٤
١٠	٨٦	٦١,٤٢	٢٠	١٤,٢٨	٣٤	٢٤,٢٨	❖٥١,٨٣

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٢٩,٦٧، ٦٣,٤٤)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٢) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الثانى والخاص بالعوامل المرتبطة بالمعلم

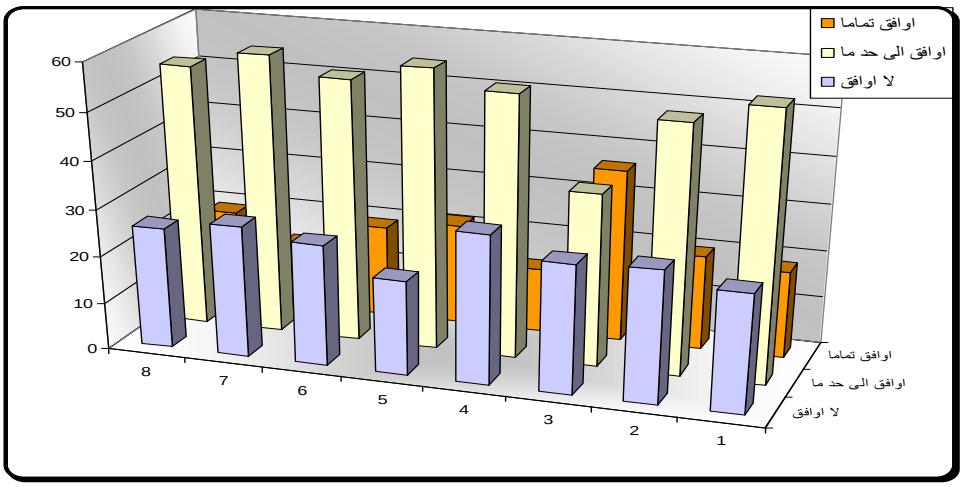
جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثالث

والخاص بالعوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية ن = ١٤٠

رقم العبارة بالاستمارة	أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٢٦	١٨,٥٧	٧٩	٥٦,٤٢	٣٥	٢٥	❖٣٤,٤٧
٢	٢٨	٢٠	٧٣	٥٢,١٤	٣٩	٢٧,٨٥	❖٢٣,٥٩
٣	٥١	٣٦,٤٢	٥١	٣٦,٤٢	٣٨	٢٧,١٤	٢,٤١
٤	١٩	١٣,٥٧	٧٧	٥٥	٤٤	٣١,٤٢	❖٣٦,٢٧
٥	٣٠	٢١,٤٢	٨٢	٥٨,٥٧	٢٨	٢٠	❖٤٠,١٧
٦	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	❖٣٠,٤٤
٧	١٩	١٣,٥٧	٨٢	٥٨,٥٧	٣٩	٢٧,٨٥	❖٤٤,٤١
٨	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	❖٣٠,٤٤

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٢,٤١، ٤٤,٤١)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور، ماعدا العبارة رقم (٣).



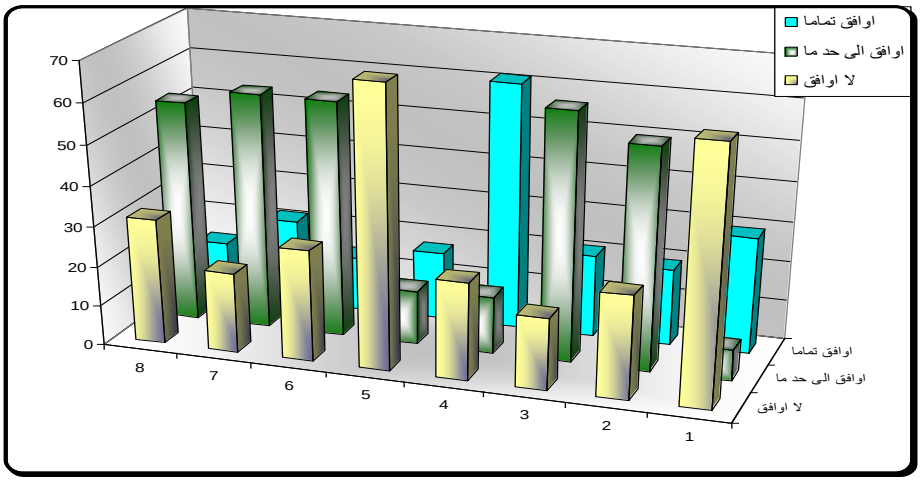
شكل (٣) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الثالث والخاص بالعوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الرابع والخاص بالعوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية ن = ٥٩

رقم العبارة بالاستمارة	أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٤١	٢٩,٢٨	١١	٧,٨٥	٨٨	٦٢,٨٥	❖٦٤,٥٦
٢	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	❖٣٠,٤٤
٣	٢٩	٢٠,٧١	٨٦	٦١,٤٢	٢٥	١٧,٨٥	❖٤٩,٩٠
٤	٨٦	٦١,٤٢	٢٠	١٤,٢٨	٣٤	٢٤,٢٨	❖٥١,٨٣
٥	٢٤	١٧,١٤	١٩	١٣,٥٧	٩٧	٦٩,٢٨	❖٨١,٧٠
٦	١٩	١٣,٥٧	٨٢	٥٨,٥٧	٣٩	٢٧,٨٥	❖٤٤,٤١
٧	٣٠	٢١,٤٢	٨٢	٥٨,٥٧	٢٨	٢٠	❖٤٠,١٧
٨	١٩	١٣,٥٧	٧٧	٥٥	٤٤	٣١,٤٢	❖٣٦,٢٧

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة كا٢ المحسوبة تتراوح ما بين (٣٠,٤٤، ٨١,٧٠)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٤) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الرابع والخاص بالعوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية

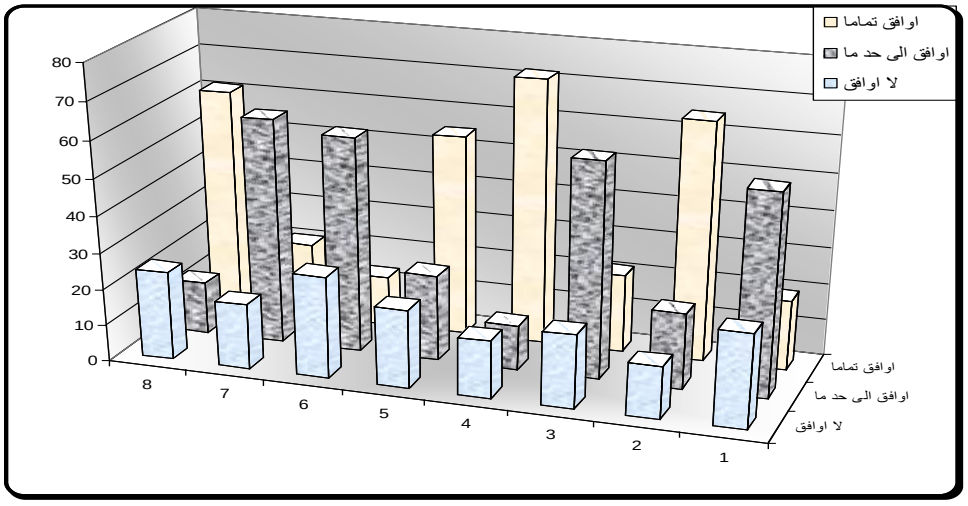
جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الخامس والخاص بالعوامل المرتبطة بالأسرة

ن = ١٤٠

رقم العبارة بالاستمارة	أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	❖٣٠,٤٤
٢	٩١	٦٥	٢٩	٢٠,٧١	٢٠	١٤,٢٨	❖٦٤,٠٤
٣	٣٠	٢١,٤٢	٨٢	٥٨,٥٧	٢٨	٢٠	❖٤٠,١٧
٤	١٠١	٧٢,١٤	١٧	١٢,١٤	٢٢	١٥,٧١	❖٩٥,١٦
٥	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	❖٢٩,٦٧
٦	١٩	١٣,٥٧	٨٢	٥٨,٥٧	٣٩	٢٧,٨٥	❖٤٤,٤١
٧	٢٩	٢٠,٧١	٨٦	٦١,٤٢	٢٥	١٧,٨٥	❖٤٩,٩٠
٨	٨٦	٦١,٤٢	٢٠	١٤,٢٨	٣٤	٢٤,٢٨	❖٥١,٨٣

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة كا^2 المحسوبة تتراوح ما بين (٢٩,٦٧، ٩٥,١٦)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيه في جميع عبارات المحور.



شكل (٥) النسبة المئوية للتكرارات لعبارات المحور الخامس والخاص بالعوامل المرتبطة بالاسرة

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج تساؤل البحث والخاص بأسباب ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت؟

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع عبارات المحور لصالح الاستجابة الأعلى حيث تراوحت قيمة **كا^2** المحسوبة ما بين (٢٩,٦٧، ٩٥,١٦)، وهي أكبر من قيمة **كا^2** الجدولية = (٥,٩٩٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع عبارات **المحور الأول والخاص بالعوامل المرتبطة بالطلبة** دالة حيث جاءت الاستجابة للعبارات أوافق تماماً تدل على أن ضعف ثقة الطلبة في قدرتهم على التحصيل العلمي بمفردهم فى مادة العلوم، الخوف من الرسوب فى مادة العلوم، رغبة الطلبة في الحصول على مجموع علامات مرتفع فى مادة العلوم، ضعف المراجعة التراكمية (الاسبوعية – الشهرية) لمادة العلوم، قلة اهتمام الطلبة

بالتحضير للدروس اليومية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة أوافق إلى حدما تدل على أن تخصيص الطلبة أحياناً توقيت زمنى ثابت يوميا للإرتقاء بمستواهم فى التحصل فى مادة العلوم من العوامل المرتبطة بالطلبة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، ضعف التأسيس في مادة العلوم فى المرحلة التعليمية السابقة للمرحلة المتوسطة، ضعف مستوى الطلبة فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم، رغبة الطلبة في تطبيق ما درسوة فى مادة العلوم فى معامل المدرسة، بينما جاءت الاستجابة للعبارة لا أوافق تدل على أن غياب الطلبة من حضور حصص مادة العلوم ليس من العوامل المرتبطة بالطلبة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم لأنتظام حضور الطلاب إلى حد كبير.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع عبارات المحور لصالح الاستجابة الأعلى حيث تراوحت قيمة **كا**^{2} المحسوبة ما بين (٢٩,٦٧، ٦٣,٤٤)، وهي أكبر من قيمة **كا**^{2} الجدولية = (٥,٩٩٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع عبارات **المحور الثانى والخاص بالعوامل المرتبطة بالمعلم** دالة حيث جاءت الاستجابة للعبارات أوافق تماماً تدل على أن كثرة نصاب المعلم من الحصص والأنشطة، ضعف قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية للطلاب فى مادة العلوم، عدم اتباع المعلمين الأساليب الحديثة فى التدريس فى مادة العلوم، ضعف تأهيل بعض المعلمين مهنياً وتربوياً، اشغال المعلم بالأعمال الإضافية آخرى غير مهنة التعليم، تدني رواتب المعلمين ومحاولتهم التعويض عن ذلك عن طريق الدروس الخصوصية، استخدام المعلمين أساليب تدريس تقليدية، تشجيع المعلمين للطلبة بشكل مباشر أو غير مباشر لتلقي الدروس الخصوصية، عدم استخدام المعلمين الوسائل التكنولوجية الحديثة فى تدريس مادة العلوم من العوامل المرتبطة بالمعلم فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة أوافق إلى حدما تدل على أن حداثة خبرة المعلمين في التدريس من

العوامل المرتبطة بالمعلم فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم.

كما يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع عبارات المحور لصالح الاستجابة الأعلى حيث تراوحت قيمة **كا**^{2} المحسوبة ما بين (٢,٤١، ٤٤,٤١)، وهي أكبر من قيمة **كا**^{2} الجدولية = (٥,٩٩٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع عبارات **المحور المحور الثالث والخاص بالعوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية** دالة ماعدا العبارة رقم (٣)، حيث جاءت الاستجابة للعبارات أوافق تماماً تدل على أن كثرة أعمال مدير المدرسة سواء الفنية والإدارية، قلة متابعة الإدارة المدرسية لأداء معلمين مادة العلوم من العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة أوافق إلى حدما تدل على أن ضعف العلاقة بين الإدارة المدرسية ومعلمين مادة العلوم، ضعف متابعة مدير المدرسة لملاحظات الموجه التربوي، ضعف توفير الإدارة المدرسية مجموعات تقوية داخل المدرسة فى مادة العلوم، ضعف توفير الإدارة المدرسية للتقنيات والوسائل التعليمية الحديثة كي يستخدمها المعلمون في التدريس لمادة العلوم، ضعف تواصل الإدارة المدرسية فى تنمية قدرات الطلبة فى مادة العلوم، من العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما توزعت الأستجابة للعبارة لتدل على أختلاف طلاب التربية العملية حول ضعف كفايات الإدارة المدرسية فى مادة العلوم، والتى تختلف من إدارة مدرسية إلى إدارة مدرسية أخرى.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع عبارات المحور لصالح الاستجابة الأعلى حيث تراوحت قيمة **كا**^{2} المحسوبة ما بين (٣٠,٤٤، ٨١,٧٠)، وهي أكبر من قيمة **كا**^{2} الجدولية = (٥,٩٩٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع عبارات المحور **المحور الرابع والخاص بالعوامل المرتبطة**

بالمناهج الدراسية دالة حيث جاءت الاستجابة للعبارات أوافق تماماً تدل على أن ضعف الترابط بين الوحدات الدراسية للمنهج الواحد فى مادة العلوم من العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة أوافق إلى حدما تدل على أن قلة ارتباط منهج مادة العلوم بواقع الحياة، ضعف مراعاة المناهج الدراسية للفروق الفردية بين الطلبة فى مادة العلوم، صعوبة مكونات منهج مادة العلوم كونها فوق مستوى قدرات الطلبة، ضعف ارتباط منهج مادة العلوم بحاجات الطلبة، وجود فجوة في منهج مادة العلوم بين ما هو نظري وما هو عملي من العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة لا أوافق تدل على أن ضعف مواكبة المناهج لكافة المستجدات والتحولات التكنولوجية والمعرفية فى مادة العلوم، تركيز منهج مادة العلوم على الحفظ والتلقين من العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم.

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع عبارات المحور لصالح الاستجابة الأعلى حيث تراوحت قيمة **كا**^{2} المحسوبة ما بين (٢٩,٦٧، ٩٥,١٦)، وهي أكبر من قيمة **كا**^{2} الجدولية = (٥,٩٩٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع عبارات المحور **المحور الخامس والخاص بالعوامل المرتبطة بالأسرة** دالة حيث جاءت الاستجابة للعبارات أوافق تماماً تدل على أن ضعف تفرغ الوالدين لمتابعة أبنائهم الطلب، مشكلات الأسرة الإجتماعية والأقتصادية، ضعف ثقة أولياء الأمور في طرق التعليم لحالي، المباهاة بين الأسر في دخول الطالب مجال الدروس الخصوصية، من العوامل المرتبطة بالأسرة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم، بينما جاءت الاستجابة للعبارة أوافق إلى حدما تدل على أن عدم اهتمام الوالدين بتطبيق النظريات العلمية التى درسوها ابنائهم فى مادة العلوم على واقع الحياة، محاولة تجنب الوالدين الشعور بالتقصير

أمام أبنائهم، تدني مستوى تعليم الوالدين، ضعف وجود تعاون بين أولياء الأمور والمدرسة، من العوامل المرتبطة بالأسرة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم.

وترى **الباحثة** أن هناك مجموعة من العوامل والتى لها الدور الأساسى والرئيسى فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم وهى العوامل المرتبطة بالطلبة، العوامل المرتبطة بالمعلم، العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية، العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية، العوامل المرتبطة بالأسرة والتى ظهرت فى مجمالها من خلال مناقشات وعرض نتائج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **فتحية عبد الله (٢٠٠٦م)** التي بينت أن ضعف الطلبة في بعض المواد الدراسية يوجههم نحو الدروس الخصوصية، ولعل وضع الأسر من حيث المستوى التعليمي، والمشكلات الإجتماعية، وعدم الاهتمام بمتابعة أبنائهم له دور أيضاً في توجيه أبنائهم نحو الدروس الخصوصية.

وما توصلت إلية **الباحثة** يتفق مع دراسة **صفية عبد السلام (٢٠٠٤م)** التي بينت أن أكثر فئات الطلبة إقبالاً على الدروس الخصوصية هي فئة الطلبة الذين يرغبون في الحصول على معدلات عالية.

كما تتفق نتائج **الباحثة** أيضاً مع نتائج دراسة **فتحية عبد الله (٢٠٠٦م)** التي بينت أن ضعف الطلبة في بعض المواد الدراسية يوجههم نحو الدروس الخصوصية، ولعل وضع الأسر من حيث المستوى التعليمي، والمشكلات الإجتماعية، وعدم الاهتمام بمتابعة أبنائهم له دور أيضاً في توجيه أبنائهم نحو الدروس الخصوصية.

كما تتفق نتائج **الباحثة** أيضاً مع نتائج دراسة **عبد الله بوكلاه، موزه الخيال (١٩٩٧م)** التي بينت أن أبرز مبررات الطلبة نحو الدروس الخصوصية هي الرغبة في التفوق الدراسي، والخوف من الرسوب، التي بينت أن مبررات توجه الطلبة نحو الدروس الخصوصية هو عدم تفرغ ولي الأمر لمتابعة أبنائه.

كما تتفق نتائج **الباحثة** أيضاً مع ما تؤكده نتائج دراسة **محمد صديق حسن (٢٠٠٦م)** محدودية مسؤولية المعلمين عن أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بالمقارنة مع الإطراف المعنية الأخرى، وجود علاقة ارتباطية بين أنظمة التعليم القائمة في الدول العربية وبين أنتشار أو انحصار هذه الظاهرة، وجود علاقة بين مفردات المناهج ومدى ارتباطها بالبيئة وإشباعها لحاجات الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية فيما بينها وبين ظاهرة الدروس الخصوصية، وفى وجود دور كبير للأسرة في تنشئة الطالب ودفعه نحو الدروس الخصوصية او نحو الأعتماد على نفسه.

كما تتفق نتائج **الباحثة** أيضاً مع دراسة كلاً من **بيزوال Bagala Biswal (١٩٩٩م)** ، **أرسون Ireson (٢٠٠٤م)** أن ظاهرة الدروس الخصوصية في البلدان النامية لها تأثيرات سلبية على المجتمعات على المدى البعيد، وان على الحكومات أن تحد من هذه الظاهرة في مدارسها بشكل كبير، حيث أشارت الدراسة إلى أن أكثر من (٧٥٪) من الطلاب في كولومبيا وسلوفاكيا والفلبين وجنوب أفريقيا يتلقون دروساً إضافية في الرياضيات، أم في اليابان وهونج كونج وكوريا فإن الطلاب يميلون إلى الدروس الخصوصية في المستويات العالية في الرياضيات، في حين أن الطلاب في الدول الأوروبية يحصلون على دروس خصوصية في المستويات المنخفضة لمادة الرياضيات.

كما يشير كلاً من **عبد المحسن الخرافي (١٩٩٨م)، أحمد أحمد (٢٠٠٢م)** إلى أن ظاهرة الدروس الخصوصية تعود الطالب الأعتماد على غيره، فهي تحمل في طياتها بعض المظاهر السلبية الخاصة ببناء شخصية الطالب، إذ تسهم في تغيير نظرة الطالب للنجاح وبأنه يمكن أن يتم تحصيله بالمال، لم تعد آثار الدروس الخصوصية مقصورة على مستقبل التعليم فقط وإنما امتدت لتشمل المنظومة الأقتصادية نفسها، فقد ساهمت بشكل كبير في زيادة أزمة السيولة في بعض البلدان

كما تؤكد **أميرة صلاح الدين النبراوي (٢٠٠٤م)** على ان ظاهرة أنتشار الدروس الخصوصية تعتبر من أهم المشاكل التي تواجه نظم التعليم، حيث لم تعد

الدروس الخصوصية تقتصر على الطالب الضعيف فقط، بل امتدت لتشمل جميع الطلاب على اختلاف مهاراتهم وقدراتهم، وأصبحت بديلاً عن المدرسة، الأمر الذي أفقد هذه المؤسسات، والقائمين عليها، والعاملين بها الدور المنوط بهم، هذا بالإضافة إلى الأثر السلبي على الأسر التي أخذت تخصص جانباً كبيراً من مصروفاتها لهذه الدروس.

كما يشير **أحمد العجمي (٢٠٠٠م)** إلى أن الزيادة في إعداد الطلاب داخل الفصل، وضعف الكفاءة الداخلية للتعليم، وعجز المدرسة على قيامها بوظيفتها التربوية والتعليمية المنوطة بها، وقصور الإعداد المهني للمعلم، والخلل في نظم الإدارة وغيرها، دوراً كبيراً في بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، كما قد يكون لعدم وجود آلية معينة في المدرسة لتقويم الأداء التعليمي سواء للطالب، أو المعلم، أو الصف لاكتشاف عناصر القوة والضعف، ولتحديد الفرص المتاحة للتطوير دوراً في أنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية[١].

الإستنتاجات والتوصيات:

الإستنتاجات:

١- توجد مجموعة من العوامل والتى لها الدور الأساسى والرئيسى فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية فى مادة العلوم وهى:

- العوامل المرتبطة بالطلبة.
- العوامل المرتبطة بالمعلم.
- العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية.
- العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية.

---

[١] أحمد العجمي (٢٠٠٠م): مرجع سابق، ص٥٢.

- العوامل المرتبطة بالأسرة.

٢- توجد نتائج بارزة فى ضعف التحصيل الدراسى وإنتشار الدروس الخصوصية ومنها غياب أولياء الأمور متابعة أبنائهم في مختلف المراحل الدراسية، وبيان خطر الدروس الخصوصية على العملية التعليمية.

٣- عدم قيام المناهج الدراسية بالتركيز على ربط الجانب النظري مع الجانب التطبيقي، ومراعاة قدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم، ومواكبة كافة المستجدات التربوية.

٤- عدم عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية، بحيث تركز على إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتطوير أدائهم، وبناء علاقات مع المجتمع المحلي، والمعلمين والطلبة.

٥- عدم الاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً، من خلال عقد الدورات التدريبية المتعلقة بأساليب التدريس الحديثة.

التوصيات:

١ - ضرورة التوعية التامة والشاملة للأسر بمتابعة أبنائهم في مختلف المراحل الدراسية، وبيان خطر الدروس الخصوصية على العملية التعليمية.

٢ - ضرورة التوعية التامة والشاملة نحو البحث والدراسة والإستذكار إعتماداً على قدراتهم الذاتية والإعتماد على شرح المدرسة والتقويم الموضوع بالمنهج الدراسي، ومناقشة المعلم فى نقاط الضعف الخاصة بهم فى الإجزاء غير الواضحة والمفهومة فى المادة الدراسية.

٣ - الاهتمام بعقد دورات ثقل ودورات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس، تركز على إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتطوير أدائهم، وبناء علاقات مع المجتمع المحلي، والمعلمين والطلبة.

٤ - إجراء دراسات وبحوث مستقبلية عن تطور ظاهرة الدروس الخصوصية فى المجتمع الكويتى وتأثيراتها المختلفة على كلاً من التلميذ والمعلم والمدرسة والأسرة والأقتصاد وذلك فى مراحل التعليم المختلفة.

٥ - ضرورة قيام واضعي المناهج الدراسية بالتركيز على ربط الجانب النظري مع الجانب التطبيقي، ومراعاة قدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم، ومواكبة كافة المستجدات التربوية.

٦ - الاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً، من خلال عقد الدورات التدريبية المتعلقة بأساليب التدريس الحديثة.

المراجع:

المراجع العربية:

١- **أحمد أحمد (٢٠٠٢م)**: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربي، ص١٥.

٢- **شبل بدران (١٩٩٦م)**: الدروس الخصوصية، ظاهرة مجتمعية أم تعليمية، مجلة التربية المعاصرة، الإسكندرية، دار المعرفة، ص٤٣.

٣- **عبدالله بوكلاه، موزه الخيال (١٩٩٧)**: دراسة ميدانية لظاهرة الدروس الخصوصية في دولة الإمارات، وزارة التربية والتعليم في الإمارات، إدارة المعلومات والبحوث.

٤- **فاروق البوهي، حسين السادة (١٩٩٨م)**: الدروس الخصوصية في مراحل التعليم في دولة البحرين، حجمها، وأسبابها وسبل التغلب عليها، الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص٣٣.

٥- **فوزي جبيل، عبدالفتاح موسى (٢٠٠٥م)**: العوامل النفسية والإجتماعية المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية وكيفية مواجهتها، جامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، ص ص ٥٥ -١٠٣.

٦- **نادي الحربي (٢٠٠١م)**: الدروس الخصوصية، سلسلة نديم التربوية، الرياض،ص١٨.

٧- **محمد صديق حسن (٢٠٠٦م)**: ظاهرة الدروس الخصوصية، التشخيص والعلاج، الحلقة الأولى والثانية، مجلة التربية، جامعة قطر، ١٢(٣١) ص ص ٦٧ -٩٣.

٨- **محمد الحيلة (٢٠٠٢م)**: طرائق التدريس واستراتيجياته، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي، ص١٨.

٩- **حسن الحيوتي، عثمان جابر (١٩٩٨م)**: الآثار السلبية للدروس الخصوصية، وزارة التربية والتعليم في الإمارات، دراسات تربوية ١(٢٠)، ص ص٦٣ -٩٠.

١٠- **عبدالمحسن الخرافي (١٩٩٨م)**: الآثار المترتبة على الدروس الخصوصية بالنسبة للطالب والمعلم وولي الأمر، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ص١٥.

١١- **صفية عبدالسلام (٢٠٠٤م)**: بحث ميداني عن الدروس الخصوصية، دوافعها، آثارها، طرق العلاج، الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، المنطقة الغربية التعليمية، ص١٠.

١٢- **فتحية عبدالله (٢٠٠٦م)**: الأسباب المتعلقة بظاهرة الدروس الخصوصية في دولة الإمارات وفاعلية استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل برامج التقوية كنموذج مقترح للحد من الظاهرة، الإمارات العربية المتحدة، جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

١٣- **أحمد العجمي (٢٠٠٠م)**: الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص٥٢.

١٤- **أميرة صلاح الدين النبراوي (٢٠٠٤)**:علاقة الدروس الخصوصية بالسلوك الاقتصادي للأسرة ودافعية الانجاز لدى أبنائها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية، ص٢٢.

١٥- **وزارة التربية (٢٠٠٤م)**: السلم التعليمي الجديد، الكويت، وزارة التربية، ص٢٢.

١٦- **وزارة التربية (٢٠٠٦م)**: المؤشرات التربوية لدولة الكويت،(الطبعة الأولى)، دولة الكويت، ص١٢.

المرجع الأجنبية :

17- **Biswal, Bagala. (1999)**: "Private Tutoring and Public Corruption: a Cost-effective**, Dissertation Abstract Internation**,2(34),127-143.

18- **Ireson, J (2004)** : Private Tutoring: how prevalent and effective is it? London، Review of education. 2(2) 109-122.

الشبكة الدولية للمعلومات:

١٩- **المركز الالكتروني لاستطلاع الرأي (٢٠٠٥م)**: استطلاع رأي أولياء الأمور حول ظاهرة الدروس الخصوصية، القاهرة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، متوفر على موقع **www.idsc.gov.eg**، ٢٠٠٥م.

20- http://www.bing.com/search

21- http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=27016

22- **www.idsc.gov.eg**

إستراتيجية مقترحة في ضوء النظرية البنائية لتنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية

محمد السيد أحمد عبد الله عبد الدايم

أ.د/ رمضان عبد الله الصاوي
أستاذ الفقه العام وعميد كلية الشريعة والقانون بالدقهلية

أ.د/ علي عبد المنعم حسين
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د/ عبد الله عبد النبي أبوالنجا
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة الزقازيق

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تعرف إستراتيجية مقترحة في ضوء النظرية البنائية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي ، ولتحقيق ذلك اعد الباحث قائمة اختبار لمفاهيم الفقهية اللازمة لطلاب الصف الثالث الثانوي ،وطبقت الدراسة على مجموعة من طلبة الصف الثالث الثانوي بلغ عددهم(٦٠) طالبا قسمت إلى مجموعتين مجموعه تجريبية وعددها(٣٠)طالبا درس باستخدام إستراتيجية مقترحه في ضوء النظرية البنائية ومجموعه ضابطه وعددها ٣٠ طالبا درسوا المفاهيم الفقهية باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس وتم تطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا ، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الوجيز على المذاهب الأربعة المقرر على الصف الثالث الثانوي وبناء إستراتيجية مقترحة وكذلك بناء قائمة مفاهيم إضافة إلى بناء اختبار مفاهيم فقهيه وإعداد دليل معلم للاسترشاد به عند تدريس الإستراتيجية المقترحة وتكونت عينه الدراسة من

مجموعتين ذات التطبيقين القبلي والبعدي، وفي ضوء نتائج الدراسة تمت التوصية بعدة توصيات من أهمها ، الاهتمام بتحديد المفاهيم المناسبة للمرحلة الثانوية ، حتى يضع معلمو التربية الدينية الإسلامية هذه المفاهيم في أهدافهم عند تدريس الفقه ويعملوا على تنميتهم لدى طلابهم ، مستفيدين مما قدمته الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية : المفاهيم الفقهية ، الإستراتيجية المقترحة في ضوء النظرية البنائية ، طلبة الصف الثالث الثانوي.

A proposed strategy in the light of the constructivist theory in the development of jurisprudential concepts among Al-Azhar secondary school students.

summary

The current study aimed to identify a proposed strategy in the light of the constructivist theory in the development of jurisprudential concepts among third year secondary students. To achieve this, the researcher prepared a test list of jurisprudence concepts necessary for third year secondary students. An experimental group of (30) students studied using a proposed strategy in the light of constructivist theory, and a control group of (30) students studied jurisprudence concepts using the usual method of teaching. The third secondary grade and building a proposed strategy as well as building a list of concepts in addition to building a test of jurisprudential concepts and preparing a guide for guidelines to be guided by when teaching the proposed strategy. The study sample consisted of two groups with two applications, pre and post. So that the teacher of Islamic religious education puts these concepts in their goals when teaching jurisprudence and works on developing them among their students, benefiting from what the current study presented.

Keywords: The proposed strategic concepts jurisprudential in the light the of constructivist theory، the students of the third secondary year

المقدمة :

تعد العلوم الشرعية هي مجموعة العلوم المختصة بالشرع الإسلامي ،وقد نشأت خلال فترات متتالية لتأسيس المدارس الفقهية والمدارس العلمية الأخرى منذ نزول القرآن الكريم على النبي محمد(صلي الله عليه وسلم)،وقد تطور العلم الشرعي عبر التاريخ بإضافة العلماء المسلمين ،وتفرع كثيرا إلى علوم يصعب حصرها ،وتفرعت العلوم الشرعية عن الكتاب والسنة وإجماع علماء الشرع ،كالعقيدة والفقه والقرآن وعلومه والحديث وعلومه وغيرها من العلوم الشرعية .

"وتعد دراسة الفقه أحد فروع العلوم الشرعية؛ وهو علم يعنى بالأحكام الشرعية الفرعية المتعلقة بأفعال العباد في عباداتهم،ومعاملاتهم،وعلاقاتهم الأسرية، وجنايتهم، والعلاقات بين المسلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين غيرهم، في السلم والحرب وغير ذلك. والحكم على تلك الأفعال بأنها:واجبة، أو محرمة، أو مندوبة، أو مكروهة أو مباحة،وأنها صحيحة أو فاسدة، وغير ذلك؛ بناء على الأدلة التفصيلية الواردة في الكتاب والسنة، وسائر الأدلة المعتبرة "(محمد الأشقر،٢٠٠٤، ،٨،٩)([1]).

"وحاجة المسلم إلى الفقه نابعة من أن هذا العلم هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهي فى مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها ،خاصة ومعرفة الأحكام الشرعية في أمور الحياة المختلفة ،وفى سائر أمورها التي استجدت في هذا العصر ؛فهو يحتاج إلى فقه المعاملات لينظم معاملاته مع الآخرين ،ويحتاج إلي فقه الأسرة والمجتمع ليبني الأسرة المسلمة منذ نشأتها ؛وهكذا يحتاج المسلم لبقية موضوعات الفقه الأخرى في شتى نواحي الحياة المختلفة ؛ليسير فى حياته وفق ما شرع الله (سبحانه وتعالى)لينال رضاه ويحقق العبودية له " .(عبد الرحمن عبد الخالق،٢٠١٧،٤١٧).

[1] * يتبع الباحث نظام التوثيق التالي (اسم المؤلف ،السنة،رقم الصفحة إن وجدت)

كما أن هذا العلم هو المصباح الذي ورثته الأجيال ،وحمله العلماء على مر العصور ،لبيان الأحكام الشرعية فى كل جديد ،ويسمى علم الفرائض ،وهو فقه المواريث ،وهو فصل من الفقه أفرد بالتأليف لطول الكلام فيه ،فكان علم الفرائض قانون الحقوق ،ونظام الأنصباء ، في تعاقب الأسر على مر العصور .

ويعد علم الميراث أحد أبواب علم الفقه؛وهي من أهم المفاهيم الفقهية نظراً للمنزلة الرفيعة التي حظي بها هذا العلم لدى العلماء قديما وحديثا ،ومرد اهتمامهم به ،وأغلب أحكام هذا العلم تولاها الله بنفسه ودليل ذلك قوله تعالى :﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ ۖ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ ۚ فَإِن كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ۖ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ ۚ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُ وَلَدٌ ۚ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ ۚ فَإِن كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ ۚ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۗ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا ۚ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا): الآية: {١١، سورة النساء } فالآيات المذكورة فى سورة النساء تناولت ميراث الأولاد ،والأبوين،والزوجين ،والإخوة للأم، والإخوة الأشقاء، أو للأب،وهذا يشعر بالعدالة الإلهية في توزيع التركات ولطفه بعباده.كما حث رسول(صلي الله عليه وسلم)على تعلم علم المواريث وتعليمه بعدة أحاديث شريفة منها"يا أبا هريرة تعلموا الفرائض، وعلموها فإنه نصف العلم وهو ينسى وهو أول شيء ينزع من أمتى "(رواه ابن ماجه،٢٠١٧،٢٩٧).ولذلك لا يبنى الميراث في الإسلام على جنس الوارث ذكرا كان أو أنثى ،وإنما يبنى على قواعد ومبادئ أقرها الإسلام تتمثل في :

١. القرابة:هي صلة النسب والدم بين الوارث والمورث ،ويرث بهذا الأبوان ومن أدلى بهما ،والأولاد ومن أدلى بهم
٢. الزوجية:وهى الصلة الناشئة عن عقد الزواج الصحيح ،ويرث بهذا الزوج والزوجة(أو الزوجات)

٣. الولاء: وهى عصوية سببها نعمة المعتق على عتيقة ،فإذا اعتق شخص رقيقاً،ثم صار للرقيق مال ،فإذا مات فالمال لورثته ،فإن لم يكن له ورثه فماله للمعتق .

ويذكر الدكتور محمد عمارة في تقديمه لكتاب "ميراث المرأة وقضية المساواة "(صلاح الدين سلطان ١٩٩٩ ،٤) نجد أنه من أبرز العوامل التي تؤثر على نصيب الفرد في الميراث رجلاً كان أو إمراة ثلاثة :

١. درجة القرابة بين الوارث -ذكراً أو أنثى –وبين المورث المتوفى ،فكلما اقتربت الصلة زاد النصيب فى الميراث .

٢. موقع الجيل الوارث من التتابع الزمني للأجيال ،فالأجيال التي تستقبل الحياة عادة يكون نصيبها في الميراث أكبر من نصيب الأجيال التي تستدبر الحياة،وذلك بصرف النظر عن الذكورة والأنوثة للوارثين ،فالبنت ترث أكثر من الأم وكلتاهما أنثى ،بل وترث أكثر من الأب ،والابن يرث أكثر من الأب ،وكلاهما من الذكورة .

٣. العبء المالي الذي يوجب الشرع على الوارث القيام به حيال الآخرين ،وهذا هو المعيار الذى يثمر تفاوتا بين الذكر والأنثى قال تعالى (يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ) (النساء ،١١).

وهناك من يهاجم الإسلام هجوما شرسا ،ويتهمه باتهامات باطلة ،ويدعى أنه ظلم المرأة ،وأهدر حقوقها حينما أعطاها نصف نصيب الرجل من الميراث،وهذا الكلام مناف للواقع ؛حيث انه عند تتبع أحوال ميراث المرأة مع الرجل ،يتبين أن المرأة فى بعض الحالات ترث نصيبا أكبر من نصيب الرجل ،أو ترث مثل الرجل ،أو ترث نصف نصيب الرجل ،أو ترث ولا يرث الرجل ؛على حسب اختلاف حالات الإرث وتنوعها .

" ولهذا قال المفكر الغربي(غوستاف لوبون)عن ميراث المرأة فى الإسلام؛تعد مبادئ المواريث التي نص عليها القرآن بالغة العدل والإنصاف ،ويمكن القارئ أن يدرك هذا من

الآيات التي أنقلها منه ،ولم يبصر في القرآن جميع الأحوال التي عالجها المفسرون فيما بعد وإن أشير فيه بدرجة الكفاية إلى روحها العامة ويظهر من مقابلتي بينها وبين الحقوق الفرنسية والإنكليزية أن الشريعة الإسلامية منحت الزوجات ،اللائي يزعم أن المسلمين لا يعاشروهن بالمعروف حقوقا في الميراث لا نجد لها مثيلاً فى قوانينا ".(غوستاف لوبون،٢٠١٣،٤٠٢).

"يعد علم الفرائض والمواريث جزءآ من الفقه الإسلامي ،وشعبة من الشريعة الإسلامية الغراء ،وهو أحكام الله عزوجل فى البيان الصحيح العادل فى توزيع مال الإنسان بعد وفاته على أسس واقعية ،ومنطقية ،مع مراعاة درجة القرابة ،والحاجة للمال ،وضمن نظم الدين الإسلامى فى التكاليف والواجبات ،ومنها النفقة ،ومصاريف الزواج وسائر شؤون الحياة".(محمد الزحيلى،٢٠٠١،١٧).

إن تعلم المفاهيم الفقهية لعلم الفرائض للإنسان ضروره لازمة ،لمعرفة الحقوق التى حدد أنصباءها بحكمته فى تركة المورث،على وجه العدالة الحكيمة ، ولذلك اهتم الإسلام كثيرا بعلم الفرائض،لأنه موازين الحقوق ،فيعرف به الوارثون حقوقهم التى حددتها لهم آيات المواريث بالتفصيل الواضح والبيان الكامل ،فينالونها بمقادير محددة .

وكذلك اهتم العلماء والتابعون وتابعوهم بهذا العلم ،حتى أن الخلفاء كانوا يختبرون العلماء بمسائل الفرض وهذا يؤكد اهتمام الصحابة والتابعين بهذا الأمر مما يجعله متغيرا ضروريا يحتاج إلى البحث والدراسة ،وكان من وراء هذا الاهتمام أن عرفت بعض المسائل بأسماء أصحابها مثل الحجرية،والأكدرية،والمنبرية،وسميت المسألة الحجرية ؛لقول الأشقاء لعمر رضي الله عنه(هب أن أبانا حجرا ملقى في اليم)وتسمى أيضا بالمشتركة ،حيث حكم فيها عمر بمشاركة الإخوة الأشقاء للإخوة لأم فى الثلث بالتساوي على اعتبار الأم واحدة ،والمسألة المنبرية ؛لأن علياً -كرم الله

وجهه - سئل فيها وهو على منبر الكوفة فأجاب عنها ،والمسالة الأكدرية سميت بذلك ؛لأنها واقعة امرأة من من بنى أكدر فنسبت إلى قبيلة تلك المرأة ،وغير ذلك.

ولذلك يعد علم الفرائض من أصعب وأهم ما فى المفاهيم الفقهية حتى إن معرفته تمثل نصف العلم ،وقد كان الصحابة اشتهروا بإتقان الفرائض ومدحوا بهذا وطار ذكرهم بين الناس ولا يزال طلاب الفقه إلى الآن يعتبرون علم المواريث من العلوم المهمة البعيدة الإدراك وكثير من العلماء حاولوا تقريبه للأذهان ،وتبسيط دقائقه للإفهام.

ومن خلال تدريس الباحث لمادة الفرائض ،فقد اتضح له أن المفاهيم الفقهية في علم الفرائض هامة لما فيها من الحكمة والدقة والعدالة ما يجعل المرء مذعناً لهذه التشريعات ،مدركا أنها من عند الله،ولكن هناك شكوي دائمة ومستمرة من الطلاب من صعوبة موضوعات المواريث ،وتداخلها ،والاقتصار على حفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة،مع العجز فى كثير من الأحيان عن تطبيق ما يفهم منها،وصعوبة حل مسائله،ويبدو ذلك بشكل عملى فى ترك الكثير منهم الإجابة عن أسئلتها فى امتحان الفقه أو الخطأ فى حل مسائله،وسرعة نسيان ما تم تعلمه بمجرد الانتهاء من الدراسة.

ونظرا لصعوبة هذه العلم كما أثبتت الدراسات السابقة ،ونظرا لقلة استخدام المعلمين لطرق تدريس مناسبة واعتمادهم على طرق تقليدية ،ونظرا لوجود كم هائل من المعلومات واللغة اللفظية فى المناهج الدراسية ،وإعطاء المناهج بشكل سمعي للطلاب ، وبالاعتماد على اللغة اللفظية دون المواد البصرية مما أدى إلى تعقد وصعوبة عملية التعلم ،ولذا لابد من الجمع بين اللغة اللفظية والمواد البصرية،ويأتى هنا تقديم إستراتيجية مقترحة في النظرية البنائية للمعلومات ليساند هذه اللغة اللفظية ويكملها شارحاً لها،من خلال الصور والعروض البصرية مع اللغة اللفظية .

وتأتى النظرية البنائية لتدعم استخدام التمثيل الرمزي الذي ركز على بناء المتعلمين للمعرفة بأنفسهم وانه من" بين النظريات التعليمية التى ظهرت على ساحة التربية ،واتخذت مكانة عالية لدى التربويين لجان بياجيه ،والتى تصنف ضمن النظريات المعرفية ،تبعا لفلسفتها القائمة حول المعرفة وعناصرها وكيفية اكتسابها ،فالنظرية البنائية لجان بياجيه ليست نبتآ شيطانياً بل نظرية منبثقة من نظرية المعرفة ،لها مبادئ معرفية تشكل رؤيتها ،وترسم طريقها التنظيرى ".(إيمان أسرة ،٢٠١٨،١٠٢).

ويعد التمثيل الرمزي وسيلة جيدة يمكن من خلالها تنشيط المعلومات السابقة ذات الصلة بالمعلومات الجديدة ، وهنا تتضح الصلة بين التمثيل الرمزي ،والفكر البنائي ؛ إذا أن التضمينات التربوية لهذا الفكر عديدة يعددها . (كمال زيتون ،٢٠٠٥،٥٩٥،٥٩٦)فيما يلى:

أ - أهمية المعرفة السابقة فى التعلم .

ب - التأكيد على تعدد التمثيلات فى المعرفة .

ج - التأكيد على طرق التدريس التى تأخذ فى اعتبارها إحداث تكامل المعرفة .

د - مسئولية المتعلم إزاء تعلمه.

وقد أكد(Peek,1993,28,36) العوامل التى يتوقف عليها أثر النظرية البنائية :

أ) -المهام المعيارية: يتوقف الحكم فيها على المخرجات المتوقعة من تضمين التمثيل الرمزي بالنص والمتمثلة فى فهم المعلومات ،وتذكرها بعد معالجتها ،على القدرة لتطبيق تلك المعلومات التى سبق تعلمها على المعيار المستخدم للحكم على تلك المخرجات وألا يقتصر التقويم على نوع واحد ،حتى يمكن معرفة أثر التمثيل الرمزي من عدة زوايا عند تقدير أثرها أو مردودها .

ب) طبيعة المواد :يوجد العديد من المتغيرات التى يجب أن توضع فى الاعتبار عند دراسة فعالية تلك التمثل الرمزي فى التعلم ومن هذه المتغيرات ما يرتبط بطبيعة الشكل ذاته مثل .

١ -وجود الألوان : ويمكن للألوان أن تسهم فى واقعية الصورة كما تزيد من تركيز الانتباه على معلومات محددة، ويمكن للألوان ذاتها أن تنقل معنى معينا .

٢ -صعوبة النص :من العوامل التى تؤثر فى فعالية التمثيل الرمزي مستوى صعوبة النص ،ودرجة تجريده فالمتعلمون يولون اهتماماً اكبر للرسم أو الصورة عندما تكون مادة النص صعبة الفهم .

٣ - -موقع الصورة :إذا وضعت الصورة أو الرسم قبل النص فهذا يساعد على تنشيط المعرفة القبلية ذات الصلة بموضوع النص ،وعندما توضع بجوار النص ،أو بعده فإنها تلخص الأفكار الرئيسة ،وتبسط ما به من تعقيد .

ج - خصائص المتعلمين :هناك خصائص مرتبطة بالمتعلمين عند بناء أحد أشكال تلك التمثيلات الرمزية مثل عمر المتعلم ،أو مهارة القراءة ،أو مهارة الفهم القرائى لدى المتعلم .

د - مناشط التعلم ومهامه يختلف تنشيط تلك التكوينات باختلاف مناشط التعلم ومهامه فالمتعلم قد يطلب منه :

- رسم أحد تلك التكوينات الخطية .
- وضع بيانات على شكل رسوم .
- إكمال الأجزاء الناقصة به .

ويمثل التمثيل الرمزي الصورة العقلية للمعرفة الداخلية لدى المتعلم ،وتدخل تحت نطاق التعلم البصرى فهى إحدى وسائل المعرفة البصرية ،ومن المعروف أن حاسة البصر ذات أهمية كبيرة .

ويرى (Lee&Nilson,2004,227,238) أن استخدام التمثيلات يتلخص فى :

- توضيح المعلومات وتعميق فهم المتعلم لها .
- توصيل فهم المتعلم للآخرين .
- تقويم فهم المتعلم للمعلومات .

لذا سيقوم الباحث بدراسة إستراتيجية مقترحة في النظرية البنائية فى تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية .

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث الحالي فى ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في استيعاب المفاهيم الفقهية،نظرا لقلة استخدام معلمي العلوم الشرعية أساليب حديثة ذلك على النحو الذي أكدته الدراسات السابقة

،ومن ثم يحاول البحث الحالي تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية من خلال استخدام إستراتيجية مقترحة في النظرية البنائية .

ولعلاج هذه المشكلة يضع الباحث السؤال الرئيس التالي :

١) ما المفاهيم الفقهية اللازمة لطلبة الصف الثالث الثانوية ؟
٢) ما متطلبات توظيف البنائية فى تنمية المفاهيم لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الأزهري ؟
٣) ما فاعلية استخدام النظرية البنائية فى تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

حدود البحث

يلتزم الباحث بالحدود الآتية :

- الحدود الموضوعية :تلك المفاهيم المتضمنة بكتاب الصف الثالث الثانوي الأزهري بعد تحليل محتواه للوقوف علي المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية .
- الحدود البشرية:مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية .
- الحدود المكانية: معهد سعود الإعدادي والثانوي للبنين بمحافظة الشرقية ،لقربه من مكان إقامة الباحث وللتعاون الذى أبداه المعلمون .
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثانى .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة فى تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية.

أهمية البحث:

- -مساعدة المتعلمين تنمية مفاهيم المواريث وأحكامها لديهم واللازمة لهم فى هذه المرحلة .
- -مساعدتهم المعلمين فى تنمية مفاهيم علم المواريث وأحكامها لدى الطلاب ..
- مساعدة مخططي ومطوري المناهج على استخدام الإستراتيجية المقترحة فى تنظيم محتوى العلوم الشرعية المقررة في المعاهد الأزهرية بعامة وكتب الفقه بخاصة ؛وذلك لتوضيح الأفكار الرئيسة والفرعية التى تتضمنها..

المصطلحات :

النظرية البنائية

عرفها(كمال زيتون،٢٠٠٥،٥٩٢)بأنها طريقة لتنظيم المعلومات فى صورة بصرية، بحيث تساعد المتعلم على تحويل كم كبير من المعلومات، أو البيانات إلى شكل ،أو هيكل بسيط القراءة تجمعه علاقات محددة،أو تحويل الأفكار والمقومات الواردة فى نص ما إلى شكل بصري يمكن من خلاله عرض الأفكار والمفهومات مرئياً بشكل ييسر فهمها .

وعرفها (عايش محمود زيتون ،٢٠٠٧،٤٦) "بأنها عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات ،ووضعها فى تراكيب بنيات معرفية ،موجودة عند الفرد المتعلم ".

وعرفها (عصام الدليمى،٢٠١٤،٨٤) " بأنها الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي،والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول ، والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها طريقة لتنظيم المعلومات بواسطة الأشكال، والرموز، والصور ،بحيث تساعد المتعلم على استدعاء المعلومات المترابطة ،وتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بواسطة الترميز ،ووضعها في تراكيب معرفية ،مما يسهل الإدراك العقلي له .

المفاهيم الفقهية :

ويعرفه الباحث إجرائياً "هى معنى ،أو فكرة،أو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لأحكام الفرائض ،والتى تميزها عن الأحكام الفقهية الأخرى .

الأطار النظري للبحث وأهميته :

- أهمية المفاهيم الفقهية :

يعد المفاهيم الفقهيه لعلم الفرائض جزءاً من الفقه الإسلامي ،وهو من موازين الحقوق فيعرف بها كل وارث حقه ، ويتم توزيع مال الإنسان بعد وفاته بطريقة صحيحة وعلى أسس واقعية ، ومنطقية ، مع مراعاة الأقرب فالأقرب ، لذلك فإن جميع ميزات الفقه ، وخصائص الشريعة تنطبق على أحكام الفرائض وسائر أحكام الفقه أن الله سبحانه وتعالى تولى بيان أحكامه مفصلة فى القرآن الكريم (محمد الزحيلى ،٢٠٠١،١٧).

إن تعلم المفاهيم الفقهية لعلم الفرائض ضرورة لازمة ،لمعرفة الحقوق التى حددها المولى سبحانه وتعالى على وجه العدالة والإنصاف الرشيد،وقامت الشريعة الإسلامية على أعدل نظام أقوم السبل ، فأنصفت المحرومين وأعطت المستحقين على حسب درجاتهم ومراتبهم دون تمييز، وبذلك صلحت أوضاع المجتمع (المعتصم بالله البزم،٢٠١٨،٢٠) .

ولذلك جعل الله تعالى للميراث نظاماً قويماً ،وقانونا حكيما ،يفيض رحمة وعدلا ، وسداداً،ورشدا ،وتجد النفوس فيه مثلاً رائعاً للهدى والقيم والعظة النافذة ،والحكمة البالغة ويعددها (منشاوى عبود،٢٠٢١،٥)فيما يأتى : -

أ - حكم الإسلام بجعل تركة الميت ملكا لأفراد ورثته وفى ذلك احترام لملكية الأفراد .

ب - تحقيق التكافل الاجتماعي فى دائرة الأسرة ،وتحديد لكل وارث نصيبا معينا ،فحسم بهذا مادة النزاع التى تزرع الأحقاد.

ج - كان نصيب الأنثى نصف نصيب الرجل؛فى بعض الأحيان ؛لأنه الكافل لأسرته ،وعليه وحده يقع عبء الإنفاق.

د - تحقيق صلة الرحم وهو إلحاق الزوجية بالقرابة تقديسا للصلة بين الزوجين ،وإبرازا لمظهر الوفاء .

ثانيا : أهداف تدريس علم المواريث بالمعاهد الثانوية الأزهرية .

وفى السياق ذاته يرى(هشام موسى ،٢٠١٤،٢٤،٢٥) أن أهداف تدريس علم الفرائض تتمثل فيما يلى :

١) تعبدى : أى تعبدنا الله تعالى به فعلى كل مسلم أن يطيع ربه فيما أمر ، وينتهي عما نهى عنه ، فالخير كل الخير فيما جاء به رسول الله (صلى الله عليه وسلم) عن ربه تعالى .

٢) أداء الحقوق لأصحابها ، وذلك بتحديد نصيب كل وارث من التركة وحجب كل من لا يستحق ، فحسم بهذا مادة النزاع التى تزرع الأحقاد ، وتقطع الأرحام .

٣) تحقيق غايات الميت فى حفظ كرامته ودوام ذكره .

٤) تقوية روح التعاون بين أفراد الأسرة ، حيث جعل تركة الميت ملكاً لأفراد ورثته وفى ذلك احترام لملكية الأفراد.

٥) الغنم بالغرم ، فبقدر احتمال المشاق والمتاعب تزداد الأنصبة .

الأهداف العامة المتضمنة بكتاب (الوجيز فى الميراث للصف الثالث الثانوي ،٢٠١٨) لتدريس علم الفرائض بالمعاهد الأزهرية :

- أن يعرف الطالب الفرائض وأهميته مع فهم آيات القرآن الوارد فيه .
- تنمية مفاهيم الفقهية لديهم واللازمة لهم فى هذه المرحلة .
- إلمام الطالب بأركان الإرث وأسبابه وشروطه وموانعه وأنواعه والوارثين من الرجال والنساء .

- التعرف على الفروض المقدرة المستحقة لكل فرد وشروط ارثه بالفرض .
- إلمام الطالب بكيفية حساب المواريث والتصحيح والرد والعول ومعنى العصبات وكيفية توريثها ، والأحكام المتعلقة بها .

ثالثا :السمات العامة للميراث فى الإسلام .

لقد كان أهل الجاهلية يقسمون الميراث بأهوائهم ومقاييسهم الباطلة المبنية على الهوى والمصلحة الشخصية ، الخالية من الرحمة والعطف ومراعاة مصالح الضعفاء والمساكين ، نظرآ لأن العرب كانت من الأمم الشرقية القديمة التي كانت تهوى الانتقال والترحال والغزوات والحروب والقتال ، فقد طبقت نظمهم في الميراث فى أغلب الأحوال، حيث كانوا لا يورثون إلا من قوى على النزال والقتال ولهذا حرموا النساء والأطفال والصغار من الميراث،فكان من عاداتهم القبيحة التى نعاها عليهم القرآن الكريم وأبطلها ونهى عنها أشد النهى ، حرمان الصغار عموماً والنساء خصوصاً من الميراث ، فلا ترث المرأة شيئا في الجاهلية ، صغيرة كانت أم كبيرة ، وكان بعضهم يرث نساء الميت حيث نفسه خليفة عنه في كل شئ ، وكانت أسباب الميراث عندهم ثلاثة :القرابة ، والمحالفة ، والتبني ، بشرط الذكورة في الثلاثة والقدرة على حماية الأهل والعشيرة .(سلمان الزهرانى ،٢٠١٣،٦).

- أركانه والحقوق المتعلقة بالتركة:

الركن الأول - المورث: وهو الميت حقيقة أو حكماً مثل المفقود الذى حكم بموته ،والجنين الذي اعتدى عليه فى بطن أمه .

الركن الثاني –الوارث :هو الذى ينتمي إلى الميت بسبب من أسباب الميراث .

الركن الثالث–الموروث :ويسمى تركة الميت وميراثا وهو المال أو الحق المنقول من المورث إلى الوارث .(مصطفى الزلى ،٢٠١٤،٢٣،٢٤) .

- نظام الإرث فى الإسلام :

عرفت البشرية كلها منذ فجر تاريخها نظام الميراث ، للفطرة التى فطروا عليها وهى أنه لن يخلد أحد ، بل الكل سيموت ، ويترك خلفه ما يحق أن يورث ، ولذلك عرف الناس الميراث ولكن تميز نظام الإسلام بتفوقه على غيره من الأنظمة الأخرى ، ويظهر ذلك من النقاط التالية :

١ - التساوي بين الأبناء ، بخلاف اليهود يفضلون الابن البكر على سائر إخوته فيأخذ نصيب اثنين منهم ، ولو كان من نكاح غير شرعي .

١. بعض القوانين المعاصرة مثل القانون الفرنسي تمنع الزوجة من إرث الزوج ، أما الإسلام جعل المرأة ترث تارة يكون النصف ، أو الثمن ،أوالربع ، وتأخذ التركة كلها إذا لم يكن للميت وارث .

٢. فى العصور القديمة كان رب العائلة يختار من يخلفه فى الميراث ، ولكن الإسلام ألغى هذا النظام وجعل الميراث يقوم على صلة القرابة التى لا حصر لها .

يعدد (فهد بن عبد العزيز ،٢٠١٩،٢٠) نظام الإرث بأنه يتميز بالآتي :

١) أنه تشريع رباني من عند الله ، وهو الذى خلق الخلق وهو أعلم بمصالحهم ،وقد لوحظ فى هذا التشريع القرابة والحاجة والمصلحة والعدالة التي تختلف من حالة إلى أخرى .

٢) مراعاة الحاجة بين الورثة ، فكان للذكر مثل حظ الأنثيين وذلك لأنه المسئول عن الإنفاق على الأهل والأولاد والضيوف وغيرهم ، ولا يجب على المرأة شئ من ذلك لأنها تعيش فى كنف الرجل مكفولة منه ومسئول عنها، بل يجب على وليها الإنفاق عليها سواء كان أباً أو زوجاً أو ابناً ، فالرجل ينفق على المرأة نظراً لأعباء الرجل ومسؤولياته .

٣) يساعد على تقوية أواصر الود والعلاقة بين الأب وأبنائه، وتقوية الروابط الأسرية بجعل الإرث لأقرب الميت وبحرمان القاتل صيانة للنفس حتى لا يطمع فى قتل مورثه ، وحرمان الكافر صيانة للدين ، وتقسيم المال الموروث بين أكبر عدد من الورثة ، بينما نجد الإرث فى غير الإسلام يعتمد على حرمان الضعيف ، كالنساء والصبيان ، وربما حرم الأقارب جميعاً وأوصى بماله كله لغيرهم .

-شروطه :

يتوقف الميراث على توافر أربعة شروط :

١) الشرط الأول - موت المورث تحقيقاً وذلك بمشاهدة أو السماع ، أو البينة ،أو حكما يحكم القاضي بموته ومثاله المفقود ،أو تقديراً.

والموت التقديرى : كفرض موت الجنين الذى ينفصل عن أمه ميتاً بسبب الاعتداء عليها فيقدر أنه كان حياً فى بطن أمه ،ثم يقدر بعد ذلك أنه مات بعد حياة.

٢) الشرط الثانى - حياة الوارث تحقيقاً : بأن يشاهد أو تقوم البينة الشرعية على حياته بشهادة شاهدين عدلين لمن لم يكن حاضراً، أو حكماً كالحمل فى بطن أمه يحكم بحياته إذا الحمل يرث بشرطين إذا يرث الحمل بشرطين أحدهما تحقق وجوده فى بطن أمه عند موت مورثه ولو نطفة ، والثانى خروجه من بطن أمه حياً بحياة مستقرة .

٣) الشرط الثالث – قيام الصلة بين الوارث والمورث بالقرابة أو بالزواج : وعند انتفاء هذين السببين (القرابة والزوجية) يحل محلها سبب ثالث وهو رابطة الولاية العامة بين الدولة والمتوفى .

٤) الشرط الرابع – أن لا يقوم بالوارث مانع من الموانع الآتية : كالقتل واختلاف الدين (مصطفى الزلمى ،٢٠١٤،٢٦،٢٧).

رابعاً : أسباب علم الفرائض وموانعه .

للميراث أسباب :قرابة ،وزواج ،وولاء وفيما يلى بيان لهذه الأسباب (حسين غزال ،٢٠٠٨،١٢):

١. القرابة: ويقصد بها القرابة النسبية الناشئة عن الولادة ،وصلة النسب والدم بين الوارث والمورث وتشمل فروع الميت وأصوله وفروعهما مثل الأبوان ومن أدلى بهما والأولاد ومن أدلى بهم ، وتنحصر هذه الصلة فى فروع الميت وهم الأبناء ، وأصوله وهم الأباء ، وفروع أصوله وهم الأخوة والأعمام.

٢. الزواج : المبنى على عقد صحيح ولو لم يحصل دخول ،أو خلوة شرعية ، ويرث بهذا السبب الزوج والزوجة أو (الزوجات) فلو مات أحد الزوجين فى هذه الحالة ورثه الآخر ، ويظل الإرث بين الزوجين ما لم يحصل الطلاق ، فإن حصل طلاق وانقضت العدة زالت الزوجية وبالتالى امتنع الإرث بينهما .

٣. الولاء وهى عصوبة سببها نعمة المعتق على عتيقة ويشمل أمرين :

أ- ولاء من جهة العتق : ويقصد به تلك الصلة التى تنشأ بين العبد والسيد الذى أعتقه ، فإذا توفى هذا ولا وارث له يرثه سيده وعصبته من بعده .

ب- ولاء من جهة الموالاة : وذلك بأن يقول شخص مجهول النسب لآخر : أنت مولاى ترثني إذا مت وتعقل عنى إذا جنيت ، فيقول الآخر : قبلت ، فهذا الاتفاق ينفذ ويرث الثانى الأول عند موته .

وفى ذات السياق يذكر (حسين غزال ،٢٠٠٨،١٣،١٤) موانع الإرث وهى أربعة :

١) الرق : وذلك لأن الرقيق ليس أهلاً لأن يتملك فهو وما ملكت يداه ملك لسيده .

٢) القتل وهو على أنواع :

أ- العمد : وهو أن يضرب شخص عمداً شخصاً آخر بشئ لا تطيقه البنية غالباً كالسلاح وغيره. .

ب- شبه العمد : أن يضربه بشئ تطيقه البنية غالباً كالضرب بالكف أو بحجر خفيف .

ت- الخطأ وهو ضربان :

- خطأ فى الظن كأن يظن صيداً عن بعد فيرميه فإذا هو إنسان .

- خطأ فى الفعل كان يرمى صيداً فيخطئه ويصيب إنساناً .

٣) اختلاف الدين : فغير المسلم لا يرث المسلم ولا يرثه المسلم .

٤) الردة : فإذا ارتد شخص فإذا ارتد شخص فإنه لا يرث أحداً ، وإذا مات هو ورثه قريبه المسلم سواء كان المرتد ذكراً أو أنثى .

وهناك موانع اختلف العلماء فى أنها من موانع الإرث مثل :

- اللعان : فإذا لاعن الرجل زوجته فى أن هذا اللعان هل ينتفي به النسب بين المولود والملاعن ، وحينئذ ينتفى الميراث لعدم تحقق سببه .

- الدور الحكمي : وهو أن يترتب عليه توريثه عدم توريثه ، وذلك بأن يموت رجل وليس له وارث فى الظاهر إلا أخ شقيق ، مثلاً فإذا اعترف هذا الأخ بأن لأخيه الميت ابناً ، وصدق فى هذا الاعتراف ، فإن التركة تصبح كلها لهذا الابن ، وحينئذ يكون الأخ غير وارث (عبد السلام أبو ناجى ، ٢٠٠٠، ٣٥، ٣٦) .

وهناك ممن لم يرد ذكرهم فى الموانع الشرعية فى الميراث كالأخوال والخالات والعمات ، فهذا لا يتصور فى حقهم وجود أي مانع من الموانع المذكورة لعدم وجود محله ، فلو قتل خال مثلاً ابن أخته ، فلا يقال : إن هذا الخال ممنوع من الميراث بسبب القتل ،وإنما هو ممنوع منه بسبب المانع الأصلى وهو وجود أنثى بينه وبين الميت (عمر الراوي ، ١٢،٢٠١٦) .

خامساً :مفاهيم الفرائض المتضمنة بكتاب "الوجيز فى الميراث" للصف الثالث الثانوي .

للتوصل لمفاهيم الفرائض لطلبة المعاهد الثانوية الأزهرية قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث ذات الصلة بعلم المواريث ومنها (الوجيز فى الميراث ،٢٠٢١)، ودراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠٢١) تم التوصل إلى مجموعة من المفاهيم وهى :

١. الإرث بالفرض : وهو المقدر له شرعاً سواء كان ميراث الفروع (البنت – وبنت الابن) ، أو ميراث الأصول (الأب – الأم – الجد –الجد) .
٢. الإرث بالتعصيب : وهو الذي لم يقدر له سهم فى الشرع ويأخذ ما تبقى من سهم أصحاب الفروض .
٣. الأخ المبارك : هو القريب المبارك لأخته تعصيبا ، صورتها إذا وجدت بنت الإبن مع جمع من البنات لا ترث ولكن إذا وجد أب ابن فى درجتها أو أسفل منها ترث .
٤. الأخ المشئوم : وهو الذى يحجب أخته لاستغراق الفروض التركة .
٥. العول: هو الزيادة فى عدد السهام عن المقدار الأصلى ، والنقصان فى مقادير أنصباء فى حالة ضيق الأصل عن الفرض .
٦. التخارج: هو خروج أحد الورثة بالتراضي فى مقابل شئ معلوم مثل خروج الزوج فى مقابل أن يتنازل له الورثه عن المهر .

٧. الرد: وهو رد الباقي على أصحاب الفروض النسبية على قدر سهامهم بعكس العول.

سادساً : آليات قياس وتقييم المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية .

من خلال تقصى الدراسات السابقة والبحوث التي استهدفت دراسة علم المواريث يمكن تحديد الأدوات التي استعانت بها الدراسات السابقة لتقييم الطلاب لهذه المفاهيم ، وتسعى الدراسة الحالية وطبيعة العينة من طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية ، وفيما يلى عرض لآليات قياس مفاهيم علم المواريث لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية وفقا لما جاء بالدراسات السابقة والبحوث التى عنيت بهذا المتغير البحثي ومن هذه الدراسات :

-دراسة رضا الأدغم (٢٠٠٢)فقد أعد اختباراً يهدف إلي قياس تحصيل طلاب شعبة الدراسات الإسلامية فى محتوى مادة المواريث ، وقد تكون الاختبار من (٧٣) عبارة ثلاثة وثلاثين مفردة صواب وخطأ ، وأربعين مفردة للاختبار من متعدد ، وقد أعطيت درجة واحدة لكل سؤال تكون إجابته صحيحة ، صفراً إذا كانت الإجابة خاطئة ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي ثلاثا وسبعين درجة ، والدرجة الصغرى صفر .

-دراسة عبد الرحمن عليو (٢٠١٦) فقد أعد اختبار اًمكونا من (٢٠) سؤالا تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٠) طالب بالمرحلة الثانوية ، قسم فيه الباحث فقرات الاختبارات لاستجابات الطلاب إلى نصفين أحدهما ضم درجات الفقرات الفردية ، وضم الآخر درجات الفقرات الزوجية .

-ودراسة عبد الرحمن عبد الخالق (٢٠١٧) فقد أعد اختباراً فى مفاهيم أحكام علم المواريث ، وقد تكون الاختبار من (٢٨) عبارة تم توزيعها على مجالين هما : مجال دراسة المواريث ومجال تدريس المواريث ، مستخدماً 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 ، وهى (أوافق بشدة - أوافق - محايد – أعارض – أعارض بشدة) ، وذلك لتناسب تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وقد تم بيان الهدف من المقياس للمستجيبين.

- ودراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠٢١) فقد أعدت اختباراً فى مفاهيم علم الفرائض لطالبات الشريعة والقانون بجامعة الأزهر ، وقد تكون الاختبار وقد تكون الاختبار من أربعة صفحات تتضمن (أربعة وثلاثين) سؤالا مفردة من نوع الاختبار من متعدد ن والصواب والخطأ ، حدد لكل مفردة منها تتم الإجابة عنها بشكل صحيح درجة واحدة فقط ، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (أربعة وثلاثين) درجه ، والدرجة الصغرى للاختبار صفراً ، وقد وزعت هذه المفردات عشوائيا للمفاهيم .

ويعتقد برونر أن كثير من من الموضوعات يمكن تدريسها بواسطة المرحلة الرمزية وهى أعلى مستويات التمثيل التى يقد الإنسان عليها ، ففى هذه المرحلة يستطيع الأطفال أن يترجموا خبرة معينه إلى لغة ، كما يمكنهم استخدام الكلمات بدلاً من استخدام الصور ، وكذلك القيام بالاستنباط المنطقي، وأن يفكروا تفكيراً محكماً ، وأن يشكلوا خبراتهم عن العالم الذى يعيشون فيه بصورة قوية وفعالة ، واستخدام ذلك للبحث عن حل المشكلات التى يتصدون لها (حسن عبد المعطى ، ٢٠١٨،٣٣٩).

وتأتى النظرية البنائية لتدعم استخدام الرموز التي تركز على بناء المتعلمين للمعرفة بأنفسهم وأنها من النظريات التعليمية التى ظهرت على ساحة التربية ،واتخذت مكانة عالية لدى التربويين لجان بياجيه ،والتى تصنف ضمن النظريات المعرفية ،تبعا لفلسفتها القائمة حول المعرفة وعناصرها وكيفية اكتسابها ،فالنظرية البنائية لجان بياجيه ليست نبتاً شيطانياً بل نظرية منبثقة من نظرية المعرفة ،لها مبادئ معرفية تشكل رؤيتها ،وترسم طريقها التنظيري "(إيمان أسرة ،٢٠١٨،١٠٢).

"والتمثيلات عند بياجيه ما هى سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي،والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول ، والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا"(عصام الدليمى،٢٠١٤،٨٤) .

إجراءات البحث :

<u>إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية لطلبة المرحلة الثانوية الأزهرية:</u>

أ- **تحديد الهدف من القائمة :**

تهدف القائمة تحديد المفاهيم علم الفقهية لطلبة المرحلة الثانوية الأزهرية ، والتي استهدفت الدراسة الحالية تنميتها لديهم عن طريق إستراتيجية المقترحة .

ب- **تحديد مصادر إعداد القائمة :**

استعان الباحث فى جمع المفاهيم بالمصادر الآتية :

- الأدبيات التربوية المفاهيم الفقهية .
- بعض الدراسات السابقة والبحوث التى تناولت المفاهيم الفقهية ومن هذه الدراسات دراسة : رضا الأدغم (٢٠٠٢)،ودراسة عبد الرحمن عبد الخالق (٢٠١٧) ، ودراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠٢١).
- مقابلة بعض الخبراء والمختصين فى مجال المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية ؛ وذلك للإفادة من أرائهم فى تحديد المفاهيم التي تتناسب مع طلبة المرحلة الثانوية الأزهرية .

ثانيا :إعداد اختبار المفاهيم الفقهية لطلبة المرحلة الثانوية الأزهرية :

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف تحديد فاعلية النظرية في تنمية المفاهيم الفقهية لطلبة المرحلة الثانوية الأزهرية ، ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بوضع صورتين متكافئتين (صورة أ) للتطبيق القبلى و(صورة ب) للتطبيق البعدى لاختبار المفاهيم لطلبة الصف الثالث الثانوي الأزهري.

جدول(١)معاملات ثبات مفردات اختبار المفاهيم الفقهية فى حالة حذف المفردة.

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل ألفا	السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل ألفا	السؤال
٦٢٢,**	٦٩٩,	١١	٤٨٨,**	٦٩٩,	١
٣٧٧*,	٧١٧,	١٢	٤٤٩*,	٧٠٢,	٢
٣٩٤*,	٧١٦,	١٣	٤٥٩*,	٦٩٨,	٣
٣٨٩*,	٧٠٨,	١٤	٥٦٦**,	٦٨٨,	٤
٣٦١,*	٧١٥,	١٥	٣٨١,*	٧٠٧,	٥
٤٠٢*,	٧٠٤,	١٦	٤٦٨**,	٧٠٠,	٦
٤٢٢*,	٧١٥,	١٧	٤٥٨*,	٧٠٣,	٧
٣٩٤*,	٧١٧,	١٨	٤٢٧* ,	٧٠٤,	٨
٥١٣,**	٦٩٥,	١٩	٣٨٥*,	٧١٦,	٩
٤١٤*,	٧١٢,	٢٠	٥٦٨** ,	٦٨٩,	١٠
٧٥٢,	التجزئة النصفية		٧١٧,	معامل ألفا العام	

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

❖دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح من الجدول السابق أن:

- أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار، مما يشير إلى أن جميع مفردات اختبار مفاهيم علم المواريث ثابتة.

- هذا يعنى أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه فى التطبيق للغرض الذى أعد من أجله.

- تم حساب معاملات الارتباط - بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار (فى حالة وجود درجة المفردة فى الدرجة الكلية للاختبار) – دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى(٠,٠٥)؛ مما يدل على الاتساق الداخلى وثبات جميع مفردات اختبار المفاهيم.

جدول (٢)

ثم استخدام نسبة الكسب المعدلة لبلاك

التفسير	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	النهاية العظمى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	التطبيق	م
كبير جداً	١,٣	٢٠	٢,٠٦	١٦,٨	بعدى	١
			١,١٩	٦,١٣	قبلى	

- أن جميع قيمة الكسب المعدلة ل بلاك $M_{G\ Blake}$ أكبر من القيمة (١,٢) وهى القيمة التى اقترحها بلاك لفاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (النظرية

البنائية) فعَّالة فى تنمية المفاهيم الفقهية والدرجة الكلية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (٣)

عدد الطلبة	الفصل	المجموعة	المدرسة
٣٠	٣ث	التجريبية	معهد سعود فتيات ع /ث(أ).
٣٠	٣ث	الضابطة	معهد سعود فتيات ع/ث(ب).

جدول(٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين(التجريبية والضابطة)

فى المفاهيم الفقهية

التفسير	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	المجموعة	الإختبار ككل
غـــــير دال إحصائيا	٠٨٦,	٧٥,١	١٩,١	١٣,٦	التجريبية	
			٣٢,١	٧,٦	الضابطة	

اتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة فى

التطبيق القبلى لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم ؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى اختبار المفاهيم الفقهية.

ثالثا) زمن الاختبار:

من خلال التجربة الاستطلاعية قام الباحث بحساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار ، من خلال تسجيل متوسط الزمن المستغرق لدى أسرع طالب وهو (١٠) دقيقة ،وأبطأ طالب فى الإجابة (٤٠)، وتم حساب المتوسط بين الطالبين =

(١٠+٤٠)÷٢=٣٠دقيقة

وتم إضافة (٥) دقائق لكتابة البيانات وقراءة التعليمات ، ليصبح الزمن الكلي للاختبار =٣٥دقيقة .

ثانيا: توصيات الدراسة :

- ❖ الاهتمام بتنمية المفاهيم الفقهية المتعلمين لما لها من أهمية في حياتهم.
- ❖ الاهتمام بتحديد المفاهيم المناسبة المرحلة الثانوية الأزهرية حتى يضع معلمو التربية الدينية الإسلامية هذه المفاهيم في أهدافهم عند تدريس الفقه ويعملوا على تنميتهم لدى طلابهم.
- ❖ استخدام النظرية البنائية التي تتيح للطلبة المشاركة الفعالة في العملية التعليمية والنقاش مع زملائهم والحركة الإيجابية داخل الصف في جو من المرح والنشاط مما يتيح لهم إثارة التفكير والإبداع.
- ❖ الإفادة من أدوات الدراسة الحالية عند تعليم الطلبة المفاهيم وعند تقويم أدائها فيها .
- ❖ تضمين منهج التربية الدينية الإسلامية أنشطه قائمة على النظرية البنائية بما يتيح تنميه هذه المفاهيم الفقهية.

- ❖ تطوير مقرر الفقه وإعادة النظر في الأنشطة المصاحبة للموضوعات المقررة علي الطلبة .
- ❖ إعادة النظر في تنظيم محتوى كتاب فقه المواريث ، والتركيز علي التنظيم وفقا لخطوات النظرية ليمكّن الطالب من فهمه ، وإدراك العلاقة بين أبعاده ، وتطبيق ماتم تعلمه في مواجهة المشكلات المختلفة .
- ❖ الاهتمام بتدريب المعلمين علي البنائية في تنظيم المحتوى من خلال الرموز والتخطيط الجيد .
- ❖ الاهتمام بالبنائية من خلال دليل المعلم ؛ لتساعد المعلمين علي استخدامها .

ثالثا : مقترحات الدراسة :

- دراسة مماثله لتعرف النظرية البنائية مع عينات أخرى من الطلبة في مراحل دراسية أخرى.
- استخدام البنائية في مواد أخرى لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية وفي مراحل دراسية أخرى .
- دراسة فعالية البنائية في تدريس مادة السيرة وبعض مواد التربية الإسلامية .
- فاعلية برنامج مقترح للمعلمين لاستخدام البنائية، وأثر ذلك في زيادة تحصيل طلابهم .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً :المصادر.

١. **القرآن الكريم.**

٢. **أبى عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (٢٠١٦)"صحيح البخاري" ،باكستان ، جمعية البشرى الخيرية .**

٣. **ابن ماجه (٢٠١٧)"سنن ابن ماجه" ط (٥)، عمان ، بيت الأفكار الدولية.**

ثانيا : المراجع .

ثانياً :المراجع العربية .

٤. **السيد أحمد الأهدل (٢٠٠٧)** " إعانة الطالب فى بداية الفرائض " ط٤، بيروت ،دار طوق النجاة.

٥. **المعتصم بالله عبد الفتاح البزم (٢٠١٨)** "علم المواريث دراسة مقارنة وتطبيقات معاصرة "رسالة دكتور ،قسم الدراسات العليا ،كلية الدعوة.

٦. **إيمان بنت زكى عبد الله أسرة (٢٠١٨)** "التوجيه الإسلامي للنظرية البنائية لجان بياجيه "،البحث العلمي التربية ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،ع١٩،مج٣،ص ص٩٩ -١١٨.

٧. **إيناس عبد المطلب محمد (٢٠١٧)** "فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتيوين ذوى الأداء المرتفع " ،كلية التربية للطفولة المبكرة ، قسم العلوم النفسية ، جامعة القاهرة .

٨. **إيمان عبد الرحمن حسين محمد (٢٠٢١)** "فاعلية إستراتيجية دائرة التعلم المدعومة بالأنشطة الإثرائية التقنية فى تنمية مفاهيم علم الفرائض ومهارات

التفكير الرياضى لدى طالبات الشريعة والقانون بجامعة الأزهر ، مج ٩٣،ص ص ٢١٤،١٤٣.

٩. **جابر مهران** (٢٠١١) "أحكام المواريث فى الشريعة الإسلامية والقانون المصرى " ، القاهرة ، دار الفكر للطباعة والنشر .

١٠. **حمزة أبو فارس** (٢٠٠٣) "المواريث والوصايا فى الشريعة الإسلامية فقهاً وعملاً " ، ط٣، منشورات EL GA.

١١. حسين يوسف غزال (٢٠٠٨)"الميراث على المذاهب الأربعة دراسة وتطبيقاً "ط٣،بيروت ، دار الفكر للطباعة والنشر .

١٢. حسن مصطفى عبد المعطى ، هدى محمد قناوى (٢٠١٨) " علم النفس النمو " دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٣. خنجر على حمية (٢٠٠٠) " فقه المواريث والفرائض " بيروت ، دار الملاك المركز الثقافي الإسلامي .

١٤. رضا الأدغم (٢٠٠٢) فاعلية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية فى التحصيل الأكاديمى والاحتفاظ للطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة المنصورة .

١٥. روابحي محمد (٢٠١٢) " الهرمنيوطيقا والوعي الفني فى الخطاب الفلسفى الغربى المعاصر " وزارة التعليم العالى والبحث العلمى ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران .

١٦. ربيع شعبان حسن حسين (٢٠١٧) " برنامج تدريبى قائم على المدخل المعرفي السلوكى فى تنمية الوعى المعرفى لآباء التلاميذ ذوى اضطراب العناد

المتحدى وأثره على خفض الاضطراب لأبنائهم "،مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع (١٧٣) .

١٧. رجب عطا ، أسامة عطا (٢٠١٨) " كفاءة التمثيل المعرفى وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمى التربية الخاصة " كلية التربية ، جامعة جنوب الوادى .

١٨. رافد قاسم هاشم (٢٠١٨) "بياجيه والارتقاء المعرفى " مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ،جامعة بابل ،ع (٣٨).

١٩. سلمان بن شباب بن مسعود الزهرانى (٢٠١٣) حرمان الأنثى من الميراث جاهلية تحتاج إلى اجتثاث ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .

٢٠. سعود بن سهل القوس (٢٠١٨) "دور وسائل التواصل الإجتماعى فى تشكيل الوعى الإجتماعى " ،مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، ع (١٠) .

٢١. شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥) " عصر الصور السلبيات والإيجابيات " ، الكويت ، عالم المعرفة ،ع ٣١١.

٢٢. صلاح الدين سلطان (١٩٩٩)"ميراث المراة وقضية المساواة)،القاهرة ،دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٣. عبد السلام أبو ناجى (٢٠٠٠)"الوسيط فى أحكام الميراث والوصية " ، ليبيا ،دار الكتب الوطنية .

٢٤. عبد الله بن حسين الموجان (٢٠٠٣) " فتح المغيث فى علم المواريث "، المملكة العربية السعودية ، مكتبة كنوز المعرفة .

٢٥. عبد العزيز محمد الزيد (٢٠٠٤) "المنهج الحديث فى علم المواريث " ، المملكة العربية السعودية ، مكتبةالملك فهد الوطنية للنشر .

٢٦. عايش محمود زيتون (٢٠٠٧) " النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم ، عمان ، دار الشروق .

٢٧. عبدالله بن سليمان السطى (٢٠٠٩) "شرح مختصر الحوفى " بيروت ، دار ابن حزم للطباعة والنشر .

٢٨. عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٢) " مبادئ علم النفس التربوى " دولة الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

٢٩. عصام حسن الدليمى(٢٠١٤) النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٣٠. عباس عبد اللاه عباس شومان (٢٠١٥) "المغيث فى المواريث "، سلسة مجمع البحوث الإسلامية ، السنة السابعة والأربعون -الكتاب السادس ، مصر ، كشيدة للنشر والتوزيع .

٣١. عمر أحمد الراوى (٢٠١٦) " مرجع الطلاب فى المواريث على المذهب المالكى " ط٤، بيروت ، دار الكتب العلمية .

٣٢. عبد الرحمن بن عبد العزيز عليو (٢٠١٦) "تطوير تدريس مادة الفرائض فى ضوء المنهج التكاملى بين مادتى الفرائض والرياضيات واحتياجات المتعلمين " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا .

٣٣. عبد الرحمن عبد الخالق (٢٠١٧)" فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام واتجاهاتهم نحو دراستها " دراسة عربية فى التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ع (٨٣) ،٤١٥:٤٥٦.

٣٤. عزيزه مخضور الحارثى (٢٠٢٠) "تقويم الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية فى ضوء مهارات التحدث والوعى بإستراتيجياته ، المملكة العربية السعودية ، جامعة الطائف .

٣٥. على عبد المنعم حسين (٢٠٢١) "فاعلية برنامج قائم على مدخل التربية التخيلية والذات اللغوية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية للفائقين لغويا "، مجلة كلية التربية ،جامعة بنى سويف ،المجلد(١٨)،ع (١٠٥) ،ص ص ٥١٣ -٤٠٩.

٣٦. غوستاف لوبون (٢٠١٣)"حضارة العرب" ،القاهرة ،مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة .

٣٧. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١) " علم التفس المعرفى " مصر ، دار النشر للجامعات .

٣٨. فهد بن عبد العزيز الداود (٢٠١٩) " تيسير علم الفرائض " ، المملكة العربية السعودية ، دار التحبير للنشر والتوزيع .

٣٩. فاطمة عبدالله عاشور(٢٠٢١) "مفهوم الوعي فى القرآن الكريم وصياغة تصور فكرى إسلامي لزيادة

الوعى"، المجلة العربية للنشر العلمى ، ع(٣٨) ، ص ص ٤٩٣ -٥١٧.

٤٠. قيس عبد الوهاب الحيالى (٢٠٠٨) "ميراث المرأة فى الشريعة الإسلامية والقوانين المقارنة " ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

٤١. كمال زيتون (٢٠٠٥)"التمثيلات الرمزية للمعرفة فى بيئات التعليم والتعلم البنائية "،دراسات وبحوث المؤتمر العلمى للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ،الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ،مايو ،ص ص ٥٩٠ -٦١٧.

٤٢. **محمد ديب شحرور (٢٠٠٠)**"نحو أصول جديدة للفقه الإسلامي فقه المرأة (الوصية -الإرث - القوامة -التعددية -اللباس)،دمشق ،الأهالى للطباعة والتوزيع والنشر .

٤٣. **محمد مصطفى الزحيلى (٢٠٠١)**"الفرائض والمواريث والوصايا "،بيروت ،دار الكلم الطيب .

٤٤. **مريم أحمد الداغستانى (٢٠٠١)** " المواريث فى الشريعة الإسلامية على المذاهب الأربعة والعمل عليه فى المحاكم المصرية "، مصر ، جامعة الأزهر.

٤٥. **محمد الأشقر (٢٠٠٤)**"الواضح فى أصول الفقه للمبتدئين "، ط ٢،الأردن ،دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

٤٦. **مازن إسماعيل هنية (٢٠٠٥)** "الإعجاز التشريعى فى الإسلام " ، غزة ، عمادة البحث العلمى والدراسات العليا .

٤٧. **ماهر إسماعيل صبرى (٢٠٠٩)** " من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم " مصر ، سلسة الكتاب الجامعي العربى .

٤٨. **محمد أحمد ابو هليل (٢٠١٢)** " اثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٤٩. **محمد رفعت حسنين (٢٠١٣)** " برنامج قائم على استخدام الرسوم المتحركة فى تنمية الوعى المعرفى والوعى الصوتى لمهارات التجويد لدى طلاب الصف الأول الإعدادى الأزهرى " ،دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ،ع (٣٨) .

٥٠. **مصطفى الزلمى (٢٠١٤)** "أحكام الميراث والوصية وحق الانتقال فى الفقه الإسلامى المقارن والقانون " ، طهران ، دار نشر إحسان للنشر والتوزيع .

٥١. **محمد على الصابوني (٢٠١٥)** "المواريث فى الشريعة الإسلامية فى ضوء الكتاب والسنة " القاهرة ، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع .

٥٢. **محمد على أبو الرب (٢٠١٦)** " التمثيلات المتعددة فى تدريس الكسور العادية وأثرها على تحصيل و اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي فى مدارس الوكالة فى نابلس "، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

٥٣. **محمد أحمد حسن القضاة (٢٠١٧)** "الوافى فى شرح الأحوال الشخصية الأردني الجديد " ،المملكة الأردنية الهاشمية ، المكتبة الوطنية .

٥٤. **منشاوى عثمان عبود(٢٠٢٠)**"الوجيز فى الميراث للصف الثالث الثانوي "،القاهرة ،مطابع الأزهر .

٥٥. **هشام الكامل حامد موسى (٢٠١٤)**" شرح متن الرجبية "القاهرة ، دار المنار للنشر والتوزيع .

ثالثا: المراجع الأجنبية :

52. A ngelo , Alberto , Stevan (2002) .symbol Grounding and the Symbolic theft Hypothesis ،London ،Springer.

53. Angela, Nyhout&Patricia (2018) . The SAGe Encyclopedia of Lifespan HumanDevelopment .Thousand Oaks ,Print pages :2193-2194 . Dol;http;//dx.doi.org/10.4135/978 1506307633.n811.

54. Dagmara Ciliano .**(2021)** A Literature Review of Building Understanding through Multhple Fun ction Representations. Raleigh , North Carolina.

55. Denis,P.(2010) ,,Prospective Possibilities for Building Resilience in Children, their Families and Communities ", Child Care in Practice,14(1),pp.83-91.

56. GurA،Michal **.(2018)** .Inconsistes in Symbol Systems of Alleles in Textbooks,and Students, Justifications f or Them .Department of Science Teaching , Weizmann Institute of Science, Rehovot 76100, Israel.

57. Garrett Andersen،George Konidaris.(2017). Active Exploration for Learng Symbolic Representations .Long Beach, CA, USA.

58. Li –Yuan Wu (2013). ChlLdren,s PLaY And SymboLlc ReprenTatlon. Department of Early Childhood Education . National University of Tainan.

59 . Maria Tensiana TIMA, and Hari SUTRISNO .(2018) Effect of using Problem-solving model based on multiple representations on the students , cognitive achievement : Representations of chemical equilibrium . Chemistry Education Master ,s Program, Graduate School, Yogyakarta state University, Yogyakarta 55281,INDONESIA.

60 . Nurgul Duzenli, and Safure Bulut. (**2018**) A New Form Of Underststanding Maps; Multiple Representations With Pirie and Kieren Model of Understanding. Dumlupinar University , Turkey .

61. Submitted by (2016) . The Symbolic Representation of Human nature in Daniel Defoe,s Robinson Crusoe . Kasdi Merbah University ouargla .

62. Sleman(2013) .An analysis Of representation level and Cognitive level in curriculum-2013 chmistry textbook . UniversIitas Negeri Yogyakarta.Indonesia.

63.Valerie Ramsihgh . **(2020)**Conceptual and representational Confusion: An analysis of three foundation phase teachers, descriptions of how they teach division . Department of foundation studies, faculty Humanities, University of the Witwatersrand .

الإشراف الإلكتروني وعلاقته بالثقافة التنظيمية لدى مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران

جابر ناصر منصر جابر ال صليع

معلم في وزارة التعليم السعودي

طالب دكتوراه تخصص الفلسفة في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة الملك خالد بأبها – المملكة العربية السعودية

badi-777@hotmail.com

مستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران، وواقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران، والوقوف على العلاقة الاشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية من وجهه نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران، واستخدم البحث المنهج الوصفي بمدخلَيْه(المسحي، والارتباطي)، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) مشرف ومعلم من منطقة نجران، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم البحث استبانة تضم(٣٠) عبارة موزعة في محورين، وتوصل البحث إلى ما يلى:أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات بعد: مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي جاءت بدرجة موافقة "كبيرة" من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٤.٧٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من(٤.٤٧الى ٤.٨٤)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وأن درجة الموافقة لإجمالي عبارات بعد: استخدامات الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي جاءت بدرجة موافقة "كبيرة" من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٤.٤٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من(٤.٤٠الى ٤.٦٥) أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وأن درجة الموافقة لإجمالي عبارات بعد: المهارات الفنية لمشرفي التعليم الثانوي بالتعليم الثانوي جاءت

بدرجة موافقة" كبيرة "من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٣.٨٢) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣.٧٥الى ٤.١٦) ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وأن درجة الموافقة لإجمالي عبارات بعد: مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية: جاءت بدرجة موافقة" كبيرة "من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٣.٨٢)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣.٦٦الى ٤.٠١) ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية قويَّة جدًّا ودالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠.٠٥) الإشراف الإلكتروني والثقافة التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإلكتروني - الثقافة التنظيمية – المشرفين – المعلمين – التعليم الثانوي.

Research Abstract of the:

The aim of the research is to identify the actual application of the web vision from the point of view of administrative supervisors in the Najran Education Department, and the reality of culture from the point of view of educational supervisors in the Najran Education Department, and to find out the relationship of electronic supervision with culture from the point of view of secondary education supervisors and teachers in the Najran stage. The application is for descriptive application. With its two approaches (survey and correlational), the research was verified by (200) supervisors and teachers from the Najran region, who were selected individually, focusing the research on (30) for a period distributed in two axes, and they reached the following:

The degree of agreement for the total statements after: The level of awareness of the importance of electronic supervision in secondary education came with a “large” degree of agreement from the point of view of the research sample with an arithmetic

average of (4.70). The arithmetic averages for the degree of agreement with the statements ranged from (4.47 to 4.84), meaning that the statements came The degree of agreement for all of them was in a large degree, and the degree of agreement for the total statements after: Uses of electronic supervision in secondary education came with a degree of agreement of "large" from the point of view of the research sample with an arithmetic average of (4.43), and the arithmetic averages for the degree of agreement with the statements ranged from (4.40 to 4.65). That is, the degree of agreement for all of the statements reached a large degree, and the degree of agreement for the total statements after: technical skills of secondary education supervisors in secondary education came with a degree of agreement of "large" from the point of view of the research sample with an arithmetic average of (3.82), and the arithmetic averages ranged for the degree of agreement with the statements From (43.75 to 4.16), meaning that the degree of agreement for all of the statements came in a large degree, and the degree of agreement for the total statements after: the level of use of educational techniques and educational methods: came with a degree of agreement of "large" from the point of view of the research sample with an arithmetic mean (3.82). The arithmetic averages for the degree of agreement with the statements ranged from). 3.66 to 4.01), meaning that the statements were all agreed to a large degree. It was also shown that there is a very strong and statistically significant positive correlation at the level ($0.05 \geq \alpha$) of electronic supervision and organizational culture.

Keywords: Electronic supervision - organizational culture - supervisors - teachers - secondary education

المقدمة:

بات العالم يتسابق في استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية واستثمار التقدم العلمي في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات لتسهيل وتطوير العملية التعليمية ومع ظهور تقنيات التعليم الإلكتروني والذي أصبح مطلباً أساسياً تتبناها مؤسسات التعليم حول العالم؛ حيث سعت المملكة العربية السعودية بشكل دائم لمواكبة التطور التكنولوجي وتحقيق التحول الرقمي في العملية التعليمية وتضمينه ضمن رؤية المملكة 2030 ، ومن أهم الأنظمة والمستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في التعليم الإشراف الإلكتروني، وتطبيقاته المختلفة في التعليم بما يخدم العملية التعليمية بجميع عناصرها المعلم والإدارة والمشرف التربوي بهدف تحسين وتطوير العملية التربوية، بالاعتماد على التقنيات الحديثة.

كما تشكل الثقافة التنظيمية في المنظمات مجالا حيويا وعنصرا أساسيا في دراسة أنشطة المنظمات فهي نتاج ما اكتسبه العاملون من أنماط سلوكية و طرق تفكير وقيم واتجاهات وما تمتلكه المنظمة من خصائص و اهداف و سياسات ما يحدد شخصيتها التي تميزها عن غيرها من المنظمات حيث يعتبر هذا المنهج منهجا حديثا في إدارة ثقافة المنظمات من جهة وإدارة توافق موظفيها مهنيا من جهة أخرى والتي أصبح بعد التوافق القيمي محكا ومعيارا ومؤشرا لنجاح المنظمات نحو إثبات الهوية الثقافية للمنظمات والذي يزيد دوره في ظل التغير والتعقد الدائمين خاصة في السياق التنظيمي و نحو تتبع أثر الجانب الإنساني وعلم السلوك في الإدارة (زروقة، ٢٠٢٠، ٧٦)

فالثقافة التنظيمية لها دور مهم في توجيه سلوك الأعضاء في مواقع العمل، فهي تشمل جميع العناصر النفسية والاجتماعية التي تحدد اتجاهات الفرد ومواقفه تجاه واقع منظماتي معين، ويتحدد ذلك من خلال إيجابية وقوة ما يحمله الأفراد العاملين من افتراضات وقيم ومعتقدات ومعايير وتوقعات وأنماط سلوكية .

وإن الإشراف التربوي هو أحد الأجهزة المهمة في وزارة التربية والتعليم، إذ يتولى مسؤولية المتابعة الميدانية للتأكد من تحقيق غايات التعليم، وأهدافه، واتضح ذلك من الدور المتعدد الأبعاد الذي يقوم به المشرف التربوي، علمياً وفنياً ونفسياً، واجتماعياً، وعلى مختلف المستويات النظرية والتطبيقية، ولقد من الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بعدة مراحل، متأثراً بتطور التربية عموماً.

والإشراف التربوي جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية، حيث يحتل مكانة عالية ويعد الحلقة الأهم في سلسة تنظيم التعليم فمن خلاله توضع الخطط والسياسات التعليمية موضع التنفيذ، ويعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

فالمشرف التربوي أضحى مطالب بمهام فنية وأخرى إدارية، وحتى لا يطغى جانب على آخر لابد له من توفير الوقت والجهد بالاستفادة من وسائل الاتصال الإلكتروني الحديثة والتطبيقات التقنية، كما ينبغي تطوير النموذج الإشرافي الحالي إلى نموذج إشراف إلكتروني كامل، تستغل فيه التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال الإلكتروني بشكل واسع سواء في المهام الفنية أو الإدارية.

وتماشياً مع توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باتخاذ مجموعة من المسارات التطويرية والتي من شأنها تطوير المنظومة الإدارية في إدارات التعليم(الحربي، ٢٠١٨).

وأن التغيرات التي عاشتها العملية التعليمية لا بد من الاستجابة لها بطرق مبتكرة، وهذا ما أدركته المملكة العربية السعودية، والتي سعت مباشرة إلى تطوير وتقويم خططها وبرامجها وإعادة هيكل مؤسساتها التعليمية والعمل على تطوير أدواتها وآلياتها، بهدف تحقيق الاستدامة والدخول إلى مجتمعات المعلومات والمعرفة من خلال توظيف الخدمات الإلكترونية لإنجاز المهام التعليمية، واستخدام

الإشراف الإلكتروني والذي تعتبره المملكة بأنه هدف ووسيلة لتحقيق الرضا من خلال تقديم خدمات تعليمية ذات كفاءة تمتاز ببساطة الأداء وسرعة الإنجاز(أبو حسين،٢٠٢١، ٢٧٨).

وأكدت دراسة أبو حسين(٢٠٢١) بأن للإشراف الإلكتروني يمثل حلاً لمشكلة النقل والاتصال المباشر وحلاً للمشكلات الإنسانية وإثارة مخاوف المعلمين، ٢٨٣)، وتوصلت دراسة(حمدان، ٢٠١٥): بأن الإشراف التربوي من أهم الركائز الأساسية في النظام التعليم لإسهاماته في تشخيص واقع العملية التربوية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وعمله على تحسينها وتطويرها، بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المجتمع بهدف النهوض بالعملية التعليمية فنياً وإدارياً، وأكدت دراسة الفنتوخ(٢٠١٧) إلى أن أداء المشرفين التربويين له دور رئيس في تطوير بيئات التعلم والعملية التربوية من خلال مشاركته في تطوير المعلمين وتطوير المناهج التعليمية النهوض بالعملية التعليمية فنياً وإداريًا.

حيث يقع على عاتق المشرف التربوي الدور الأساسي في تنمية العملية التربوية من خلال مساعدة المعلمين وتزويدهم بالأفكار المبتكرة وإمدادهم بشكل مستمر بكل ما هو جديد، فيما يتعلق بالمعلومات التربوية والعلمية التي من شأنها أن تساعدهم على تطوير مهاراتهم وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم (حمدان، ٢٠١٥م، ٣).

ويذكر (الدعجاني والداود، ٢٠٢٢) أن الحاجة إلى الإشراف التربوي الإلكتروني ظهرت نتيجة للمشكلات التي ظهرت بالعملية التعليمية والتربوية، لذلك أصبح استخدام الإشراف الإلكتروني بمثابة حاجة ملحة وخاصة مع التحول الرقمي للعملية التعليمية والإشرافية وعدم قدرة النظام الإشرافي التقليدي على مواكبة التطور والنمو في حجم المعلومات وعلى مسايرة المتطلبات التكنولوجية المعلوماتية.

واتضح مما سبق أن الإشراف الإلكتروني ضرورة ملحة في ظل التقدم التكنولوجي الذي نعيشه في العصر الحالي وارتباطه المباشر في مدى جودة أداء المشرفيين التربويين، ظهرت أهمية دراسة دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة أداء المشرفين التربويين.

مشكلة البحث:

على الرغم من الاهتمام الكبير من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير نظام الإشراف التربوي ودمج المستحدثات التكنولوجية في العملية الإشرافية، ولكن لا تزال هناك فجوة في استخدام المشرفين التربويين للتقنيات الحديثة(العرفج وآخرون، ٢٠١٩ ، ١٣١)، وأشارت دراسة كل من(القثامي ٢٠١٩؛ Amauldm٢٠١٦,) أن اعتماد المشرف التربوي على الأساليب التقليدية في الإشراف دون دمجها مع الأساليب الإلكترونية له سلبيات كبيرة، ومنها صعوبة الحركة والتنقل وزيادة أعداد المعلمين، وصعوبة الاتصال المباشر أثناء أوقات الأزمات والطوارئ من ناحية أخرى، إضافة إلى ضعف العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم.

وأشارت دراسة(أبو حسين، ٢٠٢١م)، وأن الإشراف له دور بارز في تنمية وتطوير الأداء التعليمي والارتقاء بمستوى الأداء، حتى يحقق أهداف التربية والتعليم، والنهوض بها، كما أن هذا العمل يرتكز على مبدأ الاتصال والتواصل الدائم بين المشرف التربوي وميدان التعليم وفي صادرته المعلم، لذا من الضروري أن يكونوا قادرين على الاتصال الفعال مع المعلمين والمديرين، وبما أن العصر الراهن يسعى إلى توفير وسائل تقنية حديثة في عملية الاتصال، أضحى الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو ما اتضح من أهميتها البالغة في العملية التعليمية.

وأكدت دراسة الشهري(٢٠١٦) أن قلة اهتمام المشرفيين التربويين بممارسة الأساليب الإشرافية الحديثة وتركيزهم على الأساليب التقليدية، المتمثلة في الزيارات الصفية المفاجئة عمق الفجوة بين الأساليب القديمة والحديثة؛ ومن خلال عمل الباحث كمعلم في مدارس خاصة داخل المملكة وخارجها لاحظ قصوراً واضحاً لدى بعض المشرفيين التربويين، تجاه الدمج بين أساليب الإشراف التقليدي المباشر التي تتم وجهاً لوجه مع المعلم بأساليب الإشراف الإلكتروني غير المباشر التي تتم بواسطة آليات الاتصال الحديثة؛ مقارنة مع المدارس الخارجية.

وتطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين، الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية، يتأثر بعدة عوامل داخل وخارج الوزارة، ولقد رأى الباحث بحكم عمله وبعد مراجعة الأدب التربوي السابق، أن الثقافة التنظيمية تأتي في مقدمة هذه العوامل؛ لما لها من دور فعال في تحسين أداء المؤسسات بشكل عام، وتحسين أداء المشرفين التربويين في جهاز الإشراف التربوي بشكل خاص، مما يستدعي دراسة دورها في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين.

وأشارت دراسة حمدان(٢٠١٥)، ودراسة عبد الرحمن(٢٠١٩)، ودراسة(Habibi et al., 2020)، ودراسة أبو حسين(٢٠٢١)، ودراسة بأهمية نشر ثقافة الإشراف الإلكترونى بين جميع المشرفين التربويين، وإن تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين، الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم من خلال عقد الندوات، كما أشارت دراسة الهيتي (٢٠٢٢) الكثير من معوقات الإشراف التربوي الإلكترونى أبرزها؛ عدم القدرة على مواكبة التطور المذهل في مجال أجهزة وبرامج الإشراف الإلكتروني.

وأشارت دراسة المالك والدويش(٢٠٢٠) إلى وجود معوقات تحد من تطبيق المشرفات التربويات لأساليب الإشراف الإلكتروني، كما أشارت دراسة عبد

الرحمن(٢٠١٩) إلى أن درجة الجاهزية لتطبيق الإشراف الإلكتروني كانت بدرجة متوسطة.

وأكد(القحطاني، ٢٠١٩م) بأن تنفيذ الإشراف الإلكتروني في النظام المدرسي سيكون ذا فائدة كبيرة وضمان الجودة لعملياته، وكما أشارت دراسة(الوردية ٢٠١٧م) إلى أن كثرة الأعباء الإدارية الفنية الملقاة على كاهل المشرفين التربويين، ولتذليل الصعوبات والمعوقات التي تحد من استخدام المشرفين للإشراف الإلكتروني وماهي المتطلبات التي تساعد في تطبيقه، لابد من التعرف على واقع ممارسته بشكل أساسي، وبهذا تمثلت مشكلة الدراسة الأساسية في التعرف على واقع ممارسة الإشراف الإلكتروني والمتطلبات الخاصة بممارسته والتحديات التي تعيق ممارسة الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمنطقة الجوف.

كما أن الثقافة التنظيمية نمط الافتراضات الأساسية، التي اخترعتها مجموعة معينة أو اكتشفتها أو طورتها في التعلم للتعامل مع مشاكل التكيف الخارجي والتكامل الداخلي، والتي عملت بشكل جيد بما يكفي لاعتبارها صالحة، وبالتالي أن تدرس للأعضاء الجدد على أنها الطريقة الصحيحة للإدراك والتفكير والشعور فيما يتعلق بتلك المشاكل(داود، عليوي، ٢٠٢١)، وأشارت العديد من الدراسات على أهمية الثقافة التنظيمية ومنها دراسة زناجي(٢٠٢١).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وخبرة الباحث في هذا المجال، تأتي مشكلة البحث الحالية والتي تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة الإشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية من وجهه نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران؟

٢. ما واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران؟

٣. ما علاقة الإشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية من وجهه نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران؟

٤. ما مقترحات الإشراف الإلكتروني في ضوء لثقافة التنظيمية لمشرفي التعليم الثانوي؟

أهداف البحث:

١. التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران.

٢. التعرف على واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران.

٣. الوقوف على العلاقة الإشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية من وجهه نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران.

٤. تقديم مقترحات الاشراف الإلكتروني في ضوء لثقافة التنظيمية لمشرفي التعليم الثانوي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

- تزداد أهمية تحديد كفايات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي، والتي تمكنه من أداء مهامه إلكترونياً، مع توجه وزارة التربية والتعليم حالياً إلى تبنى نموذج إشراف تربوي إلكتروني.
- تركيزها على أحد المطالب الأساسية في تطوير أداء المشرفين في ظل الوضع الحالي والتقدم التكنولوجي الذي تعيشه العملية التعليمية،

وهو تعزيز دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة أداء المشرفين التربويين.

- تأتي هذه الدراسة استجابة للتغيير والانفجار المعرفي في مجال التربية والتعليم، والذي يستدعى تبني ثقافة تنظيمية فعّالة تسعى إلى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين، وذلك لمواكبة المستجدات التكنولوجية الحديثة.
- يمكن أن يكون هذا البحث مرجع للباحثين وكذلك للقيادات التربوية المسؤولة عن تطبيق ومتابعة الإشراف الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية:

- سوف تسهم هذه الدراسة في إعطاء المشرفين التربويين تصوراً واضحاً عن الواقع الراهن لدور الثقافة التنظيمية في جهاز الإشراف التربوي، من أجل العمل على تطوير هذا الدور.
- يساعد هذا البحث في تطوير أداء المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران.
- يقدم هذا البحث مقترحات لتعزيز دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق الثقافة التنظيمية.
- من المأمول أن تسهم نتائج هذا البحث في إعطاء القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم مؤشراً بأهمية دور الثقافة التنظيمية في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين؛ لرفع كفاءة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها في أقصر وقت وأقل جهد ممكن.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة بتزويد وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بواقع المشرفين التربويين واحتياجاتهم التدريبية في مجال التواصل الإلكتروني، خاصة إذا تم تطبيقها بالحصر الشامل لجميع المشرفين التربويين التابعين لها.

- التوصيات، والمقترحات، التي تسهم في تفعيل تطبيق الإشراف الإلكتروني لتحقيق لثقافة التنظيمية بالتعليم الثانوي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة علاقة الإشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية بالتعليم الثانوي.

الحدود المكانية: اقتصر البحث منطقة نجران.

الحدود البشرية: اقتصر البحث العاملين من مشرفين ومعلمي التعليم الثانوي بمنطقة نجران.

الحدود الزمانية: قام الباحث بتطبيق هذه الدراسة للعام الأول ١٤٤٥ه.

مصطلحات البحث:

الإشراف الإلكتروني:

يُعرف بأنه" :عبارة عن نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته، إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط(أبو حسين، ٢٠٢١، ٢٨١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: ذلك النمط الذي يعتمد بشكل كامل على المستحدثات التكنولوجية في التواصل مع كل من المعلمين والإدارة والمؤسسات التعليمية بغرض تبادل المعلومات وتنفيذ المهام الإشرافية.

الثقافة التنظيمية:

الثقافة:

الثقافة لغة: كلمة مشتقة من الفعل ثقف بمعني تعلم وتهذب، ويقال: فلان تثقف على فلان، وتثقف في مدرسة كذا، والثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب العلم بها والحذق فيها(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢، ٨٥)

الثقافة اصطلاحًا: مجموعة مبادئ وقواعد السلوك والمعاملات التي تراكمت لدى أعضاء الجماعة التنظيمية من خلال تفاعلهم مع بيئة العمل الداخلية والخارجية، بحيث توجه سلوك الجماعة وتشكل مشاعرهم وأفكارهم طوال تاريخ المنظمة، والثقافة التنظيمية هي حصيلة أربع أنواع من الثقافات المرجعية هي ثقافة المجتمع المحلي والثقافة الاجتماعية، والثقافة التنظيمية الرسمية والثقافة التنظيمية العالمية(ورناجى، ٢٠٢١، ١١٦).

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن للباحث أن يعرف الثقافة إجرائياً علي أنها أسلوب أو طريقة الحياة التي يعيشها أي مجتمع، والوعاء الذي يصب فيه أبناء هذا المجتمع عصارة فكرهم وجهدهم، وتتكون من مجموعة العقائد والقيم والقواعد والعادات والتقاليد التي يقبلها، ويمتثل لها أفراد هذا المجتمع.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الإشراف الإلكتروني:

أحدث التقدم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ثورة في العملية التعليمية التربوية، نظراً للكم الهائل من المعلومات ومصادرها المتاحة على الإنترنت التي ساعدت في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تطبيق هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية التربوية، وهذا التقدم أظهر نمط الإشراف الإلكتروني كوسيلة لمواجهة التغيرات والتقدم التكنولوجي التي يعيشه، لذلك فإن إشراك تكنولوجيا المعلومات في البيئات الأكاديمية ضروري لتحقيق المهام التي تعالج الاتجاهات الحالية والمتطلبات المستقبلية(Ismail, 2020, 116).

- **مفهوم الإشراف الإلكتروني:**

يعرف الإشراف التربوي الإلكتروني بأنه: "نمط اشرافي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في تحقيق اتصال تربوي فعال بين المعلمين والمشرفين التربويين وبين المشرفين التربويين والمؤسسات التعليمية، لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة(عبيدات وأبو السميد،٢٠١٧، ٧٦).

وهو نموذج قائم التكامل السليم للتكنولوجيا، بحيث يحل محل الإشراف التقليدي، باستخدام عدة أساليب منها رسائل البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشات والمنتديات والاتصالات الهاتفية، وغرف الدردشة، التي تتم بشكل متزامن أو غير متزامن من خلال ثلاثة عناصر أساسية تتضمن المستخدمين والبنية التحتية، والطرق والأساليب" .((Lubega and Niyitegeka, 2016, 351

كما يعرف بأنه: توظيف التقنية الحديثة في العمل الإشرافي مما يسهل تنفيذ مختلف الأساليب الإشرافية ويحقق التواصل المستمر والنشط بين المشرف والمعلم بأقل وقت وجهد وتكلفة، وبأعلى كفاء مما يسهم في رفع مستوى أدائهم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بشكل عام" (العرفج وآخرون، ٢٠١٩، ١٣٢).

وعرفه(الشمراني ٢٠١٧م) بأنه: نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس، بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط (ص ١٠).

كما يعرف بأنه: ممارسة طرق إشرافيه يكون أساسها التقنيات المتطورة في الاتصال لدعم المعلمين وتطويرهم مهنياً وتنمية العملية التربوية عن طريق مختلف الطرق الإشرافية الحالية، من اجتماعات ورسائل ودروس تطبيقية.('ل شقية، ٢٠٢٢).

واتضح مما سبق من مفاهيم بأن الإشراف الإلكتروني هو نظام يعتمد في ممارسته على استخدام التقنيات الحديثة والوسائط الإلكترونية(حاسب آلي، إنترنت)وذلك لتحقيق التواصل التربوي بصورة فاعلية بين المشرفين والمعلمين، مما يسهل عملية التواصل ويسرع في تبادل المعلومات والخبرات بصورة تحقق تطوير أداء المعلمين والعملية التعليمية.

وعلى أساس ما سبق نرى أن الإشراف الإليكتروني له أهمية قصوى تظهر أهميته في تلبية سرعة التواصل بين الإدارات الإشرافية، مما يساعد على سرعة الحصول على المعلومة المطلوبة والتأكد من مدى مصداقيتها، والعمل على سرعة اتخاذ القرار المناسب، والعمل على تنفيذها في أقصر وقت ممكن.

بالإضافة إلى سهولة متابعة المهام في البيئة الإشرافية، مما يعمل على تقليل التكلفة المادية وأيضاً البشرية وتعمل على تيسير الاندماج مع الحكومة الإلكترونية في المستقبل، ولا تكمن أهميته فقط في كونه يعمل على تصغير الفجوة بيم المشرف التربوي وبين عناصر العملية التعليمية وحسب، بل يعتبر تحقيق لتعليمات المملكة تجاه عملية التحول الرقمي في جميع المجالات وعلى وجه الخصوص المجال التربوي.

- **أهداف الإشراف الإلكتروني:**

يرتبط الإشراف التربوي بحاجة مؤسسية في المدرسة تتعلق بالنمو المهني للمعلمين وبناء البيئة التربوية الفاعلة فهو عملية شمولية تغطي جميع جوانب العملية التربوية، ولما كان هناك حاجة للارتقاء بالعملية التربوية، فمن الخطوات الهامة في تحقيق ذلك تفعيل دور الإشراف التربوي كمحور رئيس في تحقيق الجودة (الشمراني، ٢٠١٧م).

حيث يعمل الإشراف الإلكتروني على تحقيق تعليم وتعلم أكثر فاعلية عن طريق استخدامه للتقنيات الحديثة التي تحد من المشكلات الإدارية والفنية في الإشراف التربوي، والذي أصبح فيه المشرف التربوي يتجاوز أدواره التقليدية إلى دوراً رائداً في تحويل المناخ أكثر ملائمة لتحديات القرن الحادي والعشرين، وبات يعتبر الإشراف الإلكتروني واحداً من الأساليب التربوية الحديثة التي تسعى للارتقاء بأداء المعلمين

وتنميتهم مهنياً وتسهيل عملية التواصل بين المشرفين التربويين والمعلمين من خلال شبكة الإنترنت(العرفج وآخرون، ٢٠١٩ ، ١٢٩).

فالإشراف الإلكتروني يتطلب قيادة تتوافر فيها مقومات الشخصية القيادية التي تستطيع التأثير في المعلمات والطالبات وغيرهن ممن لهن علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهن من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها(المالك، ٢٠٢٠م، ص٥١٠).

.أنواع الإشراف الإلكتروني:

صنف(الصائغ ،٢٠١٨ : ٩٠) الإشراف الإلكتروني إلى أربعة أنواع هي:

١- الإشراف المعتمد على الحاسوب الآلي:

حيث يتم من خلاله تقديم العمل الإشرافي للمعلمين باستخدام الحاسب الآلي وبرمجياته، ويحقق هذا النوع تفاعل المعلم مع ما يقدم له دون تفاعل مع المشرف التربوي أو مع الأقران، ويشمل الأقراص المدمجة وأسطوانات الفيديو.

٢- الإشراف المعتمد على الشبكات:

يتيح فرصة التفاعل النشط بين المعلمين والمشرفين التربويين من جهة، وبين المعلمين والأقران من جهة أخرى كونه يتم من خلال إحدى شبكات الاتصال المحلية والإنترنت.

٣- الإشراف الرقمي:

وهو الإشراف الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية(الحاسوب الآلي وشبكاته شبكة الكابلات التلفزيونية، أقمار البث الفضائي).

٤- الإشراف عن بعد:

وهو الإشراف الذي يتم من خلال كافة الوسائط سواءً التقليدية(المواد المطبوعة، أشرطة التسجيل الراديو، التلفزيون، .....)، أو الحديثة(الحاسوب الآلي وبرمجياته وشبكاته القنوات الفضائية، الهاتف المحمول) ويكون فيه المعلمون بعيدين عن المشرف التربوي مكانياً أو زمانياً أو الاثنين معاً.

ومما سبق اتضح أن الأنواع الأربعة السابقة تعتمد كلياً على الوسائط التقنية كوسائل للتواصل بين عناصر العملية الإشرافية، ومن ثم فهي تمثل نوعًا من الإشراف التربوي المعزز بالتقنية والذي يجب أن يتم في بيئة منظمة تضمن توفير مادة تعليمية وخبرات تصل للمعلم دونما لقاء مباشر بينه وبين المشرف التربوي.

- **متطلبات الإشراف الإلكتروني:**

يشير(هزايمة، ٢٠٢٠، ١١٨) إلى أن متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني يتمثل في ثلاثة إجراءات أساسية وهي:

- تطوير البنية التحتية: وذلك من خلال تطوير شبكات الاتصالات العالمية، ليكون لديها القدرة على الاتصال بين جميع المؤسسات التعليمية، والمديريات التعليمية وإدارة الإشراف التربوي.
- توفير الموارد البشرية: توفير وتدريب كوادر بشرية تتعامل لديها القدرة على التعامل مع النظام الإلكتروني الجديد، لديها القدرة على تنظيم العمل من خلاله.
- توفير البيئة الداعمة: خلق بيئة تدعم تنفيذ استراتيجيات تطبيق الإشراف الإلكتروني، تمتلك الوعي الكامل بضرورة وأهمية الإشراف الإلكتروني، وتقدم الدعم والتعاون.

يمكن القول بأن متطلبات الإشراف الإلكتروني في وجود بنية تحتية متطورة ومواكبة لهذا العصر المتطور والمتسارع، وقوى بشرية مدربة وقادرة على التعامل مع هذه التقنيات وتنظيم العمل من خلالها، وكذلك ينبغي وجود

- البيئة الداعمة لتطبيق هذا النوع من الإشراف، وكذلك التفاعل المستمر بين أطراف العملية التعليمية.

المحور الثاني: الثقافة التنظيمية:

- **مفهوم الثقافة التنظيمية:**

يعد مصطلح الثقافة التنظيمية من المصطلحات حديثة العهد نسبيًا في أدبيات الإدارة ، ولا يوجد اتفاق تام في تحديد إطار هذا المفهوم ، إذ اعتمد كل باحث علي زاوية معينة ليطرح بها موضوع الثقافة التنظيمية ، وهذا ما أدي إلى تعدد تعريفاتها ، ومن تعريفات الثقافة التنظيمية:

- المعايير الثقافية والايدلوجية السائدة والمبادئ الأخلاقية والمثل العليا والسياسات السائدة لدى جماعة معينة(Khairullina,. & et al,2016,39).
- مجموعة من القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد وسلوك العاملين (lyas. & Abdullah, ,2016,2172)
- قيم ومعتقدات ومعايير وقواعد مشتركة تحكم المؤسسة، وتنظم العمل فيها، حيث تتناول جميع الأعمال، والأفراد العاملين، وكل ما يخص المؤسسة بشكل عام، فهي الرابط المشترك الذي يربط الجميع فيها(عطيوي، ٢٠١٦، ٨٣).
- " نسق من الرموز والمعاني والأعراف والتقاليد المتراكمة خلال تاريخ المؤسسة والتاريخ الاجتماعي التي يشترك فيها أعضاء التنظيم ويقبلونها جميعا باعتبارها موجهات لسلوكهم وعلاقاتهم ومعاملاتهم(ورناجى، ٢٠٢١، ١١٦).
- مجموعة القيم والمعتقدات والأعراف والمعايير والتوقعات المشتركة بين العاملين في المنظمة الواحدة والتي تنتقل إليهم من خلال وقائع احتفالات، أو من قصص ورموز وشعارات، وتحكم سلوك العاملين في المنظمة (العسيلي، ٢٠٢٣م، ٢٠).

ويمكن للباحث أن يعرف الثقافة التنظيمية إجرائياً على أنها مجموعة القيم والمعتقدات والتقاليد و المعايير و الافتراضات المتجانسة والتي تحكم سلوك الأفراد داخل الجامعات المصرية، وطريقة اتخاذهم للقرارات، وأسلوب تعاملهم مع المتغيرات المحيطة بهم، وكيفية الاستفادة من المعارف والمعلومات لترسيخ أبعاد المنظمة المتعلمة.

وأن الثقافة التنظيمية هي: مجموعة لمهارات الفنية، ومهارات استخدام التكنولوجيا، ومهارة التدريب، والعلاقات الإنسانية التي تؤثر بشكل فعّال في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً على أدائهم.

- **أهمية الثقافة التنظيمية للمشرفين التربويين:**

تشكل الثقافة التنظيمية عنصرًا مهماً وأساسيًا مع عناصر التنظيم الأخرى، مثل الأفراد والأهداف والتكنولوجيا؛ فهي يمكن أن تؤدى إلى نجاح المنظمة إذا ما ساهمت في خلق المناخ الذي يشجع على تحسين وتطوير الأداء، كما قد ينتج عنها فشل المنظمة إذا ما نتج عنها معوقات تحول دون تحقيق كفاءة النظام وفعاليته.

تبرز أهمية الثقافة التنظيمية في أنها تعمل على تحقيق الهوية التنظيمية، تحقيق الاستقرار التنظيمي، تنمية الولاء والانتماء للمؤسسة، تحديد مجالات الاهتمام المشترك، التعرف على الأولويات الإدارية، تعزيز الأدوار القيادة والإرشادية المرغوبة، توفير معايير لما يجب أن يقوله أو يفعله العاملون، توفير أداة رقابية ذاتية للسلوك وأنماط الاتجاهات المرغوبة، وإيجاد سمات تنافسية للمنظمة، كما تبرز أهميتها من خلال أنها تقوم ببناء إحساس بالتاريخ؛ فالثقافة ذات الجذور العميقة تمثل نهجاً تاريخياً تسرد فيه حكايات الأداء المتميز والعمل المثابر، والأشخاص البارزين في المنظمة، كما تعمل الثقافة التنظيمية على زيادة التبادل بين الأعضاء، ويأتي هذا من خلال المشاركة بالقرارات وتطوير فرق العمل والتنسيق بين الأعضاء والإدارات المختلفة والجماعات(مساعدة، ٢٠١٣، ٣١٦)، ومن هذا نتبادل الخبرات والتجارب بين العاملين، ويعزز العمل الجماعي، ويزداد الرضا الوظيفي.

واتضح مما سبق أن للثقافة التنظيمية تأثير مهم وواضح على أداء كل من المنظمة والعاملين؛ فالثقافة التنظيمية تؤثر على أداء المنظمة من حيث نمط الإدارة وإجراءات العمل ونمط التغيير وتكوين هوية المنظمة، كذلك تؤثر على العاملين.

- **أنواع الثقافة التنظيمية Types of organizational culture**

لقد تعددت وتباينت أنواع الثقافة التنظيمية بتعدد وتباين وجهات نظر الذين تناولوها أو تناولوا أثرها على زيادة أو جودة الأداء الوظيفي أو نسبة الالتزام التنظيمي

أو الوظيفي، وسنورد هنا أشهر وأهم الأنواع التي استطاع الباحث أن يقف عليها، وهي كما أشارت إليها كلاً من (Kassir 2017 ، Abdel 2019 . 2021,، Education for Human Sciences

١ - **الثقافات القوية:** لقد كشف سيلزنيك عن وجود ترابط وثيق بين قوة الثقافة والكفاءات الممتازة في المؤسسات التي تتمتع بثقافة قوية، ويشترك أفرادها في مجموعة قيم وسلوكيات متشابهة ويستوعبها العمال الجدد بسرعة.

ويعتقد أن هذه الثقافة القوية لها تأثير إيجابي على كفاءة المؤسسة لإسهامها في تحفيز العمال، كما يعتبرون مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات ونظام المكافأة أمثلة تعبر عن بعض التطبيقات التي تمليها المنظمة لتثمين العمل، وتعتمد عادة على عنصر الشدة وعنصر الاجماع والمشاركة، إذ يشير عنصر الشدة إلى شدة تمسك الأعضاء بالقيم والمعتقدات، بينما يشير عنصر الإجماع والمشاركة إلى تشارك أعضاء المنظمة بنفس القيم والمعتقدات.

٢ - **الثقافات الضعيفة:** في هذا النوع من الثقافة نجد الأفراد يسيرون في طريق غير واضحة المعالم، فضلاً عن أن التعليمات التي يتلقونها غالبًا ما تكون متناقضة، ما يؤدي إلى فشلهم وعدم قدرتهم على اتخاذ قرارات تناسب قيم واتجاهات المنظمة، وهذا ما يولد الأهمية لظهور ثقافة قوية لا تسمح بوجود ثقافات فرعية متناقضة، لأن وجود مثل هذه الثقافات يقود إلى صراعات تؤثر على أداء المنظمة وفاعليتها(٣١).

وكذلك من مزايا هذا النوع هو عدم توفير الأجهزة والمواد التعليمية بشكل كافٍ فيما يخص المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس وإهمال البنية التحتية وعدم توفير كوادر فنية مؤهلة ومدربة وعدم جاهزية المباني التي تشغلها المنظمة أصلاً.

٣ - **ثقافة التعاطف الإنساني:** يركز هذا النوع على العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ويتميز بأن العاملين يتعاطفون مع بعضهم في العمل ويقدرون الانجازات ويشعرون بالانتماء.

وهذا النوع فيه بعض الجوانب الايجابية والسلبية، فمن الجوانب الإيجابية مثلاً، يتعاطف الناس مع بعضهم في العمل ويتعاونون الى اقصى درجة، كما يعطي الناس

وقتهم وطاقتهم للآخرين، فهم يهتمون بغيرهم ويشعرون بتقدير المنظمة لهم أما سلبيات هذا النوع، فتتمثل بأن الأفراد عادة ما يركزون على العلاقات الإنسانية لدرجة أنهم يتجاهلون تنفيذ العمل، ولا يستطيعون اتخاذ قرارات صعبة من منطق التعاطف الإنساني، كذلك تستغرق التغييرات وقتًا طويلاً لوجود رغبة لإرضاء كل الأطراف.

٤ - **الثقافات الإبداعية:** وهي ثقافات ابتكارية، أي داعمة للابتكار والتجديد وتشجع على كل ما هو جديد وهي موجهة أكثر نحو الموظف، في هذا النوع من الثقافات يدعم الموظف دائماً وبتشجيع من المشرفين والمديرين ومن زملائه ويجلب الأفكار والاقتراحات الجديدة لتحسين التنظيم ويتم تشجيع الموظفين على المشاركة في صنع القرار، وبالتالي السعي لتحفيز الموظفين وإسعادهم في العمل، وفي هذا النوع من الثقافة التنظيمية ونتيجة لذلك يصبحون راضين للغاية عن وظائفهم وبيئتهم التنظيمية.

وهذا النوع من الثقافات ديناميكي يعمل على استقطاب الأفراد الذين لديهم القدرة على الابداع، ولديهم طموح لتحقيق المزيد من الانجاز، ويتميز بوجود بيئة عمل مساعدة على الإنجاز والإبداع، كما يتسم أفرادها بالقدرة على المخاطرة في اتخاذ القرارات والرغبة في مواجهة التحديات.

٥ - **الثقافة البيروقراطية:** في هذا النوع من الثقافة يكون هناك تحديد للسلطات والمسؤوليات، ويكون العمل منظم وموزع على العاملين، كما يوجد تنسيق بين أجزاء أو وحدات المنظمة، وتعتمد هذه الثقافة على التحكم والالتزام، ويأخذ سير العمل فيها شكلاً هرميًا.

٦ - **ثقافة النظم والأدوار:** يُعنى هذا النوع من الثقافة بنوعية التخصصات والأدوار الوظيفية أكثر من الأفراد، كما يُعطي أهمية للقواعد والأنظمة، ويركز كذلك على النظام والاستقرار والرقابة.

ومن الخصائص القوية في هذا النوع من الثقافة أنه يُكافئ الناس على أساس التزامهم باللوائح، كما يُخفض سوء استخدام النفوذ باللوائح أيضًا، ويُحكم على أداء

الاشخاص على أساس وصف الوظائف المعتمدة، وطالما استوفوا المتطلبات فهم في أمان بالمقابل تشوبه بعض جوانب الضعف، ففي هذا النوع يُسيّر الناس على القواعد حتى لو تعارضت مع متطلبات العمل، وبالتالي فلا مجال للاجتهاد وقت الضرورة، فالتحديد الدقيق للاختصاصات والسلطات في مختلف الوظائف يقلل من مساحة الانطلاق والإبداع، ويعامل الناس فيه على أنهم اشبه بقطع الغيار لآلات ميكانيكية وليس على أساس أنهم كائنات حية.

واتضح مما سبق، أنه رغم تعدد أنواع الثقافة التنظيمية إلا أن أفضل أنواعها هو ما كان موجهاً نحو الموظف، وما ولد لديه الشعور والإحساس بتشابه أو توحد اهدافه وقيمه الذاتية مع أهداف وقيم التنظيم او المنظمة التي يعمل بها، وهو ما يخلق لديه الدافعية والحماس لمزيد من الانجاز والإبداع والابتكار، والذي يؤدي بالتالي إلى دفع عجلة المنظمة الى الامام لتحقيق اهدافها وفق خططها المرسومة.

- **تأثير الثقافة التنظيمية على المشرفين التربويين من خلال:(Schein,2017,140)**

- التحفيز وخلق الدافعية للعمل.
- تنمية روح الولاء والانتماء للمنظمة، وخلق ارتباط قوى وشعور بأنهم جزء حيوي ومن ثم زيادة الإحساس بالهوية.
- التكيف مع الظروف البيئية الداخلية والخارجية للمنظمة.
- خلق العديد من القواعد المشتركة للسلوك، وتعتبر هذه الوظيفة ذات أهمية بالغة لكلاً من الموظفين الجدد والقدامى؛ فالقواعد المشتركة توضح ما ينبغي عمله أو قوله في كل حالة من الحالات، وبذلك يتحقق استقرار السلوك المتوقع من الفرد في الأوقات المختلفة، وكذلك السلوك المتوقع من عدد من العاملين في نفس الوقت.

الدراسات السابقة:

- دراسة عبد الرحمن(٢٠١٩) هدفت التعرف على جاهزية وزارة التربية و التعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني من جهة نظر المشرفين التربويين، وكشفت فروق في درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم لأردنية لتطبيق الإشراف

الالكترونية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمحافظة وتكونت عينة الدراسة ٢٢٥ مشرف ومشرفة بالطريقة العشوائية، وكان من أهم النتائج أن الدرجة الكلية للأداة جاءت بدرجة متوسطة.

- دراسة أبو غزالة وسلامة(٢٠٢٠) هدفت الدراسة التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بالاستبانة كأداة لدراستها وقد طبقت على(٥٠) مديرًا ومدير ومديرة و (٧٠٠) معلماً ومعلمة وكان من أهم النتائج أن الدرجة الكلية للأداة جاءت بدرجة متوسطة.
- دراسة المالك والدويش(٢٠٢٠) بعنوان هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض ومعوقاته وسبل التغلب على هذه المعوقات، وقد تم اتباع المنهج الوصفي المسحي مستخدمة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من(٢٦١) مشرفة التروية وأهم ما أسفر عنه البحث من نتائج أن تطبيق أساليب الإشراف الإلكتروني كان بدرجة عالية، وتوجد معوقات تحد من تطبيق أساليب الإشراف الإلكتروني بدرجة مرتفعة.
- دراسة(Habibi et al., 2020) هدفت إلى إجراء تحليل متعمق لتصورات المعلمين في مدينة بوكيتنغي تجاه الإشراف الإلكتروني باستخدام الويب، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلة الشخصية والاستبانة كأداتي للدراسة، وتكونت عينتها من ٢٨ معلم من مدرسة SD Al-Azhar Bukittinggi الابتدائية بمدينة بوكيتنغي بإندونيسيا، وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن 75 % من المعلمين أبدو تصورات إيجابية لتطوير الإشراف الإلكتروني باستخدام الويب.
- هدفت دراسة أبو حسين(٢٠٢١) إلى التعرف على معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من(٦٩) مشرفة تربوية طبقت عليهن استبانة لجمع

البيانات، وأظهرت النتائج أن المعوقات التقنية هي أكثر مع وقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، تليها المعوقات المادية، ثم المعوقات التنظيمية، وأخيراً المعوقات البشرية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني تُعزى لمتغيري التخصص والمؤهل، بينما توجد فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- بسام زناجى(٢٠٢١) هدفت الدراسة على تسليط الضوء على أحدى أهم المواضيع في سوسيولوجيا التنظيمات وهو موضوع الثقافة التنظيمية، وقد تناولت هذه الدراسة نقطة أساسية في الموضوع وهي محددات الثقافة التنظيمية، أي العوامل المساهمة في تشكل محتوى عناصر الثقافة التنظيمية، وذلك انطلاقاً من تقديم إطار مفاهيمي حول التنظيم والثقافة التنظيمية وماهية محددات الثقافة التنظيمية.
- دراسة الهيتي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على الإشراف التربوي الإلكتروني، عرضت الورقة البحثية مفهوم الإشراف الإلكتروني؛ وهو استراتيجية تربوية إشرافيه تقوم على أساس استخدام التكنولوجيا كالحواسيب والإنترنت والبريد الإلكتروني، بهدف الإشراف والتوجيه وتطوير أداء المعلم وتدريبه، متطرقة إلى أهميته وأسباب المطالبة بتطبيقه، وأشارت إلى مميزات نمط الإشراف الإلكتروني وأنواعه وأدواته أهمها؛ شبكة الإنترنت، قواعد البيانات، والمواقع الإلكترونية، كما أن له العديد من التطبيقات؛ كالحقائب الإلكترونية، القوائم الإخبارية، وشبكات التواصل الاجتماعي، ويتعرض الإشراف التربوي الإلكتروني إلى الكثير من المعوقات أبرزها؛ عدم القدرة على مواكبة التطور المذهل في مجال أجهزة وبرامج الإشراف الإلكتروني.
- دراسة التواب(٢٠٢٢) هدف البحث إلى تعرف إلى واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين، وتحديد دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين، والوقوف على أهم المعوقات التي تواجه

تطبيق الإشراف الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين، والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث بإدارة تعليم محايل عسير، وتقديم مقترحات لتطوير دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة أداء المشرفين التربويين، وتكونت عينة البحث من(٢٨٧) مشرف تربوي ومعلم، بواقع(٢٥) مشرف تربوي، و(٢٦٢) معلم، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي؛ وقام الباحث بتصميم وتطبيق استبانة لجمع البيانات وتوصلت النتائج إلى ما يأتي: جاءت العبارة رقم(٧) ونصها "يوفر الإشراف الإلكتروني الوقت والمال والجهد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٨٠)، ما يعني أن الإشراف الإلكتروني يوفر الوقت والمال والجهد بدرجة كبيرة، كما جاءت العبارة رقم (٤) ونصها: "يعمل الإشراف الإلكتروني على بناء علاقات إنسانية بين المعلمين والمشرفين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٢.٣٠)، كما جاءت العبارة رقم(١٨) ونصها "يحتفظ بالبيانات الأساسية عن المدرسة والمعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٢.٦٨)، مما يعني أن الإشراف الإلكتروني يعمل على حفظ بيانات المعلمين المختلفة بدرجة كبيرة جدا، كما جاءت العبارة رقم(١٥) ونصها: "يصيغ الأهداف التعليمية إلكترونيا" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٢.٥٣).

- بن علي(٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استفتاء مكون من ستة محاور، وبعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، طبقت على جميع مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢ هـ وعددهم(٢٥) مشرفا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي المرتبطة بدرجة كبيرة جدا وكبيرة في جميع المحاور، عدا محور الكفايات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني حيث كانت درجة تمكن المشرفين من كفايات هذ المحور كبيرة، وقد جاءت كفاية (أستطيع التعديل في محتوى الكتب

الإلكترونية) كأقل كفاية من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني على مستوى جميع المحاور في درجة تمكن مشرفي اللغة العربية منها.

- من خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح أن هناك اهتمام كبير بالإشراف الإلكتروني وأثره في تحقيق الثقافة التنظيمية وأثرها في أداء المعلمين في مدارس التعليم الثانوي، وتأثيره على جوانب العملية التعليمية، يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف العام وهو الاهتمام بدور الإشراف الإلكتروني في حين يختلف عنها في التركيز على دراسة علاقة الإشراف الإلكترونى بالثقافة التنظيمية.

لذا يتميز البحث الحالي عن كافة البحوث ولدراسات السابقة بالتركيز على استخدام المشرفين التربويين في التعليم الثانوي بتعليم نجران للإشراف الإلكتروني في الثقافة التنظيمية وتطوير مهاراتهم في ظل التعليم عن بعد والتعليم المدمج، ويشير الباحث أنه الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث ومعرفة مدى أهمية هذه المشكلة، وفي تعريف أدبيات البحث ومصادره، وفي بناء الاستبانة، وفي استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم مقترحات.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة وأدواتها:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والذي يُمكن من الوصول إلى معرفة دقيقة وتحليل عناصر المشكلة موضوع الدراسة، ويؤدي إلى فهم وتفسير المشكلة، ويُمكن أيضاً من وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها استناداً إلى كون المنهج الوصفي طريقة في البحث تتناول وصف ما هو كائن وتفسيره وتحليله وتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس دون تدخل الباحث في مجرياتها، إلا أن الباحث يستطيع أن يتفاعل معها من خلال الوصف والتحليل(على، ٢٠١٢، ٨٦).

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بالتعليم الثانوي البالغ عددهم ٥٧ مشرف٤٢ مشرفة والمعلمين التابعين لمنطقة نجران، و ١٠١٣ معلم٩٧٠ معلمة، وبلغ عدد الاستبانات المرتجعة بعد استكمالها ٢٠٠ استبانة.

عيِّنة الدِّراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من(٢٠٠) من مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمنطقة نجران.

أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، حيث تم إعداد الاستبانة بناءً على أهداف الدراسة، والأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تضمَّنَت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين، كما يلي:

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة(مكان العمل، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة العملية، والوظيفة الحالية).
- الجزء الثاني: ويحتوي على (٣٠) عبارة مُوزَّعة في محورين، كما يلي:

أ - المحور الأول: يقيس واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران من وجهة مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي، واشتمل على(١٢) عبارة.

ب - المحور الثاني: يقيس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي، واشتمل على(١٨) عبارة .

صدق الأداة:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على(١٢) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية المتخصصين، وتم التعديل بناء على مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وتراوحت نسبة الارتباط لعبارات بُعد مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني بين(٠.٦٩٥) و(٠.٨٦٦)، وبُعد استخدامات الإشراف الإلكتروني ما بين(٠.٧٧٠) و(٠.٨٧٨)، بالنسبة لعبارات محور " واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران" فتراوحت نسبة الارتباط لعبارات بُعد المهارات الفنية ما بين(٠.٧٢٨) و(٠.٨٩٣)، وبُعد مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية ما بين(٠.٧٢٣) و(٠.٨٧٢) ، لمحور واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران وهو ما يدل على أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، وصالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: أن معاملات الثبات لمحوري الأداة وأبعادهما كانت مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ لأنها تزيد على(٦٠٪)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران (٠.٩٧٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور واقع تحقيق الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران (٠.٩٧٢).

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ما واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي على أبعاد المحور الأول من أداة الدراسة؛ الذي يقيس واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران، وتاليًا توضيح للنتائج:

البعد الأول: مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران"

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	يُحقق الإشراف الإلكتروني التواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية.	٤.٤٧	٠.٨٣	مرتفع	٦
٢	يوفر الإشراف الإلكتروني الوقت والمال والجهد.	٤.٨٤	٠.٩٠	مرتفع	١
٣	يُسهم الإشراف الإلكتروني في حل مشكلة نقص إعداد المشرفين.	٤.٧٧	٠.٩٠	مرتفع	٣
٤	يوفر الإشراف الإلكتروني الوصول السريع والمستمر إلى المعلومات.	٤.٧٨	٠.٩٣	مرتفع	٢
٥	يُساعد الإشراف الإلكتروني على تبادل الخبرات بين المعلمين والمشرفين.	٤.٥٣	٠.٨٦	مرتفع	٥
٦	يُسهم الإشراف الإلكتروني في عملية التطوير، والتوسع في التعليم.	٤.٥٨	٠.٧٨	مرتفع	٤
	المتوسط العام	٤.٧٠	٠.٥٣	مرتفع	-

يتضح من الجدول(١) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات البعد الأول :مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي جاءت بدرجة موافقة" كبيرة "من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٤.٧٠) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من .(٤.٤٧الى ٤.٨٤) ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

وكانت أعلى المؤشرات الدالة على واقع تطبيق الاشراف الإلكتروني في بُعد مستوى إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي ما ورد في العبارة(٢): "يوفر

الإشراف الإلكتروني الوقت والمال والجهد." التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(٤.٨٤) وانحراف معياري(٠.٩٠) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة(٤): "يوفر الإشراف الإلكتروني الوصول السريع والمستمر إلى المعلومات" بمتوسط حسابي(٤.٧٨) وانحراف معياري(٠.٩٣) وبمستوى مرتفع، وجاءت العبارة(١): (يُحقق الإشراف الإلكتروني التواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(٤.٤٧) وانحراف معياري(٠.٨٣) وبمستوى مرتفع، مما يدل على ، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Habibi et al., 2020)(ودراسة، Ismail et al., 2020)ودراسة(العبيد،2020) والتي نصت على أنه يمكن إجراء الإشراف الإلكتروني في أي مكان وزمان، وسيسهل على المعلمين التفاعل والمناقشة مع المدير والزملاء حول المشكلات التي تواجههم في عملية التعلم، كما ويعد الإشراف الإلكتروني وسيلة جيدة لتجنب سوء الاتصال بين المديرين والمعلمين في إيصال نتائج الإشراف، يوفر الدعم التقني والدعم الإداري، ويحث على الابتكار.

البعد الثاني: مستوى استخدام الإشراف الإلكتروني:

الجدول(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى استخدام الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	يُستخدم في التخطيط للدروس إلكترونيًا.	٤.٤٠	٠.٨٦	مرتفع	٦
٢	يُمكن من خلاله إرسال النشرات التربوية.	٤.٤٥	٠.٩٣	مرتفع	٣
٣	يُصيغ الأهداف التعليمية إلكترونيًا.	٤.٤٢	٠.٨٣	مرتفع	٥
٤	يعرض الدروس التطبيقية إلكترونيًا.	٤.٦٢	٠.٧٨	مرتفع	٢
٥	يحتفظ بالبيانات الأساسية عن المدرسة والمعلمين.	٤.٤٤	٠.٩٠	مرتفع	٤
٦	يزود المعلمين بالمصادر والمراجع الحديثة.	٤.٦٥	٠.٩٠	مرتفع	١
	المتوسط العام	٤.٤٣	٠.٥٣	مرتفع	مرتفع

يتضح من الجدول(٢) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات البعد الثاني: استخدامات الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي جاءت بدرجة موافقة" كبيرة " من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٤.٤) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٤.٤٠الى ٤.٦٥) ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

وكانت أعلى المؤشرات الدالة على الإشراف الإلكترونى في بُعد مستوى استخدام الإشراف الإلكتروني بالتعليم الثانوي، ما ورد في العبارة(٦): "يزود المعلمين بالمصادر والمراجع الحديثة" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(٤.٦٥) وانحراف معياري(٠.٩٠) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة(٤): "يعرض الدروس التطبيقية إلكترونيًا" بمتوسط حسابي(٤.٦٢) وانحراف معياري(٠.٧٨) وبمستوى مرتفع، وجاءت العبارة(١): (يُستخدم في التخطيط للدروس إلكترونيًا) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(٤.٤٠) وانحراف معياري(٠.٨٦) وبمستوى مرتفع، مما يدل على ارتفاع مستوى استخدام الإشراف الإلكتروني، واتفقت هذه النتائج مع دراسة هزايمة، ٢٠٢٠ والتي نصت على أن درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني لدى الموجهين التربويين يقوم بتفعيل التقنية في إعداد الدروس وصياغة الأهداف ويمكن من خلاله المصادر والمراجع والنشرات ودور البريد الإلكتروني في عملية الإشراف من خلال قيام المشرف التربوي بإعداد قوائم بريدية إلكترونية لجميع المعلمين الذين يشرف عليهم، والتواصل معهم وإبلاغهم بالتوجيهات، وكذلك بوسائل التواصل الحديثة التي يمكن التواصل عن طريقها وحسن استعمالها.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو حسين(٢٠٢١) بأن للإشراف الإلكتروني يمثل حلاً لمشكلة النقل والاتصال المباشر وحلاً للمشكلات الإنسانية وإثارة مخاوف المعلمين، ودراسة(حمدان، ٢٠١٥): بأن الإشراف التربوي من أهم الركائز الأساسية في النظام التعليم لإسهاماته في تشخيص واقع العملية التربوية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وعمله على تحسينها وتطويرها، بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات

المجتمع بهدف النهوض بالعملية التعليمية فنياً وإدارياً، ودراسة الفنتوخ (٢٠١٧) إلى أن أداء المشرفين التربويين له دور رئيس في تطوير بيئات التعلم والعملية التربوية من خلال مشاركته في تطوير المعلمين وتطوير المناهج التعليمية النهوض بالعملية التعليمية فنياً وإداريًا.

وتتفق مع دراسة حمدان(٢٠١٥)، ودراسة عبد الرحمن(٢٠١٩)، ودراسة(Habibi et al., 2020)، ودراسة أبو حسين(٢٠٢١)، وأشارت الدراسات بأهمية نشر ثقافة الإشراف الإلكترونى بين جميع المشرفين التربويين، وإن تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين، الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم من خلال عقد الندوات، ودراسة الهيتي (٢٠٢٢) الكثير من معوقات الإشراف التربوي الإلكترونى أبرزها؛ عدم القدرة على مواكبة التطور المذهل في مجال أجهزة وبرامج الإشراف الإلكتروني.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ما واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي على أبعاد المحور الأول من أداة الدراسة؛ الذي يقيس واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران ، وتاليًا توضيح للنتائج:

البعد الأول: المهارات الفنية لمشرفي التعليم الثانوي

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى المهارات الفنية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	توجه الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين إلى كيفية استخدام الأساليب المناسبة لبناء الاختبار الجيد.	٣.٨٨	٠.٨٠	مرتفع	٤
٢	تحث الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين للقيام بزيارات صفية متبادلة بين المعلمين.	٣.٨٤	٠.٧٨	مرتفع	٦

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣	ترشد الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين إلى حسن تنظيم بيئة الصف.	٣.٩٦	١.٠٢	مرتفع	٣
٤	تؤكد الثقافة التنظيمية على مساعدة المشرف التربوي للمعلمين في التخطيط للتدريس.	٤.١٠	٠.٧٧	مرتفع	٢
٥	تساعد الثقافة التنظيمية المشرف التربوي على أن تكون لديه المقدرة على الموازنة بين الأعمال الإدارية والأعمال الفنية.	٣.٨٨	٠.٨٤	مرتفع	٤
٦	تساهم الثقافة التنظيمية على تمكين المشرف التربوي من استشراف المشكلات التربوية.	٣.٧٥	٠.٩٣	مرتفع	٨
٧	تساهم الثقافة التنظيمية في تبصير المشرف التربوي بالبحث عن طرق حديثة لتحقيق الأهداف.	٤.١٦	٠.٨٢	مرتفع	١
٨	تيسر الثقافة التنظيمية لتطوير المشرفين التربويين الخطط الاحتياجية وفق تصورات مستقبلية.	٣.٩٣	٠.٩٠	مرتفع	٣
٩	تمكن الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين من أن يكونوا قادرين على تحليل عملية التعليم والتعلم.	٣.٧٧	٠.٨٥	مرتفع	٧
١٠	تلزم الثقافة التنظيمية المشرف التربوي بالاهتمام بمتابعة دفاتر إعداد الدروس من أجل معرفة درجة تقيد المعلمين بالخطة الدراسية.	٣.٨٦	٠.٨٩	مرتفع	٥
	المتوسط العام	٣.٨٢	٠.٦٦	مرتفع	-

يتضح من الجدول (٣) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات البعد الأول : المهارات الفنية لمشرفى التعليم الثانوى بالتعليم الثانوى جاءت بدرجة موافقة "كبيرة "من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٣.٨٢) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من .(٤٣.٧٥الى ٤.١٦) ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

وكانت أعلى المؤشرات الدالة على واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بإدارة تعليم نجران في بُعد المهارات الفنية لمشرفي التعليم الثانوي، ما ورد في العبارة(٧): "تساهم الثقافة التنظيمية في تبصير المشرف التربوي بالبحث عن طرق حديثة لتحقيق الأهداف " التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(٤.١٦) وانحراف معياري(٠.٨٢) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٤): " تؤكد الثقافة التنظيمية على مساعدة المشرف التربوي للمعلمين في التخطيط للتدريس" بمتوسط حسابي(٤.١٠) وانحراف معياري(٠.٧٧) وبمستوى مرتفع، وجاءت العبارة(٦): (تساهم الثقافة التنظيمية على تمكين المشرف التربوي من استشراف المشكلات التربوية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(٣.٧٥) وانحراف معياري(٠.٩٣) وبمستوى مرتفع، مما يدل على امتلاك المشرفين للمهارات الفنية، ويعود السبب إلى إدراك المشرفين التربويين للتخطيط لاسيما أنهم أمضوا سنوات في الخدمة حيث عملوا معلمين، ثم انتقلوا للإشراف التربوي، مما ساعدهم على تنظيم عملهم بكل دقة وأن الدورات التدريبية أكسبت المشرفين التربويين المهارة في التخطيط والحث على العمل التشاركي الذي يقود إلى تحقيق أهداف ونتائج فعالة، أن الثقافة التنظيمية تؤدي هذا الدور بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى حرص المشرفين التربويين على مواكبة المستجدات، ومواكبة العولمة وأخذ منها ما هو مفيد، ومواجهة التحديات المستقبلية، واستغلال الفرص والمنافسة والإبداع.

البعد الثاني: مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	تساعد الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين في استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة.	٣.٨٤	٠.٩٣	مرتفع	٥
٢	تلزم الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين بمتابعة كل جديد في مجال التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	٣.٦٦	٠.٨٩	مرتفع	٨
٣	تؤكد الثقافة التنظيمية على المشرفين التربويين متابعة المواقع الإلكترونية المتخصصة في مجال الإشراف التربوي.	٣.٨٠	٠.٧٩	مرتفع	٦
٤	تلزم الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين إلى ابتكار وسائل تعليمية تساعد المعلمين في عملية التدريس.	٣.٩٠	١.٠١	مرتفع	٢
٥	تشجع الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين على زيارة مراكز مصادر التعلم بصفة دورية.	٤.٠١	٠.٨٠	مرتفع	١
٦	تشجع الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين في إصدار نشرات إشرافية عبر المواقع التعليمية المتخصصة.	٣.٨٧	١.٠٣	مرتفع	٣
٧	تساهم الثقافة التنظيمية في تغلب المشرف التربوي على مقاومة التغيير من قبل المعلمين.	٣.٧٠	٠.٨٤	مرتفع	٧
٨	تشجع الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين على توظيف الإنترنت لخدمة العملية التعليمية.	٣.٨٥	٠.٨٨	مرتفع	٤
	المتوسط العام	**٣.٨٢**	**١.٠١**	٠.٨٤	-

يتضح من الجدول (٤) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات البعد الثاني: مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية: جاءت بدرجة موافقة" كبيرة "من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي(٣.٨٢)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣.٦٦الى ٤.٠١ ، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها جميعاً في بدرجة كبيرة، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط

الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

وكانت أعلى المؤشرات الدالة على واقع الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم نجران في بُعد مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية، ما ورد في العبارة (٥): " تشجع الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين على زيارة مراكز مصادر التعلم بصفة دورية" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(٤.٠١) وانحراف معياري(٠.٨٠) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٤): " تلزم الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين إلى ابتكار وسائل تعليمية تساعد المعلمين في عملية التدريس" بمتوسط حسابي(٣.٩٠) وانحراف معياري(١.٠١) وبمستوى مرتفع، وجاءت العبارة(٢): (تلزم الثقافة التنظيمية المشرفين التربويين بمتابعة كل جديد في مجال التقنيات التربوية والوسائل التعليمية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(٣.٦٦) وانحراف معياري(٠.٨٩) وبمستوى مرتفع، مما يدل على ارتفاع مستوى استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية، ويعزى هذا إلى إدراك المشرفين التربويين لضرورة إدخال التقنيات التعليمية الحديثة في المؤسسات التعليمية، والاستفادة منها، لما لها من فوائد كثيرة، أي أن الثقافة التنظيمية تؤدي هذا الدور بدرجة كبيرة، انظر جدول(٨) ويعزو الباحث ذلك لوعي وإدراك المشرفين التربويين إلى ضرورة توظيف الإنترنت في العمل، إذ يقتنع كثير من المشرفين التربويين، بما للثقافة التنظيمية من دور فعال في التشجيع والتعزيز واستخدام الإنترنت في العملية التعليمية، مما ساهمت في تطوير الإنماء المهني لهم، فإن الثقافة التنظيمية تؤدي دورها في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين في هذا المجال بدرجة متوسطة، ويعود السبب إلى عزوف العاملين في العملية التعليمية عن إحداث التغيير وميلهم إلى الطريقة التقليدية، ومقاومة التغيير من قبل بعض المشرفين، فالإنسان عدو ما يجهل وكذلك اعتقاد البعض أن ليس للثقافة التنظيمية علاقة بالابتكار، وتتفق هذه النتائج مع دراسة زناجى(٢٠٢١) والتى أشارت إلى العوامل المساهمة في تشكل محتوى عناصر الثقافة التنظيمية، وذلك انطلاقاً من تقديم إطار مفاهيمي حول التنظيم والثقافة التنظيمية وماهية

محددات الثقافة التنظيمية ، ودراسة (داود، عليوي، ٢٠٢١) والتى أشارت إلى أن الثقافة التنظيمية نمط الافتراضات الأساسية، التي اخترعتها مجموعة معينة أو اكتشفتها أو طورتها في التعلم للتعامل مع مشاكل التكيف الخارجي والتكامل الداخلي، والتي عملت بشكل جيد بما يكفي لاعتبارها صالحة، وبالتالي أن تدرس للأعضاء الجدد على أنها الطريقة الصحيحة للإدراك والتفكير والشعور فيما يتعلق بتلك المشاكل.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ما علاقة الإشراف الإلكتروني بالثقافة التنظيمية من وجهه نظر مشرفي ومعلمي التعليم الثانوي بمدينة نجران؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم بدايةً فحص العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل(الإشراف الإلكتروني)، وبين المتغير التابع(الثقافة التنظيمية)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) ويوضح الجدول(٥) مصفوفة العلاقات الارتباطية.

الجدول(٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغير المستقل(الإشراف الإلكتروني) والمتغير التابع(الثقافة التنظيمية).

أبعاد الإشراف الإلكتروني	الإحصائي	أبعاد الثقافة التنظيمية	
		المهارات الفنية	استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية
إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني	معامل الارتباط	٠.٨٣٣	٠.٨١٧
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	قوة العلاقة	قويّة جدًا	قويّة جدًا
استخدام الإشراف الإلكتروني	معامل الارتباط	٠.٨٥٢	٠.٨٦١
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	قوة العلاقة	قويّة جدًا	قويّة جدًا
الكلى	معامل الارتباط	٠.٨٩٥	٠.٨٨٥
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	قوة العلاقة	قويّة جدًا	قويّة جدًا

يشير الجدول (٥) إلى أن العلاقات الارتباطية بين الإشراف الإلكتروني بشكل عام وفي أبعاد(إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني - استخدام الإشراف الإلكتروني) من جهة، وبين الثقافة التنظيمية بشكل عام وفي أبعاد(المهارات الفنية - استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية) من جهة أخرى، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية قويَّة جدًّا ودالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) الإشراف الإلكتروني والثقافة التنظيمية.

توصيات البحث

١. إنشاء وحدة للتدريب وتطوير المشرفين التربويين والإداريين، والمعلمين ومساعدتهم على التطبيق الفاعل للإشراف التربوي الإلكتروني ويتم ذلك من خلال:

- تحديد أساليب تقويم آثار البرامج التدريبية من قبل المؤسسة العامة للتدريب المهني والتقني.
- تشكيل فريق عمل من المدربين والمدربات في ضوء كفايات علمية ومهنية خاصة وعلى أسس والمبادئ التي يقوم عليها الإشراف الإلكتروني.
- تدريب المشرفيين التربويين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية الإشرافية.
- تدريب المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- تدريب الإداريين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية الإدارية.
- تنمية مهارات المشرفيين والمعلمين والإداريين(مدير المدرسة كمشرف مقيم) في توظيف الشبكة العنكبوتية والحاسب الآلي في أعمالهم.
- تكثيف اللقاءات بين المشرف التربوي والمعلم للتعرف على المشكلات التي تعترض المعلم أثناء عمله وإرشاده إلى كيفية حلها.
- إنشاء مواقع مخصصة عبر الشبكة العنكبوتية لتفعيل النشرات التربوية والتدريب، والدروس التطبيقية.
- تبادل الزيارات والدروس التطبيقية بين المشرف التربوي والمعلم.
- تعاون المشرف التربوي مع المعلم عبر مصادر المعلومات الرقمية بالمشروعات والنشاطات التطويرية.

- تبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال التخصص عبر شبكات التواصل الاجتماعية مع المعلم والمشرف، ومع المعلم والطالب.
- إقامة الشراكة الفاعلة بين القطاع الخاص ووزارة التعليم على إقامة مراكز تدريب وإعداد للكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على تطبيق أساليب الإشراف التربوي الإلكترونى بصورة فاعلة.
- تهيئة المشرف التربوي لأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية في المدارس، لتطبيق الإشراف التربوي الإلكترونى.

٢. الحرص من قبل الإدارة العامة للإعلام التربوي بوزارة التعليم على توعية الميدان التربوي بالأثر البالغ التي تحدثه الثقافة التنظيمية السائدة به في مجال مساندة عمليات التطوير التي تحدثه داخلها إما سلباً أو إيجاباً وذلك وفقاً لنوع الثقافة التنظيمية.

٣. العمل على زيادة معرفة المشرفين التربويين بالثقافة التنظيمية السائدة بشكل عام في مكاتب التعليم، وإبراز الثقافات التنظيمية التي تساعد على إنجاز العمل وكفاءة الأداء.

٤. تفويض الصلاحيات من قبل إدارة التعليم الجهة المشرفة على مكاتب التعليم، لتمكين مديري المكاتب من تحفيز المشرفين التربويين والعمل على أطر إدارية تتخذ من القيادة التحويلية منهجاً، لممارسة العمل مما يكون له مردود إيجابي على مستوى الثقافة التنظيمية فيها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو حسين، فاطمة إبراهيم عامر، (٢٠٢١م)، معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية مجلة الدراسات والبحوث التربوية ، مجلد١، عدد١، جامعة الملك خال - كلية التربية المملكة العربية السعودية.
- أبو غزالة زينب سلامة، كايد (٢٠٢٠). درجة إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٤)،٦٨١ -٦٩٥.
- الحربي، سعيد صلاح حمدي . (٢٠١٨) . استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٢ (٢)،٦٤ -١١٠.
- حمدان، محمد (٢٠١٥). درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل
- الخواجا، عبد الفتاح محمد (٢٠٠٤). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية. (الطبعة الأولى) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع
- داود، أحمد صالح أحمد، و عليوى، افتخار زكى(٢٠٢١). التنظيمية في الجامعة : دراسة اجتماعية تحليلية ، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية ، بغداد
- الدعجاني، حنان، الداود، إبراهيم. (٢٠٢٢) واقع الإشراف التربوي الإلكتروني في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع٢٥، ١٠٧ -١٥٦.
- رشيد ،فراس حسن سلمان (٢٠١٨) : أثر الثقافة التنظيمية على تحسين السلوكيات الأخلاقية للعاملين : دراسة ميدانية على جامعة تكريت . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة بنها، مصر
- رضوان ، نسرين شاكر سمارة (٢٠١٧) : واقع إدارة التنوع وأثرها على الثقافة التنظيمية بالجامعات الفلسطينية - محافظات غزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين

- زروقة، هشام (٢٠٢٠).الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالتوافق المهني: دراسة ميدانية على موظفي مؤسسة اتصالات الجزائر فرع بسكرة، مجلة دفاتر المخبر،١٥(١)، جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧٥ – ٩٣
- الزهراني ،صالح بن عبد العزيز و الورثان ،عدنان بن أحمد (٢٠١٧) : واقع الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمتغيري الثقة ومفهوم الذات. : دراسة ميدانية بجامعة شعراء ، مجلة التواصل بجامعة باجي مختار بعناية ، العدد (٥٠)، الجزائر ، ص ١٦٩ -١٨٦
- الشمراني، محمد حسن . (٢٠١٧). الإشراف التربوي مفهومه أهدافه - إجراءاته التطبيقية. ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي المنعقد في الإحساء.
- الشمري، علي بن عيسى بن علي(٢٠٢٢). درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟، ع(١٠)، ١٩٥ – ٢٣٠
- الشهري، ميعاد بنت عبدالله بن خلوفة (٢٠١٦) الأساليب الاشرافية التي تتبعها المشرفات وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد.
- الصائغ، عهود . (٢٠١٨) واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي جدة ومكة المكرمة . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٢ (٢٩)، ٤٨ - ١٠١
- عبد اللطيف و محفوظ أحمد جودة (٢٠١٠) دور الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية (دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية الخاصة)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٢٦)، العدد (٢)، دمشق سوريا.
- عبدالرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح (٢٠١٩) درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٢٧، ع ١، ص ص. ٢٧٨ -٢٩٩.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٧). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر

- العجرمي، سامح. (٢٠١٢). مدو توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس، المجلد ٢٦ (٨)، ٢٠١٢.
- العرفج، عبير، والعجمي، سارة، والكثيري، فاطمة (٢٠١٩). معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض، مجلة العلوم التربوية، ٤(٢)، ١ -١٢٧.
- العسيلي ،رجاء زهير (٢٠١٣) : الثقافة التنظيمية السائدة في بعض الجامعات الفلسطينية وانتماء شبابها للوطن من وجهة نظر الطلاب، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية السنة (١٦) ، العدد (٤٣)، دار الفكر العربي القاهرة.
- عطيوي ،عبير ماجد الدويري (٢٠١٦) درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
- فضل، محمود عبدالتواب(٢٠٢٢) دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة أداء المشرفين التربويين بإدارة تعليم محايل عسير مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ، جامعة تعز فرع التربة - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، ع(٢٥)، ٢٣٦ — ٢٨٠
- الفنتوخ، عبد الله. (٢٠١٧). واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية. ع. ١٠ ، ص: ١٦٣ — ٢٣٤ .
- القثامي، محمد بن دسمان (٢٠١٩) تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي، مجلة القراءة والمعرفة، ص ١٢٩ -١٥٩.
- القحطاني، خلود (٢٠١٩) واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، ٨(١٢) ، ٨١ _١٠٤ .
- المالك، منيرة (٢٠٢٠). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١٤)، ٥٠٣ _٥٤٥ .

- المالك، منيرة الدويش عبد العزيز . (٢٠٢٠) . واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، ١٤(٣)، ٥٠٣ _٥٤٥.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٢): المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.
- محمد، بشار(٢٠٢٢). أثر الثقافة التنظيمية على تحقيق الالتزام القيادي: دراسة ميدانية بالمؤسسة المينائية سكيكدة، مجلة البشائر الاقتصادية، ٨(١)، جامعة طاهري - كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير الجزائر، ٤٥٦ – ٤٧٣
- مساعدة ، ماجد (٢٠١٣) : إدارة المنظمات منظور كلى " ، دار المسيرة للنشر ، عمان، الأردن .
- هزايمة، علي عبد الكريم. (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(١). ١١٤ – ١٣٧ .
- الهيتي، سداد عبدالرحمن محمد صالح(٢٠٢٢). الإشراف التربوي الإلكتروني، مجلة التربية،٥١(٢٠٥)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- الوردية، سميرة بنت حمد (٢٠١٧). درجة توفر كفايات تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، عمان. وزارة التربية والتعليم (١٤١٩) . دليل المشرف التربوي، الرياض: مطابع الرياض.
- وزناجى، بسام(٢٠٢٢). محددات الثقافة التنظيمية، سوسيولوجيون: المجلة العربية للدراسات السوسيولوجية المعاصر، ٢(١)، مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية والإجتماعية الجزائ١١٤ر، - ١٢٧

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdel R Barquq, and Hoda Da(2019) International Models for Embodying Organizational Culture, (Algeria, Biskra University, College of Humanities and Social Sciences, Journal of Social Change, First Issue), .

- Armauld, E.M. (2016) . Virtualsupervising : Perceptions of interaction and feedback during student teaching.
- Bogdan, S. & et al. (2016): A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution [Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)], INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION Vol. (11) No. (10), RUSSIA, pp. 11515-11528
- Donnelly, R., Fitzmaurice, M. (2013) . Development of a Model for Blended Postgraduate Research Supervision in Irish Higher Education. In C. O'Farrell & A. Farrell (eds.) Emerging Issues in Higher Education III From Capacity Building to Sustainability Dublin, Educational Developers in Ireland Network (EDIN(
- Firas Burhan al-Din Abd al-Rahman Ahmad and Sanaa Muhammad Faraj, Obstacles to E-Learning in the College of Education for Human Sciences - 2021University of Kirkuk and the College of Education for Human Sciences, Diyala University / Comparative Study, (Tikrit University Journal for Human Sciences, Volume / 28, Issue/4, C/1.
- Habibi, G., Mandasari, M., Rukun, K., & Hadiyanto (2020). E-Supervision Using Web: Elementary School Teachers' Reaction. Global Conferences Series: Sciences and Technology 25-30.
- Ismail, A., Masek, A., Hashim, S., Abdul Rahman, A. W., & AhmadShakir, A. H. (2020). Enhancing Online Supervision Practice for Improving Final Year Industrial Based Project in Technical Programs. International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering, 9 (2): 2234 – 2240.
- Kassir Ahmed, (2017)The Impact of Organizational Culture on the Adoption of the Environmental Management System in the Economic Corporation / Case Study of the Plastic Pipes Industry Company in Ain and Sarah Djelfa), an unpublished master's thesis submitted to the Department of Management Sciences, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, University of Mohamed Boudiaf - Al-Messila.
- Khairullina, N. & et al. (2016): Development of Creative Activity of Student in the System of the Organizational Culture of the

Modern University, International Journal of environmental, Science education, Vol. (11), No.(4), p. 2172

- Lubega, J., and Niyitegeka, M. (2016). Integrating E-Supervision in Higher Educational Learning. Retrieved on Line on 16/8/2016, From:file:///C:/Users/Administrator/Downloads/Strengthening%20the%20role%20of%201ct%20in%20Development.pdf
- lyas, M. & Abdullah, T. (2016): The effect of leadership, organization culture, Emotional Intelligence, and Job Satisfaction on Performance, International Journal of evaluation and research in education, Vol. (5). No. (2), pp. 158 167

Schein, E. H. (2017): Organizational Culture and leadership, John Wiley & sons, Inc, New Jersey, Canada, p.140

Using Google Classroom to Develop EFL Listening Comprehension Skills and Motivation of Secondary Stage Students

Tamer Ahmed Abd El-Aty Mohamed

A teacher of English

tamrahmd57@gmail.com

ABSTRACT

The current study aimed at developing some EFL listening comprehension skills and Motivation among first year secondary school students through the use of a Google Classroom platform. The study adopted the quasi-experimental design through the use of two-groups (Experimental- control) and pre/posttest and pre/post scale. Participants were first year secondary school students; two groups (30 students each) were from El-Hussinia Secondary School for Girls, Sharkya Governorate, Egypt in the academic year 2020-2021. The experimental group was taught through Google Classroom for developing their listening comprehension skills and motivation. The control group received regular instruction.

To achieve the purpose of the study, the researcher designed a questionnaire for identifying listening comprehension skills, a listening comprehension skills test, and a rubric for scoring the listening skills test. Also the researcher designed a scale for motivation. By the end of the experiment, the test and the scale were post administered to both groups to find out the effect of the Google Classroom on developing the experimental group students' listening comprehension skills and their motivation. Findings of the study were statistically dealt with via the Statistical Package for the Social Science software (SPSS). The results showed that the experimental group outperformed the control group students. Accordingly, it was concluded that the Google Classroom platform was effective in developing EFL listening comprehension and motivation of secondary stage students.

Key words: **Google Classroom; listening comprehension Skills; motivation; secondary education; Egypt.**

استخدام فصول جوجل التعليمية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية فى اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوي

مستخلص الدراسة:

يهدف هذا البحث الى التحقق من فعالية استخدام المنصة التعليمية Google (Classroom) لتنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي والدافعية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الأول الثانوي من خلال المنصة التعليمية. تبنى البحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة. وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي. تم اختيار مجموعتين (٣٠ لكل منهما) من مدرسة الحسينية الثانوية للبنات في مدينة الحسينية محافظة الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢. تلقت المجموعة التجريبية تعليمها من خلال المنصة التعليمية Google Classroom لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لديهم بينما تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة المعتادة. كانت أدوات الدراسة عبارة عن: استبيان مصمم لمهارات الفهم الاستماعي ومقياس للدافعية. وقد تم تحكيم الأدوات واقرارها من قبل لجنة التحكيم. ومن ثم تم تصميم اختبار لمهارات الفهم الاستماعي ومقياس للدافعية، تم تعديل الاختبار والمقياس. وتم تطبيق الاختبار والمقياس على كلتا المجموعتين(قبلي/بعدى) لمعرفة تأثير Google classroom على تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية باللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية. تم التعامل مع نتائج الدراسة إحصائيًا عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج العلوم الاجتماعية (SPSS). وقد توصلت النتائج الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار والمقياس لصالح المجموعة التجريبية، كذلك كان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات العينة بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وقد أوصى البحث بضرورة استخدام Google classroom في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي والدافعية.

الكلمات المفتاحية: Google classroom - مهارات الفهم الاستماعي – الدافعية - التعليم الثانوي - مصر.

1. Introduction:

Recent research has confirmed that listening comprehension is a fundamental language skill that typically can be developed faster than speaking and that influences the development of reading and writing abilities in the targeted language. It has emerged that listening, the most frequently used form of language skills, plays a significant role in daily communication and educational process. In spite of its importance, listening ability development has received only slight emphasis in language instruction.

Gilakjani and Sabouri (2016) stated that listening comprehension is theoretically viewed as a dynamic process where people focus on chosen parts of aural input, structure meaning of passage, and connect what they hear with established knowledge.

In addition, Richard and Schmid (2002) clarified that listening comprehension refers to the way of understanding speech in native or foreign language. Rost (2002) asserted that listening appreciation is a complex, communicative process where the audiences are engaged with an active creation of meaning. Listening comprehension can be referred to as the way of understanding speakers' talk.

Hamouda (2013) stated that listening comprehension as a communicative process where audiences are engaged in building meaning. Audiences grasp the oral information through sound segregation, existed knowledge, sentence structures, stress intonation as well as the other linguistic or non-linguistic signs. In other words, Nadig (2013) explained that listening comprehension is some process of comprehension and defining spoken language. These include realizing sounds, grasping the person's talk meaning, and understanding the grammar of sentences. Listening comprehension further can be seen as a process of totally understanding the language and defining the language meaning being uttered by the speakers.

Ahmadi (2016) argued that before the listeners learn to speak, they need to initially learn to understand the uttered language that they hear. Identifying the speakers' language before replying what they say will help listeners comprehend the components of a topic. He showed three main characteristics of listening comprehension. First, listening comprehension is an active activity, because it is to receive information. Next, listening comprehension is a creative practice because the audiences build the meaning and give the

information based on their background information. Last, listening comprehension is a communicative practice in which the two speakers and audience are included. During the process of listening comprehension, speakers and audiences share the information as well as completely listen to what the speakers say then, answer the statement that will be conveyed by listener.

According to Azizah (2014), students need to understand the meaning of the uttered language in order to listen well. Further, someone needs a complete understanding to be able to comprehend meaning. Hence, it can be concluded that understanding is to find out the meaning of something that somebody utters, and comprehending the meaning of something requires an ability to achieve the understanding entirely of what exactly has been spoken by the speakers. Sentences are not processed by focusing on word by word, but the focus is on the ideas behind the spoken words and how these thoughts are connected together to mean something (Brown, 2004). As a result, students may avoid any part of the spoken language and simply focus on the information needed and try to comprehend the information giving them hints to understand the listening tasks.

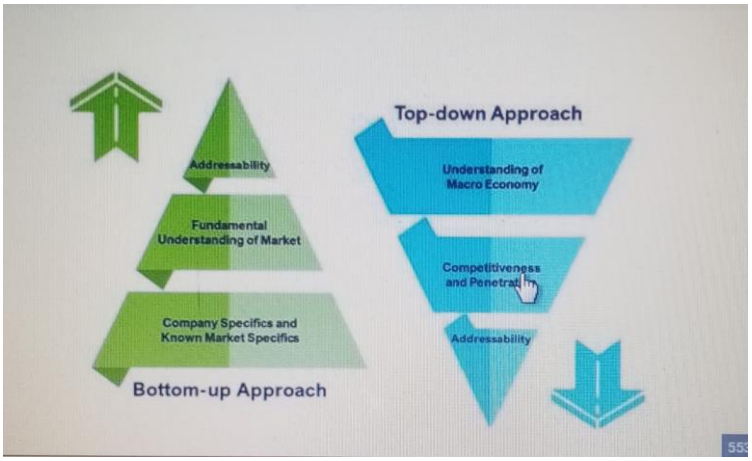


Figure (1)

Listening: Top down and bottom up

What is the bottom up and top down? Quora (2015)

Understanding spoken language is essentially an inferential process; linguistic knowledge and world knowledge interact in parallel fashion as listeners create a mental representation of what they have heard (Hulstijn 2003). Listeners apply these knowledge sources using top-down and bottom-up processes (Rost 2002 Flowerdew and Miller 2005). Listeners favor top- down processes when they use context and prior knowledge (topic, genre, culture and other schema knowledge stored in long-term memory) to build a conceptual framework for comprehension. Top- down processes are

developed through practice in the use of compensatory strategies. Listeners favour bottom-up processes when they construct meaning by accretion, gradually combining increasingly larger units of meaning from the phoneme-level up to discourse-level features. Bottom-up processes are developed through practice in word segmentation skills.

DeVito (2004) viewed listening as an active process of receiving, understanding, remembering, evaluating, and responding to communicative discourse. Listening is a complex mental process that entails receiving, interpreting and reacting to sounds being received from a sender, and finally retaining what was gathered and relating it to the immediate as well as the broader socio-cultural context of the utterance.

Suryani (2012) investigated students' listening skills through varied listening tasks conducted at the language laboratory. The data were collected by using three instruments, namely a questionnaire, pre and post-test, and observation. The result of the study revealed a significant improvement in the process of the use of varied listening tasks in the language laboratory and the students' five listening skills.

Afrin (2011) examined the extent of ignorance of listening skills at the private universities and also sought to find out the

strategies for the development of listening skills at the tertiary level. For the investigation both close and open-ended questionnaire was provided to 295 undergraduate students of service course and 30 teachers were interviewed. From the findings of the study it was clear that most of the English language courses are completed without practicing listening skill, due to inappropriate syllabus and insufficient logistic support from the universities. The findings suggest that fewer numbers of students in the English language class would be more convenient for the teachers to teach the listening skill. Furthermore, specific syllabus and mark allocation is necessary for teaching listening.

In spite of the importance of listening comprehension skill, many students found it the most difficult skill to acquire, practice and develop. Goh (2000) investigated the listening comprehension problems in the intermediate stage. The data were collected from learner diaries, small group interviews and immediate retrospective verbalization. Findings included ten listening comprehension problems in relation to three cognitive processing phases-perceptions, parsing and utilization proposed.

Solano et al (2017) explored the use of educational technology for teaching English as a foreign language (EFL) at 10 state schools in the South of Ecuador. It aimed to find out the current state of the use of technology in English classrooms. The research combined both quantitative and qualitative methods to gather information about the use of technology in the teaching learning process. The instruments applied were teachers' and students' surveys and observation sheets. One hundred and fifty students and fifteen teachers took part in the surveys and were observed once a week during a period of four months. Findings confirmed that technology is not commonly used in state schools of the south region of Ecuador or, if used, it is not adequately applied. For this reason, in order to develop students' performance of all four language skills it is necessary to integrate technology tools combined with appropriate teaching strategies in EFL classrooms.

Motivation plays a significant and crucial role in ELT and it boosts up the level of interaction during learning the English language. It creates sense of respect inside learners and makes them on the right direction.

Linguists are interested to know about the link between motivation and listening because it increases and improves the communicative ability. The concept of motivation is described differently by many researcher (Brown, 2007). Some researchers do not connect the listening proficiency with motivation because everybody thinks according to his own state of mind (Jafari, 2007). Through the review of the different researchers, it is cleared that metacognitive strategy and motivation both play a great role in developing listening skills. According to the Vandergrift (2005), in listening there is a significant relation between the metacognitive strategy and motivation.

Other linguists also agreed with that if there Is a higher proficiency in listening than there is a great need of higher motivation (Harputlu & Ceylan, 2014; Kassaian & Ghadiri, 2011; Nezhad, Behzadi , & Azimi, 2013). To develop the listening ability both are very useful and connected with each other in a positive manner. Linguists are also not fulfilled to know that whether the relationship between listening and motivation is positive, causal or whether not. This is because the past researches focused on the metacognitive and motivation rather than the progress that the student appeared

over time. Previous researchers examine the listening skill according to the setting of EFL instead of the ESL which has rich environment and opportunities to explore the target language. In ESL setting, listening strategy effects the motivation; one can promote the listening quality or ability by the training of the metacognitive strategy.

Ajmal and Kumar (2020), identified the impact of motivation on listening skills of students enrolled in English Language Course at British Education and Training System (BETS) Lahore, Pakistan during January to February, 2020. The learners for this class look forward to hone their speaking skills by listening as much as they can. Results showed that there was a positive correlation between listening strategy instruction and motivation. Listening motivation was recorded utilizing the English listening comprehension Motivation Scale (ELCMS) and strategy use were tracked with the metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). Pre- and post-test scores of 36 participants (control group, n=20; experiment group, n=16) were analyzed using a mixed-effects regression and paired t-test to determine differences after a four-week treatment period. Results revealed that the participants'

motivation level in both groups decreased over the treatment period, with the experiment group seeing a smaller decrease than the control group.

Brown (2007) asserted that motivation is commonly thought of as an inner voice, urge, stimulus, emotion, or desire that moves or compels a person toward a particular action or task mainly. Brown's view is different from Keller's view of motivation as a choice.

Jafari, (2010) investigated the relationship between English listening motivation and listening proficiency scores. There was a high correlation between learner English listening motivation and proficiency. The study was managed along with 112 Taiwanese college students without the ELCMS, but with listening motivation questions are about Chang's Intrinsic Motivation Orientation Scale (2001) the same source from which the ELCMS was derived.

Yufrizal (2008) stated that there are some factors which influence EFL learning such as motivation and attitudes, anxiety, age difference, personality factors, cognitive factors, and other factors. Motivation can push someone to complete a course of work. Motivation is also a passion to do something.

Therefore, motivation plays an important role in EFL learning process.

Lai (2011) stated that motivation is the "reasons that underlie behavior that is characterized by willingness and volition". Lai also illustrated two different types of motivation, which are intrinsic and extrinsic motivation. The first type, intrinsic motivation, is animated by personal enjoyment, interest, or pleasure .Moreover; it includes all behaviors that elicit joy and pleasure to the individual without external regulators promoting the behavior. On the other hand, extrinsic motivation is governed by reinforcement possibilities. Furthermore, extrinsic behaviors are instrumental in nature and includes all behaviors that are not performed out of interest, but rather because they are believed to be instrumental in producing a desired outcome.

Nowadays, development of technology is growing rapidly. The developments have been sectors. Economics, politics and education have applied technology. It can be predicted that many people have been addicted with information and communication technology (ICT). The development of ICT cannot be separated from information technology (IT) which is also growing. Information Technology is one of many devices

used by managers in anticipating changes (Laudon & Laudon, 2014).

With the development of (IT), many people do innovation to make (IT) that can be used to facilitate other people in doing daily activities, ranging from sending messages, assignments and communicate online, search for and buy many things by online, order tickets and modes of transportation online and many others. Therefore, many aspects of human life are influenced by technological developments information where one of them is related to the learning process in the field of education. Google Classroom is a recent addition to virtual classroom, introduced by Google. The researcher attempts to exhibit how Google Classroom can be used for teaching listening comprehension skill and what the learners' opinions about their development of listening skill through Google Classroom are.

According to Sukmawati, and Nensia, (2019) Google Classroom is to offer a platform of blended learning in schools in order to simplify creating assignments and getting the grade out to the students in a paperless way. There are many facilities provided by Google classroom; they make easier for teachers to carry out learning activities, the intended

learning is not only in class, but also outside the classroom because students can learn wherever and whenever by accessing Google classroom online. Also, the subject, which is discussed, emphasizes the observational skills; as it allows students to see the concept of teaching and learning material. The main purpose of the study investigated a role of Google classroom in English Language Teaching (ELT). The data was collected through an interview with 16 respondents. The study helped the decision makers of the higher educational institutions to have a better understanding of the role of using Google classroom by their students. It is assumed that it helped in measuring the level of students' attention to the previously mentioned technology.

Distance education is a kind of education where teachers and students are separated and learning material is carried out through telecommunications systems. Many schools and universities throughout the world have used this learning system and have had successful experiences with it. The presence of educational technology is growing in the classroom. Teachers as educators must be prepared to work with this.

Shaharanee, Jamil, & Rodzi (2016) analyzed Google classroom's active learning activities. They used Technology Acceptance Model (TAM) to study the effectiveness of the activities posted on the platform. Results of 100 students revealed that comparative performance of Google classroom was far better in the areas of communication, interaction, perceived usefulness, ease of use, and overall students" satisfaction.

Espinosa, Estira, & Ventayen, (2017) conducted a research to evaluate the functionality of Google classroom as a Learning Management System (LMS). The study found that cost was the primary reason for the adoption. Collaborative learning through assignments was viewed as an extremely effective tool for enhancing student engagement.

Liu & Chuang (2016) conducted an action research in Taiwan in which they used Google classroom with the integration of peer tutor mechanism for 6th grade students. Students held a positive perception regarding the use of Google Classroom. The learning objectives were also achieved.

Martínez-Monés et al. (2017) called for an integration of learning analytics with Google classroom as they believed that

this is a major limitation of the emerging tool. So far, to the best knowledge of the researcher, all the research conducted on Google classroom has indicated a positive response from the students. Melani, (2020) aimed at identifying the effect of Google Classroom Assisted Extensive Listening (EL) on English as a Foreign Language (EFL) Students' Listening Comprehension across Learning Autonomy (i.e., high learning autonomy, and low learning autonomy). The participants were 78 students from two classes, which were divided into an experiment group and a control group. The experimental class was treated by practicing EL with the support of Google Classroom; on the other hand, the control group received regular instruction. The students in each group were further grouped based on their autonomy level (high and low). The result revealed that the mean score of the experimental group is much higher than the control class. It means that students who practiced EL with the support of Google Classroom have better listening comprehension as compared to the students who practiced EL by using the traditional platform.

2. Context of the problem

A Pilot study was conducted to check the secondary students 'inefficiency in listening comprehension and

motivation. The researcher administered a listening comprehension test and a scale of motivation to a sample of (20) of the first year of AL-Hosinia Secondary School for Girls.

The results of the pilot study supported the existence of the problem. It could be concluded that secondary students have problems in the listening comprehension skills. They found it difficult to determine the speaker's goal because this skill requires them to acquire other skills as understanding audible sentences accurately, and identifying the general idea of a listening text. Those students also showed little efficiency in anticipating what is going to happen in a listening text as they had not the ability to understand the content of a listening text, follow the sequence of a listening text, specify important information from a listening passage, and extract specific ideas (information). Those students were also unable to differentiate between the various sounds, stress, intonation and grammatical and ungrammatical sentences. So, the results of the pilot study designated that those students had problems in listening comprehension skill as shown in table (1).

Table (1)

No.	Skills	Per.
20	Extracting specific ideas (information).	55%
	Listening for gist and for detail.	57%
	Using context to predict.	60%
	Listening to guess the meaning of unknown words.	45%
	Identifying points of view.	67%
	Listening to identify speakers.	53%
	Identifying the main idea.	54%
	Listening for detail and interpret information.	45%

Pilot study listening comprehension test results

Also, a pilot study was also conducted to investigate students' motivation towards EFL listening. The participants were asked to respond to a motivation scale which consisted of eight items. The results of the pilot study designated that those students had low motivation to listen to English. Results are shown in table (2).

Table (2)

No.	Skills	Per.
20	English is my favorite subject.	45%
	I like to listen English.	50%
	I usually like to use some English expressions**.**	60%
	I like to watch English movies**.**	55%
	I usually like to listen English conversation.	57%
	I can understand listening conversation.	50%
	I can guess the meaning of new words from listening text.	54%
	I can answer the questions after listening lessons**.**	55%

The results of the pilot motivation scale.

These results could be attributed to the following reasons:

1.There are no attractive activities to motivate students practice listening in classrooms.

2. There are no attractive topics to help students participate in classroom discussion.

Motivation has an essential role in learning English in general and listening skills in particular as it stimulates students to participate in EFL discussions. The lower motivation they have in expressing their own ideas, the lower chance to be successful in learning English especially in listening.

3. Statement of the Problem

The problem of this study is that the majority of the first year general secondary school students lack listening comprehension skills according to the results of the pilot study. In an attempt to face the problem, the current study investigated the use of Google classroom platform to develop some listening comprehension skills.

Research questions:

Here is the main question

"To what extent is Google classroom platform effective in enhancing EFL secondary school students' listening comprehension skills and motivation?"

This broadly stated question could be sub-divided into the following ones:

1. What are the listening comprehension skills targeted for the EFL first-year secondary school students?
2. What is the level of secondary school students in listening comprehension skills?
3. What are the motivation items targeted for the EFL first-year secondary school students?
4. What are the main features of a Google classroom platform for developing the listening comprehension skills and motivation for the EFL first-year secondary school students?
5. What is the effect of this platform on the students' listening comprehension skills and their motivation?

4. Purpose of the Study

This study aimed at:

1. Developing first-year secondary school students' listening comprehension and their motivation.
2. Investigating the effectiveness of Google classroom platform in enhancing the first-year secondary school students' overall listening comprehension skills and their motivation.

5. Significance of the Study

It is expected that the study would be useful in what it can offer the following groups:

1. The secondary school students:

It may improve students' listening comprehension skills and their motivation.

2. English Language Teachers

It may provide them with a Google classroom platform that can improve their students' listening comprehension skills and motivation, and may be useful for them to change their traditional methods of teaching. Furthermore, the listening activities included in the platform can improve students' communication skills. Moreover, teachers may be encouraged to motivate students and enhance language learning through technology.

3. Supervisors

It may be beneficial for them to inspire and guide teachers to replace the traditional methods of teaching through using the application and other new strategies to

enhance students' language learning. It may also help them motivate teachers to improve their own language skills.

4. Curriculum Designers

It may inspire them to use other similar applications that can help enrich the educational process with the latest theories and teaching methods.

6. Delimitations of the Study

The present study was delimitated to:

1. A sample of the EFL first-year secondary school students at Al-Hosinia Secondary for Girls School in Al-Hosinia city, Sharkia Governorate.
2. The listening skills that were approved by the panel of jurors and coped with the review of literature and the National Curriculum Framework for English as a Foreign Language (EFL) provided by the Ministry of Education.
3. Some items of motivation for listening comprehension.
4. Some units of student's book of first year of Secondary school during the second semester of the academic year 2021/2022.

7. Instrument of the study:

To achieve the main goal of the current study the researcher designed some instruments to measure the experimental participants' level before and after the experiment.

The instruments were used as follows:

A. "For listening comprehension skills":

1. A questionnaire of listening comprehension skills.

2. A pre-post test of listening comprehension skills.

3. A Rubric of listening comprehension skills.

B. "For listening motivation "

1. A listening motivation scale.

8. Design of the study:

The present study adopted the quasi-experimental design. Sixty secondary students were chosen and divided into two groups; an experimental group and a control one, thirty students each. The experimental group's students received instruction through Google Classroom platform; on the other hand, students in the control group received regular

instruction. A pre-post EFL listening comprehension test and a motivation scale item were administered to the two groups before and after the experiment.

9. Participants of the Study:

The participants included 60 secondary students, first year, in the academic year (2021-2022) from El- Hossinia Secondary School for Girls. They were divided into two groups; an experimental group and a control one, (30) students each. It was assumed that the participants formed a homogenous group. So they were expected to have a lot in common and wouldn't differ much regarding the quality of experience or their age.

In order to make sure that the development of some of their EFL listening comprehension skills were attributed only to the effect of the Google classroom, the researcher controlled some variables in order to make sure that both the experimental and control groups were equivalent.

These variables were:

Age : All participants' age ranged from 15-16 years.

Grade: All of them were in first year general secondary school.

The listening comprehension skills targeted in the present study were also controlled before the study experiment, as follows:

Table (3)

Group	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Experimental pre-test	30	17.29	1.37	0.94	60	.351
Control pre-test	30	16.97	1.33			

Comparing both groups pre results in listening comprehension

Table (3) shows that there was no significant difference between the mean scores of the experimental and the control groups, t being (0.94). This shows homogeneity between the two groups. That is to say, the two groups were at almost the same level of performance in the EFL listening comprehension skills. Thus, any variance between the two groups that might

happen after the experiment could be attributed to the effect of the experiment. The pre-test scores revealed that the participants had low proficiency in EFL listening comprehension skills.

Table (4)

Group	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Experimental pre-test	30	12.8	0.88	0.65	38	.43
Control pre-test	30	12.6	1.33			

Comparing both groups pre results in motivation scale

Table (4) shows that there was no significant difference between the mean scores of the experimental and the control groups; t being (0.65). This shows homogeneity between the two groups. That is to say, the two groups were at almost the same level of performance in the motivation scale. Thus, any variance between the two groups that might happen after the experiment could be attributed to the effect of the experiment. The pre-test scores revealed that the participants had a low average in motivation scale items.

Table (5)

Group	N	Mean	Std. Deviation	Compared mean	t. value	df
Experimental post-test	30	30.71	1.28	.000	43.87	60
Control post-test	30	16.68	1.24			

Comparing both groups post results in EFL listening comprehension

Table (5) indicates that there is a statistically significant difference between the control and the experimental groups in favor of the latter in the post administration of the EFL listening comprehension skills test results, t-value being (43.87). It is significant at (0.01.) level.

Table (6)

Group	N	Mean	Std. Deviation	Compared mean	t. value	df
Experimental post-test	30	59.95	1.59	.000	0.15	38
Control post-test	30	28.25	2.39			

Comparing both groups post results in motivation scale

Table (6) indicates that there is a statistically significant difference between the control and the experimental groups in favor of the latter in the post administration of the motivation scale results, t-value being (0.15). It is significant at (0.01.) level.

10. Procedures of the study:

The treatment went through the following steps:

1. The researcher designed the sessions of the teacher's guide, which were then validated by a number of TEFL experts.
2. Sixty participants; an experimental group and a control one (30 students each), were chosen randomly from the first year in El- Hossinia Secondary School for Girls.
3. The researcher pre administered the EFL listening comprehension skills test and motivation scale to the two groups (control – experimental).
4. The researcher post administered the EFL listening comprehension skills test and motivation scale to the two groups (control – experimental).
5. The researcher compared the pre to post administrations

results.

11. The Results:

The results of the present study showed that the experimental group, taught through Google Classroom Platform, performed better than the control one in the post administration of the EFL listening comprehension skills test and motivation scale items, since there was statistically significant difference at (0.01) between the mean scores of groups in favor of the former.

The experimental participants' progress in the post administration of the listening comprehension skills test and motivation scale results could be attributed to the fact that while using Google Classroom Platform, the experimental participants students were interested in EFL listening about related topics to their syllabi. The experimental participants practiced various activities of EFL listening comprehension skills. Through the interaction, the experimental participants created a cooperative environment in which less emphasis was placed on transmitting information from the teacher and more on the learner. So, Google Classroom Platform, adopted throughout the study, helped the experimental participants

go through several steps.

During the experimentation, it was noticed that the experimental participants have a positive attitude towards EFL listening comprehension. For them, the EFL listening activities changed the way they felt about EFL listening comprehension. Also, giving students listening topics related to their lessons, increased their motivation and involvement and improved their listening performance.

These significant improvements and modifications can be attributed to a number of causes related to the nature of Google Classroom, as follows:

- Motivating participants.
- Increasing communication and interaction among participants.
- Providing an opportunity for group works.
- Expressing and developing the ideas of learners.
- Working on actual duties.
- Enriching learning environments.
- Developing learning activities.

- Developing EFL listening skills.
- Developing high-levels of thinking skills.
- Merging individual and social interaction.

Google classroom allowed the experimental participants to post comments, send notes, links, files, alerts, assignments, events, and direct messages to the teacher. This can be a beneficial tool for improving EFL learning in general and listening comprehension and motivation for listening in particular. Online discussion on Google Classroom encouraged incidental learning to take place perfectly among the experimental participants.

12. The Recommendations:

In the light of the current study results and conclusions, the following would be recommended:

1. It is necessary to devote more effort to teaching listening comprehension activities as these are the basis of thinking and learning.
2. EFL teachers have to provide students different levels with equal opportunities to listen in a good way.
3. EFL teachers should use various listening strategies to help

their students listen in a good manner.

4. A classroom atmosphere conductive to listening comprehension should be established.
5. EFL teachers should emphasize the importance of developing students' listening skills and their motivation in the early educational stages to be easily developed later in the following stages.
6. Google Classroom Platform should be used in the teaching of English listening comprehension texts to lead students to deep levels of comprehension and engagement in listening comprehension and also make listening comprehension more enjoyable and interesting.
7. In order to attract the students' attention to listen to different topics, some extracurricular activities should be introduced into the course schedule. This should lead to strong positive feelings about listening and create an encouraging circle in which poor listeners get better.
8. Curriculum designers and implementers should utilize oral exams for listening at the end of each term.
9. EFL instructors should integrate strategies to their EFL classes in order to improve listening comprehension skills.

10. Designing EFL curricula should contain attractive topic related to students' needs and interests to motivate students to learn English in general and speaking skills in particular.
11. Designing EFL curricula should contain attractive activities to motivate students to participate in EFL discussions.

13- Suggestions for further research:

In the light of the study findings and results, the following are suggested for further research:

1. Further research would be needed to examine the relation of Google Classroom Platform to other language skills such as reading, writing, and speaking.
2. More researches are needed to provide effective strategies for developing listening comprehension skills.
3. Replicating the experimental treatment with a larger sample of students from a more representative sector of students to identify accurately listening comprehension skills to help curriculum designers integrate the appropriate texts in their textbook.

4. The present study opens up a new dimension of research by introducing Google Classroom Platform as an effective technique to develop listening comprehension skills and motivation for listening.
5. Further studies are needed to design many training programs for pre- and in- service English language teachers to help them develop their students' listening comprehension skills.
6. Improving listening skills by different technological areas of study such as Moodle, on-line programs or You-tube channels.
7. Investigating Google programs as learning tools in relation to developing EFL writing, speaking and reading skills.
8. Encourage Students' motivation inside and outside classroom and in relation to language learning in different stages.

14. Definition of terms:

1. Google Classroom:

One of the ways that can be used to do the learning process online is to use Google Classroom. Google Classroom is to

offer a platform of blended learning in schools in order to simplify creating assignments and getting the grade out to the students in a paperless way (Donald Yates, 2017).

Google Classroom is a new tool introduced in Google Apps for Education in 2014. This classroom facilitates the teachers to create and organize assignments quickly, provide feedback efficiently, communicate with their classes with ease online and offer a style of teaching that offers many advantages over the traditional classroom teaching style (J. E. Gallagher, K 2005)

Google Classroom is a suite of online tools that allows teachers to set assignments, have work submitted by students, mark, and return graded papers. It was created as a way to eliminate paper in classes and to make digital learning possible (Izenstark, A., & Leahy, K. L. (2015).

For the purpose of this study, Google Classroom is a free web service developed by Google for schools that aim to simplify creating, distributing and grading assignments in a paperless way. Students can be invited to join a class through a private code, or automatically imported from a school domain.

2. Motivation

Motive: a factor or circumstance that induces a person press to act in a particular way. (Oxford dictionary: 2009)

Jenkins & Demaray (2015) defined motivation as “the force which provides the impetus for human behavior, causing individuals to initiate and sustain goal-directed actions".

Richards and Schmidt (2008) defined motivation as a combination of learner's attitudes, desires and willingness to expend effort in order to learn the second language.

According to Lai (2011), motivation involves a constellation of beliefs, perceptions, values, interests, and actions that are all closely related.

Dörnyei (2001) mentioned that motivation explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity.

For the purpose of this study, listening motivation can be operationally defined as the students' readiness to be engaged in listening activities because of their possession of positive attitudes toward it according to their beliefs, perceptions, values, interests, and actions that are all closely related.

References

Abbas Pourhosein Gilakjani[1] & Narjes Banou Sabouri[2] (2016). *Learners' listening Comprehension difficulties in English Language learning*: A literature Review. 1- Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran. 2- Department of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Afrin,N.(2011). *Ignorance of Listening Skills AtTertiay Level*. Master's Thesis, East West University, Department of English.

Ahmadi, S.Z (2016) "*The flipped classroom model to develop Egyptian EFL students 'listening comprehension*" Brown, D. (1995) Language Assessment Principles and Classroom Practice. New York: Longman.

Birgit (2000) Teaching EFL Listening Strategies to College Students in TaiwanTeng, Huei-ChunNational Taiwan University of Science & Technology.

Ajmal, M., & Kumar, T. (2021). *Inculcating learners' listening motivation in English language teaching: A case study of British education and training*

system. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 11.

AN INVESTIGATION OF RELATIONS AMONG ACADEMIC ENABLERS AND READING OUTCOMES

AZIZAH, H. (2014) *THE CORRELATION BETWEEN LISTENING COMPREHENSION AND SPEAKING ABILITY* (A Correlational Study at the 3rd Semester of English Education Department Students of UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.

Brown, G. (2001). *Investigating Listening Comprehension in Context. Applied Linguistics* 1, pp. 97-108.

Devito J. (2004). The Interpersonal Communication (10th Ed) New Jersey: Allyn Bacon a Pearson Company

Donald Yates. (2017). *Google Classroom Easiest Teacher's Guide to Master Google Classroom. Copyright* 2017 by Donald Yates - All rights reserved. https://www.pdfdrive.com/google-classroom-easiest-teachers-guide-to-master-google-classroom-google-classroom-app-google-classroom-for-teachers-google-classro om-book-1-d158049011.html. accessed on 27 April 2019

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eastern Illinois University

Espinosa, N., Estira, K. L., & Ventayen, R. J. M. (2017). *Usability Evaluation of Google Classroom: Basis for the Adaptation of GSuite E-Learning Platform*. Asia Pacific Journal of Education, Arts, and Science, 5(1).

Goh, C (2000) *Exploring Listening comprehension Tratics and their Interactional Patterns*. System Vol. 30, pp. 185-206.

Hamouda, A. (2013). *An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the El Listening Classroom*. International journal of Academic Research in progressive Education and Development, 2, (2), 113-1

Harputlu, L.,& **Ceylan, E.(2014)** T*he Effects of Motivation and Metacognitive Strategy Use on EFL Listening Proficiency*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 158:124-131

Izenstark, A. and Leahy, K. L. (2015) *Google Classroom for Librarians: Features and Opportunities*. Library Hi Tech News, 32, 1-3. https://doi.org/10.1108/LHTN-05-2015-0039

J. E. Gallagher, K. Et al. (2005). "*Web based vs . Traditional Classroom Instruction in Gerontology*": A Pilot Study," vol. 79, no. 3, pp. 1–10.

JENKINS and DEMARAY (2015). *An Investigation of Relations among Academic Enablers and Reading Outcome*. Psychology in the Schools, Vol. 52(4), 2015 C 2015 Wiley Periodicals, Inc.

Kassaian, Z.,ghadiri, M.(2011) *An investigation of the Relationship between Motivation and Metacognitive Awareness Strategy in Listening Comprehension*: The Case Study of Iranian EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research,Vol.2,No.5,pp 1069-1079.

Lai, E.R. (2011). *Motivation: A literature review*. Pearson Research Report. Retrieved from http://www.pearsonassessments.com/research/researchpub/researchlist.type.Research_Reports.html

Lai, E.R. (2011). *Motivation: A literature review*. Pearson Research Report. Retrieved fromhttp://www.pearsonassessments.com/research/researchpub/researchlist.type.Research_Reports.html

Laudon & Laudon (2014) *Management Information Systems MANAGING THE DIGITAL FIRM. THIRTEENTH EDITION GLOBAL EDITION*.

Liu, H.-C., & Chuang, H.-H. (2016). *Integrating Google Classroom to Teach Writing in Taiwan. Minnesota eLearning Summit*. Retrieved from https://pubs.lib.umn.edu/index.php/mes/article/view/730

Martínez-Monés, A., Reffay, C., Torío, J. H., & Cristóbal, J. A. M. (2017). *Learning Analytics with Google Classroom: Exploring the Possibilities*. In Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (p. 47:1–47:6).

Melani (2020) *the Effect of Google Classroom Assisted Extensive Listening on Listening Comprehension Accross Learning Autonomy*. Vol. 14 No. 1 (2020): Lingua Cultura.

MICHELLE KILPATRICK DEMARAY

Morley, J. (2001). *Aural comprehension instruction: Principles and practices*. In M. CelceMurcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language,(p.69-85).Boston: Heinle&Heinle.

Nadig, A. (2013). *Listening Comprehension. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524490

Northern Illinois Universit

Oxford English Dictionary (2009).Retrieved on 15March 2017. Available at: http:// www. encyclopedia. com/topic/ Intervention. aspx.

Shaharanee and Jamil (2016) *Google classroom as a tool for active learning .Conference*: PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON APPLIED SCIENCE AND TECHNOLOGY 2016 (ICAST'16) DOI:10.1063/1.4960909

Sukmawati and Nensia (2019) *the Role of Google Classroom in ELT International Journal for Educational and Vocational Studies* Vol. 1, No. 2, June 2019, pp. 142-145 Available online at http://ojs.unimal.ac.id/index.php/ijevs

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772