دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣٠)
الجزء الأول
نوفمبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣٠) نوفمبر ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (130) Part (1)
November
2023

دراسات تربوية ونفسية

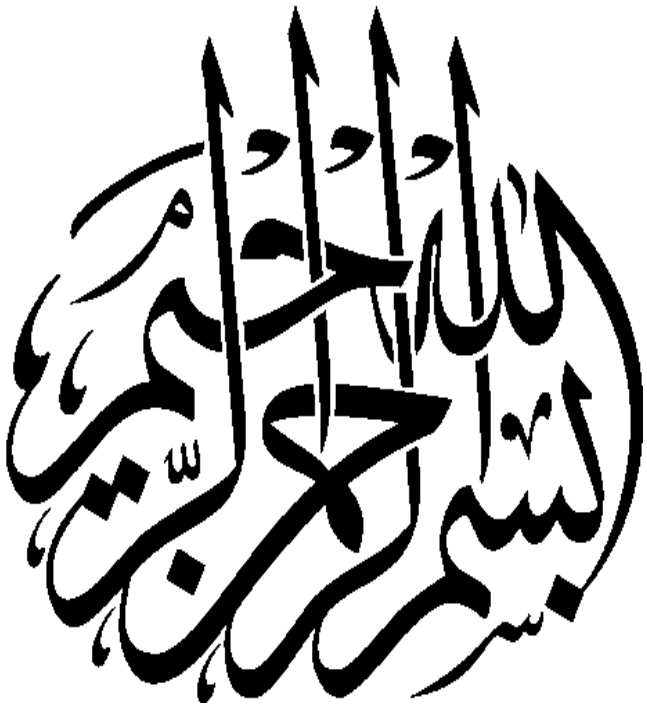
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٣٠)

نوفمبر ٢٠٢٣ 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/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

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

نابع 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	**The Effectiveness of a Program Based on Cognitive Approach and Corrective Feedback in Developing High Institute of Engineering and Technology Students' EFL Oracy performance, Technical Vocabulary Use and Reducing Their Communicative Apprehension** ***BadeaaAkl Drwish Muhammad*** ***Dr. Azza Ahmed Hamdi El-Marsafy*** ***Dr. Amr Fathy Abdelwahab Muhammad***	1-36
٢	**Analyzing the 4th –Grade Pupils' Textbook "Connect 4"in Light of the Quality Criteria and Learning Outcomes** ***Benjamin Nour El-Din Attyia Ghonim*** ***Prof.Dr. Azza Hamdy Al-Marsfy***	37-85
٣	**Emploi de l'apprentissageadaptatif électronique pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de la Section de français à laFaculté de Pédagogie,** ***Medhat Mohamed El Sayed Ahmed Ramadan*** ***Prof Dr. Ahmed Mohammed Salem*** *Dr. Mohammed Abdel-HamidSalem*	87-141
٤	**Using Gibbs' Reflective Model to Develop the Faculty of Science Students' EFL Reflective writing and Met linguistic Awareness** ***Marwa Mohamed BadrAbd-Alfatah Mousa*** ***Prof. Dr/ Mohamed Hassan Ibrahim Hassan***	143-165

تابع الفهرس

دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) المجلد (٣٨) العدد (١٣٠) نوفمبر ٢٠٢٣ الجزء الأول

م	الموضوع	الصفحة
٥	**Utilizing a Strategy Based on Interactive Reading Approach to Develop EFL Secondary School Students' Oracy Skills** ***Esraa Abd El Aziz Saleh Dr. Michael Abdel Meseih Awad*** ***Dr. Ahmed Abdel Salam Edries***	167-196
٦	**فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري** وائل أحمد جمال الدين عبد الحميد علم	١٩٧-٢٤٦
٧	**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وقياس أثره على تحصيل تلاميذهم** احمد محمد إبراهيم سليم ا.د/محمود علي عامر علي ا.م.د/إيناس عبد المقصود دياب د/إيمان جمال سيد احمد	٢٤٧-٣٢٥
٨	**تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** النجدي إبراهيم السيد إبراهيم أ.د/ مجدى إبراهيم إسماعيل أ.د/ محمد محمد حسن د / مريم رزق سليمان سلامة	٣٢٧-٣٩٠
٩	**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.** فوزي عبد الحكيم عامر خليل أ.د/ سامي محمد الفطايري د/ إيناس عبد المقصود دياب (رحمها الله) د/ لبنى نبيل عبد الحفيظ	٣٩١-٤٧٤

The Effectiveness of a Program Based on Cognitive Approach and Corrective Feedback in Developing High Institute of Engineering and Technology Students' EFL Oracy performance, Technical Vocabulary Use and Reducing Their Communicative Apprehension

BadeaaAklDrwish Muhammad

An expert EFL Instructor – Experimental Language School

Dr. Azza Ahmed Hamdi El-Marsafy
Professor of Curriculum & Instruction of (TEFL) Faculty of Education
Zagazig University

Dr. Amr Fathy Abdelwahab Muhammad
Lecturer of Curriculum & Instructionof (TEFL) Faculty of Specific Education
Zagazig University

Abstract

The current study aimed at developing the EFL High Institute of Engineering and Technology 1st year students' oracy performance, technical vocabulary use and reducing their communicative apprehension using a program based on cognitive approach and corrective feedback. The current study adopted the mixed-method research design. A group of (20) first year fromHigh Institute of Engineering and Technology students, 10th of Ramadan city, Sharkia Governorate in the academic year 2021/2022 were equally divided into an experimental group (n=10) and a control one (n=10). To achieve the aims of the study, the researcher designed checklist, pre/post Oracy Performance Test and a Rubric. The experimental group was taught by the use of cognitive approach and corrective feedback instruction whereas the control group

received regular instruction. The obtained data were analyzed using the Statistics Package for Social science (SPSS). The study results revealed that there was a statistically significant difference at (0.5) between the mean scores of the experimental group in the pre/post administration favoring the post administration. The finding also revealed that the cognitive approach and corrective feedback instruction had positive effect on developing the High Institute of Engineering and Technology 1st year students' EFL oracy performance, technical vocabulary use and reducing their communicative apprehension. Finally, the study presented recommendations and suggestions for further research.

Keywords:Cognitive Approach,Corrective feedback,Oracy Performance, Technical Vocabulary Use and Communicative Apprehension.

فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفى و التغذية الراجعة التصحيحية فى تنمية الأداء الشفهى وإستخدام المفردات التقنية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب المعهد العالى للهندسة والتكنولوجيا و خفض العزوف

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية استخدام المدخل المعرفى والتغذية الراجعة التصحيحية فى تنمية الاداء الشفهى واستخدام المفردات التقنية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلابالمعهد العالى للهندسة والتكنولوجيا و خفض العزوف عن التواصل. ولتحقيق ذلك الهدف، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠طالبا وطالبة) بالفرقة الأولى،وتم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية وتتضمن (١٠طالبا وطالبة) ودرست وفقا للمدخل المعرفى واجراء التغذية الراجعة التصحيحية، والأخرى ضابطة قوامها (١٠طالبا وطالبة) ودرست وفقا للطريقة

المعتادة.وتضمنت الدراسة:) وحدة قائمة على المدخل المعرفى و إجراء التغذية الراجعة التصحيحية والتى طبقت على المجموعة التجريبية،أدوات الدراسة ١) اختبار لقياس الاداءات الشفهية باللغة الإنجليزية،٢) اختبار لقياس استخدام المفردات التقنية باللغة الإنجليزية؛ وتم تطبيقهما على كلا المجموعتين قبليا وبعديا للوقوف على مدى دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة)، مفتاح تصحيح لكلا الاختبارين ، مقياس لتحديد أبعاد العزوف عن التواصل باللغة الإنجليزية ونموذج إجابة لمقياس العزوف عن التواصل. واستخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط للمجموعتين التجريبية والضابطة ؛ حيث يتضمن طريقتين لجمع البيانات باستخدام المنهج الكمى والكيفى . توصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لأدوات البحث عن أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة،مما تبين فاعلية استخدام المدخل المعرفى واجراء التغذية الراجعة التصحيحية فى تنمية الاداء الشفهى واستخدام المفردات التقنية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الفرقة الأولى بالمعهد العالى للهندسة والتكنولوجيا و خفض العزوف عن التواصل مما يشير إلى صحة الفروض.

الكلمات المفتاحية: المدخل المعرفى ، التغذية الراجعة التصحيحية ، الاداء الشفهى ، المفردات التقنية ، العزوف عن التواصل.

1.1. Introduction

Language is essentially a means of communication among the members of a society. It is basically used in real-life communication. However, language is more than a tool for communication; it also represents social and cultural background. Learning merely the target linguistic knowledge cannot successfully engage learners into real-life communications in the

target language. They also need to acquire each aspect of oral performance to incorporate cultural knowledge into language use and choose appropriate language in different sociocultural contexts.

EFL Oracy performance is acquired through listening and speaking; to provide enough exposure for implicit language learning, increase the reception and the production skills (Millard & Menzies, 2016[1]). Learning a language is learning how to communicate in culturally, socially and academically in appropriate ways consistent with the norms and customs of the target language users. oral performance is a process of making meaning through interactions between people. Thus, providing students with real communicative contexts are the best guarantee that they are able to interact properly, so it is a process of making meaning through contextual interaction between people Zuheer (2008).

In addition, Ilankumaran &Sreena (2018) clarified that oral performance is consistent with four core categories of EFL namely; pronunciation, performing speech, managing interaction, and organizing discourse. According to Wang (2016), to be competent speakers in the English language, students must be able to handle several complex processes and skills simultaneously such as pronouncing vowels, consonants, and blended sounds with correct and clear pronunciation; managing interaction with others; organizing discourse using appropriate intonation, and managing the language structure to change the topic and communicative purpose.

One of the unique characteristics of classroom oral performance includes face-to-face interactions and it is necessary between the participants involved in the classroom to ensure that learning takes place. Hence, a learning climate that supports

willingness to communicate has been considered an important part of the language learning and communication process, playing a pivotal role in the development of language learners' communicative competence (Mahmoodi & Moazam, 2014).

Therefore, developing oral performance enables students to communicate effectively and appropriately in several contexts and help take the responsibility of their communication. Young (2013) posited that oral language takes the position that "abilities, actions, and activities" are not owned by a single individual participating in the process of communication, but are cooperatively constructed by everyone involved in the talk.

Alford Council of International English Language & Literature(ACIELL) conceptualized effective oral performance among the ESL/EFL learners as the ability to communicate effectively using accurate and fluent speech. It placed more emphasis on strategic competence, learners' participation and collaborative activities to perform the given tasks (ACIELL, 2019).

Generally, developing oral performance is an essential demand of many language researchers. For example, for example, Xia (2017)investigated the extent to which continuation tasks could develop EFL students' oral performance. He used the quasi-experimental design (pre-post control/ experiment groups design). Undergraduate students were randomly assigned to two intact groups: experimental and control groups. Instruments of the study included a pre- posttest for pragmatic performance. Results indicated that the experimental group significantly surpassed the control one in the post-performance of the test of oral performance and the task -based approach contributed to more appropriate use of the target language skills.

Having a similar endeavor, Ngoc (2021) investigated the effect of integrating listening and speaking skills on EFL communicative performance using the task-based approach. He used a quasi-experimental research design (pre-posttest design).Data was collected through using a questionnaire. Participants were Sixty-eight non-English primary first-year students at Van Lang University. He divided them into two intact groups: a non-treatment and a treatment one. Instruments of the study were: listening comprehension test and oral communicative test. The results indicated that the participants of the treatment group outperformed their counterparts in the non-treatment group.

As an example, Tollabi& Rashtchi (2019) investigated the effect of TED (Technology, Entertainment, Design) on developing oral performance of Iranian EFL learners. The study instruments included a) language proficiency test, b) oral communication rubric, c) students' attitude towards using TED to develop oral performance. Results revealed that TED talks are useful sources of practicing listening skills and had positive effects on enhancing participants' self-efficacy.

Ramli (2018) investigated the effect of podcast on developing students' EFL oral performance and, enhancing motivation and promoting learning. Instruments were a questionnaire and semi-structured interview. The results of the correlation procedure indicated that Podcast as one of interactive medias had positive relationship between learners' oral performance that enhancing motivation, and promoting EFL learning.

Furthermore, Khan et al., (2018)maintained that technical vocabulary is an important aspect of learning a language. It is considered the basic of language use in oral performance. It

regulates how speakers and listeners interact in various situations and the choices they make in multiple situations to identify appropriate speech. Vocabulary use stimulates learners' competence to be involved in socially accepted conversations.

Hence, technical vocabulary is not an isolated skill, but it is the core of literacy of a language. Vocabulary does not merely refer to a single unit of word and meaning, it relates to a lexicon or phrase of words that people use for daily and meaningful communication (Fisher & Frey ,2014).

In this context, Supatra et al., (2013) investigated the effect of technical vocabulary use with engineering students on improving students' communicative performance; in the field of English for Specific Purposes (ESP). They designed a questionnaire to collect pre- and post- data with the purpose of determining the participants' performance in both comparison and treatment groups. A pretest/posttest research design was used. Participants were 47 undergraduate engineering students from Rajabhat University. The findings revealed that the experimental group outperformed the control group in terms of technical vocabulary proficiencies.

Having a similar endeavor, Tran et al., (2020)investigated the effect of technical vocabulary use on developing students' oral performance in seven professional areas. Participants included 81 employers and 412 professionals who graduated from various universities in Vietnam. They used mixed-method research design. Data were collected through a direct observation, and a questionnaire. Instruments of the study were: questionnaires, structured interviews and observation sheets. Results showed that developing EFL technical vocabulary is valuable mean of dealing

with communication trouble spots, such as not knowing a particular word or misunderstanding others.

Learners' oral performance is influenced by factors such as; communicative apprehension. performance conditions, listening skill, and feedback during speaking tasks (Tuan & Mai, 2015).EFL learners' oral performance is affected by some linguistic components of language like phonology, syntax, vocabulary, and semantics and psychological factors such as motivation and communicative apprehension (Mahripah ,2014).

Additionally, Communicative Apprehension is a complex, psychological phenomenon that affects all aspects of foreign language learning. As it is commonly associated with oral performance in FL, it has four different types, including: trait-like, generalized-context, personal-group, and situational (McCroskey ,1984).

Rezeq &Taha (2018) investigated the factors of Communicative Apprehension among EFL Palestine students. The relationship between cognitive load, foreign language anxiety, and task performance. Results indicated that students with higher Communicative Apprehension had higher cognitive load. Therefore, it can be concluded that foreign language anxiety and cognitive load have negative correlation with listening comprehension.

Al–Otaibi (2016) conducted a study to explore the factors of Communicative Apprehension among EFL Arab freshmen college students in Saudi Arabia. Results showed that peer comparison, students' perceptions about their ability to speak English rules, difficulties in understanding the teacher and the negative effects of anxiety, such as diminished cognitive performance, are generally associated with communication skills.

Cognitive Approach is quite effective in getting learners to motivate communicative skills and inspiring them to interact. In an attempt to modify the term used to describe the role of cognitive approach, Mulyana, (2012) mentioned that the common role of cognitive approach led to improvements in the components of oral performance such as; vocabulary, pronunciation, discourse management and interactive communication. Hence, a skilled learner can achieve greater levels of language proficiency than those who cannot communicate well.

Ilankumaran and Sreena (2018) explained that cognitive learning approach based on productive and receptive performance in communication needs thinking, learning, perception, attention, memory, problem solving and decision making. Learner who involves in cognitive communication needs support and encouragement with their communication. Different techniques like minimize distractions, direct talking, gaining attention, explaining, interrogations, written reminders, simple language usage, repeating key words, giving time intervals, facilitate choice making, gesture usage and feedback are useful for avoiding communicative apprehension.

Furthermore, Zin et al., (2021) pointed out implementing cognitive learning approach in classroom provides learners with experiences that facilitate their social skills; it is suggested that teachers can provide support in a variety of ways for students involved in collaborative environment. Teachers might "create a sense of community, plan extensive experiences with strong social skills, establish a broad thematic context, and supply multiple demonstrations of effective communication in the classroom environment.

Cognitive Approach involves students in active sense making and engages them in peer interactions as those mentioned in the theory of Vygotsky's Zone of Proximal Development theory (ZPD) with collaborative learning that proposes that if learners practice a new skill with the help of an adult or slightly more competent peer, then they gradually develop the ability to accomplish the skill without help or assistance. The true collaboration is determined in cognitive approach such as student-initiated reflection, choices, self-direction, and mutual interdependence (Kolb, 2009).

Corrective Feedback (CF) is associated with performance form applied to enhance learner's oral communication. It has been of great importance in foreign language acquisition since it helps improving students' oral production (Ananda et al. ,2017). To know how to develop communicative performance in EFL, Espinoza & Aranguiz, (2016) declared that EFL teachers should create successful learning outcomes, establish their students' oral corrective feedback strategy as follows:

1. **Explicit correction:** the teacher provides the correct form and indicates what was incorrect.

2. **Recast:** the teacher provides a reformulation of an incorrect utterance, but he maintains the original meaning of it.

3. **Elicitation:** consists of three main feedback moves. (a) Pausing in order to allow students to complete his statement, (b) Asking questions or (c) by asking students to reformulate the utterance.

4. **Metalinguistic feedback:** the teacher makes comments, gives information or asks questions about the well-formedness of the student's utterance.

5. **Clarification request:** this feedback either indicates that the utterances were not well-formed or that the teacher misunderstood them.

6. **Repetition:** the teacher repeats the utterances that are incorrect using an intonation to highlight the error.

According to Ramadhani, (2019), corrective Feedback is divided into two types: oral and written. Oral Corrective Feedback indicates the providing of feedback on errors and weaknesses in content, organization, and language through face-to-face interaction that should be done by giving comments. It is one of the communication forms that provides students' utterances in the conversation that takes place to discuss a certain topic.

Storch (2018) stated that corrective feedback facilitates the acquisition of a second language (L2). It may be important in the development of listening and speaking skills. By choosing to communicate in the target language, students can improve their oral performance and comprehend the speech they hear. Additionally, (Zhang & Ardasheva ,2019) clarified that corrective feedback leads to reduce the amount of communicative apprehension, while increasing speaking self-efficacy.

Consequently, it can be concluded that corrective feedback promotes learning environment where students and teachers construct the learning experience together; learners' erroneous utterance produced in second language production by reformulating the forms or giving clues for corrections. It has been widely addressed on teaching and learning as it facilitates learners' interlanguage development and learning. It also contributes to EF language learning, fosters learners' motivation, ensures linguistic accuracy (Phuong & Huan, 2018).

Accordingly, numerous studies emphasized the benefits of integrating oral Corrective Feedback preferences and cognitive learning strategies have the most dominant influence on speaking performance (Kivi et al. (2021); Namaziandost et al., 2020; Yokota & Ijuin, 2009; Rahimi, 2015) and in developing communication skills.

So, it can be said that this emphasis is on comprehensive learning. As the learner moves from one stage to another, along with enhancing their learning strategies, they tend to take responsibility of their learning, thus leading towards autonomy. So, the cognitive approach provides flexibility for the teacher as well as the learner. In the process of reflecting and personalizing learning, the learner becomes more independent in managing the learning process on their own. Therefore, an awareness of learning strategies and active involvement in the cognitive learning approach promotes effective language learning (Wrenn and Wrenn,2009).

Consequently, it can be concluded that integrating the oral corrective feedback with cognitive approach throughout the application of the program can develop EFL university students' oracy performance and reduce their communicative apprehension.

apprehension.

1. 2.Context of the problem

The problem of the present research is emphasized through the following ways:

a) Through the researcher's experience as an EFL expert instructor, it was obvious thatEFL High Institute Engineering and Technology students lack oracy performance and encounter

communicative apprehension; Some students do not feel relaxed and confident while communicating in English.

b) Reviewing the previous studies that tackled oracy performance (Xia ,2017; Zhang ,2015; Chikh ,2016; AlSaleem ,2018) and communicative apprehension (Leong and Ahmadi ,2017; Al–Otaibi ,2016; Ireland ,2016; Rezeq &Taha ,2018). These studies revealed that there is a profound weakness in oral performance as well as and encounter communicative apprehension among EFL students.

c) Surveying the recommendations of the most recent conferences in the field of TEFL, such as:

- 3rd International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2019)
- International Convention and English Language Expo (TESOL, 2020) in which Abrar's (2017) study highlighted the importance of developing EFL University students' oral performance.
- 3rd World Conference on Psychology and Sociology (WCPS, 2014) which investigated the effect of communicative apprehension on EFL learners' oral Performance.
- 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021) in which Ngoc's (2021) study highlighted the importance of developing communicative performance through integrating listening and speaking skills among EFL High Institute Engineering and Technology students.

1.3. The pilot study:

A) conducting a pilot study on a groupof seventy students from the first year of EFL High Institute Engineering and Technology students. The pilot study (Appendix A, B, C) consisted of an EFL oral performance test and a communicative apprehension scale.

B) Results of the test, illustrated in Table (1), indicated that the 1st year EFL students do not achieve the required level of oral performance beside this they are facing some communication problems.

C). The pilot test results showed that the majority of the students lack sufficient oral performance.

Table (1): Results of the oral performance Test

EFL Oral Performance	Percentage of students' performance	required component
1- Inability to link ideas in oral discourse properly.	25%	communication
2- Selecting proper intonation depending on the communicative intent.	29%	Fluency
3- Interacting spontaneously and confidently in informal communicative situations.	30%	Discourse
4- Using fillers or hesitation devices.	5%	Strategic
5- Using Vocabulary that is adequate to express knowledge, experience and personal opinion.	34%	Phonology

EFL Oral Performance	Percentage of students' performance	required component
6- Using of some features of connected speech.	46%	Semantics

Table (2): Results of the Communicative Apprehension Questionnaire

Communicative performance	Percentage of Students' performance
1. I improve oral performance by practicing.	22%
2. Ireduce self-focus by visualizing public speaking as a normal conversation.	30%
3. Ireduce fear of failure by preparing and practicing before the speech act.	15%
4. Ireduce nervousness by moving about and breathing deeply.	35%
5. Iinteract positively when giving a speech.	25%
6. Ipractice conversation before facing the crowd to gain self-confidence.	34%
7. I use self-affirmations to motivate myself.	22%
8. I communicate during a conversation as an effective speaker.	22%
9. I feelrelax during conversations or speech acts.	5%

It is obvious that the majority of EFL students of the High Institute of Engineering and Technology had problems in their oral communicative skills as their grades were below 50% in the stated areas. So, utilizing the corrective feedback with cognitive approach throughout the application of the program can develop their EFL oracy performance, technical vocabulary use and reduce their communicative apprehension.

1.4. Statement of the problem:

Based on the aforementioned discussion, it could be concluded that the problem of the present study is determined in the lack of the oral performance among the EFL students of the High Institute of Engineering and Technology. Thus, the present study tried to integrating the oral corrective feedback with cognitive approach throughout the application of the program to develop the oral performance, technical vocabulary use and reducing the communicative apprehension.

In order to tackle this problem, the study was an attempt to answer the following main question and sub-questions:

Questions of the Research

The present research attempts to answer the following main question:

How

"What is the effectiveness of a cognitive approach and corrective feedback-based program in developing High Institute Engineering and Technology students' EFL oracy performance, technical vocabulary useand reducing their communicative apprehension?"

This main question branches out into the following sub-questions:

1. What are the communicative performances targeted to EFL High Institute Engineering and Technology students?
2. How competent are those students in these performances?
3. How do those students apprehend communication?
4. What are the features of theEFL communicative apprehension?
5. To what extent are those students able to use technical vocabulary in an appropriate manner?
6. How can a program based on the cognitive approach and corrective feedback be designed?

Study design:

1.5. Method of the Research

The present research adopts the mixed-method design, combining both quantitative and qualitative methods of collecting data. The quantitative data will be obtained through a test for assessing oral performance and a scale for assessing communicative apprehension.

These instruments will be administered to the research participants before and after the treatment. The qualitative data will be collected in order to examine the changes in participants' responses during the pre-post administrations.

1.6. Participants

Participants of the research will be seventy EFL students enrolled in the first year, EFL students, of the High Institute of Engineering and Technology 10th of Ramadan City.

They will be assigned randomly into two groups: experimentalgroup(n=35) and a control one (n=35) in each group. The experimental group will be taught using the program, whereas the control group will receive regular instruction.

1.7. Instruments

For the quantitative data Concerning the participants' EFL oracy performance, the researcher will design:

a) An EFL oral performance questionnaire as a prerequisite procedure for designing the test.

b) An EFL oral performance Test as the real instrument.

c) An EFL oral performance rubric as a post-requisite procedure for scoring the test. Regarding the participants' communicative apprehension, the researcher will design A communicative questionnaire as a prerequisite procedure for designing the scale.

c) An Observation sheet to observe oral performances.

a. Purpose of the questionnaire:

The oral performance questionnaire is intended to determine the most important oral skills necessary to first year High Institute Engineering and Technology students. It is a pre- requisite for the EFL oral performance Test, observation Sheets and a rubric to score the oral Performance Test, that will be designed in the light of its results elements as determined by the jury members.

1.8. The study procedures

1. Survey of literature related to the study variables:

a. Cognitive approach to frame the study program.

b. Corrective feedback to frame the study program.

2. Survey of literature related to oral performances to conclude the targeted performances.

3. Survey of literature related to technical vocabulary use to conclude the targeted vocabulary.

4. Concerning the participants' EFL oral performances and technical vocabulary use the researcher will design:

a) A questionnaire as pre- requisite to conclude an oral performance for designing the test.

b) An EFL oral performance test as the real instrument.

c) An observation sheet to observe the participants' EFL oral performances.

d) An EFL oral performance rubric as a post-requisite procedure for scoring the test.

4. Regarding the participants' communicative apprehension, the researcher will design:

a) A communicative apprehension questionnaire as a pre-requisite procedure for designing the scale.

b) A communicative apprehension scale as the real instrument then model answer.

5. Submitting the study instruments to jury members to be validated.

6. Selecting the participants of the study and dividing them into two groups. One group is the experimental group and the other is the control one.

7. Administering the pre-test to the control and the experimental groups.

8. Applying the proposed program to the experimental group only.

9.Administering the post-test to the control and the experimental groups. 10.Comparing the pre\ post results of the study instruments to both groups. 11.Performing statistical analysis of the data collected to test the hypotheses. 12.Interpreting results and providing conclusions, recommendations and suggestions for further research.

1.9. The Study Material:

(A Program Based on Cognitive Approach and Oral Corrective Feedback)

1.9.1. General aim of aprogram based on Cognitive Approach and Corrective feedback:

The Cognitive Approach and corrective feedback-based program aim at developing the participants' targeted EFL oracy performance and reducing communicative apprehension. This aim is divided into some specific objectives that are expected to be achieved throughout lessons of the students', activities, aids and materials, teacher's role, student's role, and evaluation.

1. 9.2. Hypotheses of the Research

The present research aims at testing the following hypotheses:

1) There will be a statistically significant difference between the mean scores of the treatment and non-treatment group students in the post-administration of the EFL Oracy performance test in favor of the treatment group.

2) There will be a statistically significant difference between the mean scores of the treatment group students in the pre-and post-administrations of the EFL Oracy Skills test in favor of the post-administration.

3) There will be a statistically significant difference between the mean scores of the treatment group students in the pre-and post-administrations of the EFL technical vocabulary use test in favor of the post-administration.

4) The suggested program based on cognitive approach and corrective feedback procedure will have a positive effect on developing university Students' EFL Oracy performance and technical vocabulary use.

4) There will be a statistically significant difference between the mean scores of the treatment and non-treatment group students in the post-administration of the communicative apprehension scale in favor of the treatment group.

5) There will be a statistically significant difference between the mean scores of the treatment group students in the pre-and post-administrations of the communicative apprehension scale in favor of the post-administration.

6) The suggested program based on cognitive approach and corrective feedback procedure will have a positive effect on decreasing university Students' communicative apprehension.

1.9.3. Purposes of the Research

Fundamentally, the present research aims at:

1) Developing university students' EFL oracy performance and technical vocabulary usevia a suggested program based on cognitive approach and corrective feedback.

2) Evaluating the effect of using a program based on cognitive approach and corrective feedback on decreasing High Institute Engineering and Technology students EFL communicative apprehension.

1.10. Significance of the Research

Basically, the present research would hopefully be beneficial to:

1) EFL High Institute Engineering and Technology Students in helping them:

(a) identify the communicative functions of interaction.

(b) develop oral performance

(c) Decreasing university Students' communicative apprehension

2) EFL teachers in:

(a) providing them with a practical description of an influential program that might be effective in developing students' oral performance.

(b) helping them determine some problematic areas that involved in learning the oral aspects of language and find solutions for them

3) EFL curriculum designers in:

(a) Recognize their attention to construct new methods of teaching that aim at changing the role of the student from a passive recipient to an active participant who interacts effectively in oral communication.

1.10.1. Delimitations of the Research

The present research will be delimited to: (a) 20 students enrolled in the 1st year, EFL students of the High Institute of Engineering and Technology 10th of Ramadan City, (b) some criteria of oral performance, (c) some criteria of

technical vocabulary use and (d) some dimensions of communicative apprehension.

2. 2. Definition of Terms:

The CognitiveApproach

Cognitive approach is a constructivist learning approach which is enacted by an active learner as the constructor of his knowledge structure. Learning arises through self-regulation, which includes retroactive and participatory construction and modification on the part of the learner in response to the external perturbances (Rao ,2018).

Operationally, CognitiveApproach is the framework through which the first-year EFL students communicate their ideas appropriately and effectively in authentic conversations through using knowledge about language to develop their EFL oral performance and motivate their willingness to communicate.

Corrective feedback:

Ramadhani, (2019)defined oral corrective Feedback as one of the communication forms which provides students' utterances in a conversation that takes place to discuss a certain topic.

Operationally, oral corrective feedback is a productive procedure accomplished by the teacher, peers and personal reflection in which mistakes are corrected to develop EFL oral performance as well as avoiding communicative apprehension when learning the target language.

Oracy Performance: refers to speaking and listening performance in which speakers and listeners are engaged in oral communication for the purpose of transferring and sharing

information verbally and non-verbally from one person to another (Millard & Menzies, 2016).

Díaz Larenas (2011) argues thatOracy Performance is actions and procedures that students apply in order to complete an oral communicative task successfully.

Operationally, Oracy performanceis "the EFL learner's ability to use his sufficient knowledge to communicate and interact effectively in the target language; not merely receptively but also productively without hesitation".

Technical vocabulary Use:

Technical vocabulary use is defined as the knowledge of a word in context; as the students are learning the language integrated into a subject matter area in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions (Liuolienė & Metiūnienė, 2013).

Operationally, technical vocabulary is defined as the EFLstudents' knowledge of the technical aspects of language and the ability to use them in socially accepted conversations.

Communicative apprehension

Al–Otaibi (2016) defines communicative apprehension as an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons.

Malik et al. (2021). define communicative apprehension as insufficient linguistic knowledge which can cause speech among EFL learners.

Operationally, communicative apprehension is "the EFL learner's psychological interactions with other affective, cognitive

and contextual factors that cause insufficient knowledge to communicate and interact effectively in the target language.

References

Abrar,M.(2017). An Investigation into Indonesian EFL University Students' Speaking Anxiety. JEELS, 4(2) P.93-120,

https://www.researchgate.net/publication/323187037

Al–Otaibi, G. (2016). Speech anxiety among EFL Arab college students. Language in India,16(2), 83-100

https://www.researchgate.net/publication/324073073

AlSaleem, I. (2018). The Effect of Face book Activities on Enhancing EFL Learners' Oral Communicative competence. International Education Studies; 11 (5) 144-153.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178339.pdf

Ananda, D. R., Febriyanti, E. R., Yamin, M., &Mu‟in, F. (2017). Students‟ Preferences toward Oral Corrective Feedback in Speaking Class at English Department of LambungMangkurat University Academic Year 2015/2016. Theory and Practice in Language Studies, 7(3), 176-186.

https://www.researchgate.net/publication/333785779

Asif, M., Zhiyong, D., Azhar, A., & Malik, S. (2019). Spelling Errors among Online Learners in the Moderated Discussion Board: A Case Study of Virtual University of Pakistan. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 8(2), pp-212.

https://www.researchgate.net/publication/354376343

Chikh,M.(2016). The Impact of Oral Presentation on Developing EFL Students' Communicative Competence.

https://www.semanticscholar.org/pape.pdf

Díaz Larenas, C. (2011). Exploring knowledge of English-speaking strategies in 8th and 12th graders. Profile, 3(2), 85-98.

https://0811jytnt-1106-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/

Espinoza ,M.&Aranguiz,A. (2016).Oral Corrective Feedback Strategies in EFL a Pilot Study in Chilean Classroom..

https://www.researchgate.net/publication/312074666

Fisher, D., & Frey, N. (2014). Content area vocabulary learning. The Reading Teacher, 67(8), 594- 599.

https://www.researchgate.net/publication/340483882

Ilankumaran ,M.andSreena,s. (2018). Developing Productive Skills Through Receptive Skills – A Cognitive Approach. International Journal of Engineering & Technology, 7 (4.36) (2018) 669-673.

https://www.researchgate.net/publication/330636885

Ireland, C. (2016). Student oral presentations: Developing the skills and reducing the apprehension. In Proceedings of 10th International Technology, Education and Development Conference Valencia, Spain. 79 March, 2016. IATED. IATED, Valencia, Spain, 1474-1483.

https://www.researchgate.net/publication/324073073

Khan,M. Radzuan,R. Shahbaz,M.Khan,R..(2018). The Role of Vocabulary Knowledge in Speaking Development of Saudi EFL Learners. Arab World English Journal ,9 (1).

https://www.researchgate.net/publication/326144213

Kivi, P. J., Hernández, R. M., Flores, J. L. E., Garay, J. P. P. & Fuster-Guillén, D. (2021). The correlation between cognitive styles and written corrective feedback preferences among Iranian and Turkish EFL learners. Cypriot Journal of Educational Science. 16(2), 669-685.

https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5643

Kolb, Y. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. Simulation & Gaming. *An Interdisciplinary Journal,* 40(3), 297–327.

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007% 2F978-1-4419-1428-6_233

Leong, L., & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English-speaking skill. International Journal of Research in English Education, 2(1), 34-41.

https://www.researchgate.net/publication/324073073

. Liuolienė, A., & Metiūnienė, R. (2013). Creativity in building ESP vocabulary in the context of ICT. Coactivity: Philology, Educology, 21(1), 45-53. English Language Teaching; 11(10), 145-151.

https://www.researchgate.net/publication/327919089

Mahmoodi,M.&Moazam,I.(2014). Willingness to Communicate (WTC) and L2 Achievement: The Case of Arabic Language Learners. Procedia - Social and Behavioral Sciences 98 (6) 1069 – 1076.

https://www.researchgate.net/publication/275542871

Mahripah, S. (2014). Exploring Factors Affecting EFL Learners' Speaking Performance: from Theories into Practices. Proceedings of the 3rd UAD TEFL International Conference 2014 "Materials Development in Asia and Beyond: Directions, Issues, and Challenges.

https://www.researchgate.net/publication/315437786

Malik, S., Qin, H., &Oteir, I. (2021). Perceived psychological, linguistic and socio-cultural obstacles: An investigation of English communication apprehension in EFL learners. International Journal of Instruction, 14(4), 733-752.

https://doi.org/10.29333/iji.2021.14442a

McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (1984). Communication apprehension and accumulated communication state anxiety experiences: A research note. Communication Monographs, 51(1), 79-84.

Millard, W., & Menzies, L. (2016). (rep.). Oracy curriculum, culture and assessment toolkit: Evaluation report and executive summary.Language Education and Acquisition Journal, 14 (1) P 240-293.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284551.pdf

Mulyana, A. (2012). The use of scaffolding in teaching speaking (Unpublished master thesis). University of Pendidikan, Indonesia.

https://www.researchgate.net/publication/336187653

Namaziandost, E., Razmi, M.H., Heidari, S., Tilwani, S. A. (2020). A contrastive analysis of emotional terms in bed night stories across two languages: Does it affect learners' pragmatic knowledge of controlling emotions? Journal of Psycholinguistic Research

49 (6), 1047-1065.

https://www.researchgate.net/publication/351334078

Ngoc,T. (2021). The Effects of Integrating Listening and Speaking Skills into Moodle-Based Activities. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 533(1)p166-174.

https://www.researchgate.net/publication/349906808

Phuong, T., & Huan, N. (2018). Teacher corrective feedback on students' speaking performance and their uptake in EFL classes. European Journal of Foreign Language Teaching, 110-131

https://www.researchgate.net/publication/351334078

Rahimi, M. (2015). The role of individual differences in learners' retention of written corrective feedback. Journal of Response to Writing, 1(1), 19-48.

https://journalrw.org/index.php/jrw/article/view/18.

Ramadhani,S.(2019).Investigating Corrective Feedback in Speaking Practice: Students' Preferences. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 424(3)P187-192.

https://www.researchgate.net/publication/334700339

Ramli,R. (2018). The Use of Podcast to Improve Students‟ Listening and Speaking Skills for EFL Learners. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (145,)189-194.

https://www.researchgate.net/publication/349339718

Rao,X.(2018). Learning Theories that Impact English Teaching and Learning.

https://www.researchgate.net/publication/326248066

Rezeq,K. &Taha,M.(2018). Oral Communication Apprehension among English Senior Majors at Al-Quds Open University in Palestine.International Journal of Research in English Education,3(1) p44-58.

https://www.semanticscholar.org/pape

Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. Language Teaching, 51(2), 262-277.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289082.pdf

Supatra, W. Kavintra ,S , Kittiporn ,N.(2013). Technical Vocabulary Proficiencies and Vocabulary Learning Strategies of Engineering Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences 88 (2013) 312 – 320.

https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042813X00217

Tollabi,M.&Rashtchi,M. (2019). Exploring Iranian EFL Learners' Listening Skills via TED Talks: Does Medium Make a Difference? Journal of Language and Education, 5(4), 81-97.

https://www.researchgate.net/publication/338187100

Tran,D.Tue,H.Hoang,T.(2020). English for Specific Purpose Education at Tertiary Level: Feedback from Idustry.

https://www.researchgate.net/publication/344263700

Tuan, N. H., & Mai, T. N. (2015). Factors Affecting Students' Speaking Performance at LE Thanh Hien High School. Asian Journal of Educational Research, 3(2), 8 -23.

https://www.researchgate.net/publication/315437786

Wang, W. (2016). Learning to Listen: The Impact of a Metacognitive Approach to Listening Instruction. The Asia-Pacific Education Researcher, 25(1), 79–88.

https://doi.org/10.1007/s40299-015-0235-4

Wrenn, J.&Wrenn,B.(2009).Enhancing Learning by Integrating Theory and Practice. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.21(2) 258-262.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899313.PDF

Yokota, D. & Ijuin, F. (2009). A Trial of Teaching Text Expression at the Beginner's Level Based on" JLC Japanese Standards. Tokyo University of Foreign Studies, Japanese Language Education Center, No.35

https://www.researchgate.net/publication/351334078

Young, R.F. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: interactional competence in academic spoken English. Ibérica, 25, 15–38.

https://www.researchgate.net/publication/280719602

Xia,J.(2017). Effects of the Continuation Tasks as a Predictor of Pragmatic Competence on Writing Proficiency Advances in Social Science, Education and Humanities Research, v. 120.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080310.pdf

Zhang,J. (2015). Effects of Virtual Conversations on International Students' Intercultural Communicative Competence.

https://www.researchgate.net/publication/277883661

Zhang, X., & Ardasheva, Y. (2019). Sources of college EFL learners' self-efficacy in the English public speaking domain. English for Specific Purposes, 53, 47-59.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289082.pdf

Zin,A. Salleh,S. Eusoff,R..(2021). Implementing Flipped Classroom Strategy in Learning Programming. (IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications, Vol. 12, No. 10, 2021.

https://www.researchgate.net/publication/326235997

Zuheer, K M. (2008). The Effect of using a program based on cooperative learning strategy on developing some oral communication skills of students. Unpublished MA thesis, English Department, Faculty of Education- Assuit University.

https://www.researchgate.net/publication/272370327

Appendix (A)

Oral Performance Test

Dear students,

Part one **Time: 10 minutes**

Speak orally an open dialogue with your colleague about two of the following topics.

(My future career)

- Are you going to search for a job? what job? how? (Employment Agency, advertisements...)
- Where do you want to work / live? Why?
- What do you want to achieve in your life?
- How do you want to keep fit, stay healthy?
- Where would you like to see yourself in about 10 years?
- What would be your dream job? (Salary, working hours, workload, colleagues, travelling, further training opportunities...)

Part Two **Time: 10 minutes**

Speak orally on two of the following topics.

A- My favorite sport, why he\ she practices it and where.

B- An important person who you know and why he\she admires.

C- A movie you have watched and you never forget.

D- A good place to go for holiday, and why.

Part Two **Time: 10 minutes**

Cloze test ➢"Cloze test" is a test of sentence connection, vocabulary etc., within a context, and therefore tests the oracy performance level. There is a passage with blanks at regular intervals and the correct choice has to be indicated.

Starting a **(1) .....** data entry business is easier than trying to work from job to job. Having a business means that people will come to your business whenever they need a service you **(2) .....** . This also means that instead of having to always **(3) .....** for jobs on freelancing websites, you will be able to have clients come to you as needed. One important thing to **(4) .....** when starting a data entry business is that customer service is really important. It's hard to get anywhere in the data entry field if you don't provide your customers with all the services they need. It's important that you take your time to really care for your customers completely. Once you are ready to start your data entry business it's time to start building a great team. You want to have a team that can do a **(5) .....** range of tasks so that your business can fill customer's needs. You want to always test your team before giving them the task of working with a client.

1. a) complete b) blank c) intact d) exhaustive e) half complete

2. a) bid b) advance c) refuse d) offer e) pitch
3. a) assign b) apply c) after d) appeal e) demand
4. a) forgive b) remember c) discount d) fail e) forget
5. a) narrow b) broad c) wide d) open e) restricted

Appendix "B"

The oral Performance Rubric

Student's name: ……. Rater's name: ……

	oral Performance	Criteria	Scores					
			0	1	2	3	4	5
1	**Phonology**	Pronounce the words, phrases, sentences competently						
		Select appropriate and effective vocabulary corresponding to the meaning but there may be minor inaccuracies.						
2	**Discourse**	Create a coherent conversation with a good opening and ending, always linking ideas linguistically and varying connectives between utterance						
3	**Strategic**	adhere to basic communication rules in a conversation.						

4	**Communication**	Always provide coherent complete response						
5	**Fluency**	Respond fluently without hesitation						
6	**Semantics**	Using of some features of connected speech						
	Total oral Performance							

Appendix (C)

Communicative Apprehension Scale

Name:

Date:

Dear students,

Instructions: This instrument is composed of (12) statements concerning your communicative apprehension. Please indicate in the space provided the degree to which each statement applies to you by marking whether you (always, sometimes, never).

Items	Always	Sometimes	Never
1- I rarely giving a speech with confidence. 2. Iinteract spontaneously and confidently. 3. Iprovide coherent complete			

responses 4. Iinteract positively when giving a speech. 5. Irespond fluently without hesitation. 6. Ireact positively to all situations. 7. Icommunicate a conversation as an effective speaker. 8. Ifeel relax during conversations or speech acts. 9. Irespond to body language in oral interactions. 10. Icommunicate in an appropriate intonation. 11. Ifeel enthusiastic to come to class when English is being taught. 12. Ispeak English makes one has more confidence in expressing him/her self.			

Analyzing the 4th –Grade Pupils' EFL Textbook "Connect 4"in Light of the Quality Criteria and Learning Outcomes

A research paper presented for 2023 conference

Benjamin Nour El-Din Attyia Ghonim

An EFL Senior Teacher

Prof.Dr/Azza Hamdy Al-Marsfy

Professor emeritus of(TEFL)

Faculty of Education

Zagazig University

Abstract

This study aimed to find out whether the 4th -grade pupils 'EFL textbook "Connect 4"as TEFL materials reflected the quality criteria and learning outcomes set out viathe Egyptian Ministry of Education and Technical Education. The study adopted the descriptive qualitative design by analyzing the content of the textbook under the quality criteria and the EFL learning outcomes. The instruments were a quality criteria checklist, a learning outcomes checklist, and a questionnaire for EFL teachers. The results indicated that the EFL "Connect 4" textbook has strengths and weaknesses. It can be used in the teaching and learning processes but it needed a lot of improvements. This textbook reflected some quality criteria and implemented characteristics of a good EFL textbook covering the availability of materials based on subjects, skills and layout. Pupils identified two problems with the instructions and the songs in the textbook. EFL Teachers identified four more problems with the teacher's book, the number of vocabulary

items, the number of units, and the presentation of the language items.

Keywords: Content analysis, Textbook, Quality criteria, learning outcomes.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الكتاب المدرسي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي"Connect 4"، كأحد المقررات التي يتم تدريسها باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فى ضوء معايير الجودة و نواتج التعلم التي حددتها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية. حيث اعتمدت الدراسة على التصميم النوعي الوصفي من خلال تحليل محتوى الكتاب المدرسى وفق معايير الجودة ، و نواتج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛وتحقيقا لأهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بمعايير الجودة ذات الصلة بالمقرر ، وقائمة بنواتج التعلم والتي سعت الدراسه الحالية لقياسها ، واستبيانا لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أشارت النتائج إلى أن الكتاب المدرسي" Connect 4 " كمقرر يتم تدريسه باللغة الانجليزية كلغة أجنبية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى، يحتوي على نقاط قوة وضعف. حيث يمكن استخدامه في عمليتي التعليم والتعلم؛ ولكنه يحتاج بعض من التعديلات.

وقد خلصت النتائج إلي أن الكتاب المدرسي يعكس بعض معايير الجودة بالإضافة لتطبيق بعض خصائص الكتاب المدرسي الجيد للغة الإنجليزية - كلغة أجنبية– حيث تغطي مرحلة توفير الأدوات القائمة علي الموضوعات ، والمهارات الأساسية والمهارات الفرعية و كذلك التخطيط و الممارسة فى ضوء نواتج التعلم. هذا وقد أشار التلاميذ إلي إحتواء الكتاب المدرسي علي مشكلتين إحداهما تخص التعليمات والأخري تخص الأغاني؛كما أضاف معلمو اللغة الإنجليزية - كلغة أجنبية - أن هناك أربعة مشكلات أخرى تتعلق بدليل المعلم ، وعدد المفردات والمصطلحات ، وعدد الوحدات ، وطريقة عرض عناصر اللغة.

الكلمات الدالة: تحليل المحتوى ، الكتاب المدرسي ، معايير الجودة ، نواتج التعلم.

Introduction

Textbooks provide a clear framework in which teachers and pupils know where they are going and what is coming next. They also provide readymade texts and tasks with possible appropriate pupils' level, which save time for the teacher. The 4th -grade pupils have different needs and characteristics. Therefore, teaching English to them requires different approaches, methodologies, materials, and evaluation procedures. Several adaptations and new applications have been done to meet the needs of the 4th -grade pupils. An EFL textbook plays an important role in language classrooms. It has been more crucial when English is learned as a foreign language in Egypt.

According to Shobikah (2020), an EFL textbook shouldhave some criteria to be suitable for the educational process, as:

1. fit to curriculum, teacher, and pupils.

2. develop pupils' EFL communicative competence both orally and in writing to achieve informational literacy level;

3. possess pupils' EFL awareness towards the nature and importance of English in enhancing the nation's competitiveness within a global community;

4. improve EFL pupils' understanding of the interconnection between language and culture; and support communication competence that is made up of four competence domains:

a) linguistic competence via using EFL grammar, vocabulary, pronunciation, and punctuation;

b) sociolinguistic competence via using EFL expressions and functions appropriately in various communication contexts;

[1]The researcher followed the American Psychological Association (APA 7th edition) style of scientific writing and documentation.

c) strategic competence via overcoming problems that occur during the EFL communication processes; and

d) Discourse forming EFL competence via using instruments to form a discourse.

Accordingly, several studies asserted the importance of textbooks in TEFL.Yahya and Al-Faifi (2017) evaluated the 2nd -grade intermediate Saudi English textbook. The results revealed that both the EFL teachers and supervisors seemingly see the textbook as suitable. The study ends with suggestions and recommendations for the enhancement of the Super Goal series.

Arifah et al. (2018) investigated whether the textbooks reflected the competencies and approach of the 2013 Curriculum. The results indicated that the materials match each item of the basic competencies.

Al-Ghamdi (2021)evaluated Saudi intermediate English textbooks from the EFL teachers' perspective. The results indicated that the textbooks are effective concerning skills and they provide the curriculum with the necessary sub-skills, such as listening for purpose or general understanding. Al-Ghamdire commended that the Ministry of Education should take into consideration the educational stakeholders in the curriculum development process.

In the Egyptian educational system, textbooks are considered the main components of the curriculum. So, the Ministry of Education and Technical Education, MOETE, developed the 4th -grade pupils EFL textbook, that is called "Connect 4", by enhancing its content, the methods, and the procedures for teaching and learning in EFL classrooms, a systematic syllabus for EFL teachers and designed it by the authorized publishers (Criteria Designing Project, CDP, 2018).

According to Purnomowulan (2014), content analysis is explanatory research that is utilized in descriptive research to evaluate the content as textual or symbolic material. He added that content analysis is a scientific methodology for organized arrangement and illustration of communication content consistent according to some criteria.

According to Sharma (2017), content analysis is a type of analysis that writers, curriculum planners, and curriculum decision-makers can use to create a good textbook that meets the needs of learners at various stages of learning. Sharma went on to say that content analysis aids in the scientific and practical examination of ideas, needs, rationales, attitudes, and all other discussed elements in textbook educational content.

Accordingly, several studies asserted the importance of using content analysis in TEFL. Suryani(2018) examined the role of the content analysis approach toknow the quality of English textbooks ofsenior high school in Indonesia based on the criteria of textbook evaluation. The findings showed that EFL listening activities are categorized as poor. Meanwhile, speaking, reading, and writing activities are categorized as very good. The results indicated that The Senior High School English Textbooks met good textbook criteria via a 79.86% score.

Sari (2019) clarified the role of the content analysis approach to know the quality of English textbooks of 7^{th} grade based on the good textbook criteria. The results indicated that the EFL textbooks met good textbook criteria via a 93.75 % score.

Harmer (2007) asserted that criteria should relate to the physical characteristics of EFL textbooks such as layout, organizational, and logistical characteristics, and shouldassess a textbook's methodology, aims, and approaches. Criteria should analyze the EFL content and its specific language, functions,

grammar, and skills that should be suitable to linguistic items and socio-cultural environment. Criteria should evaluate the EFL lesson content in light of the representation of culture and its subjects, topics that match pupils' personalities, backgrounds, needs, and interests.

Hamidizadeh (2014) clarified that EFL textbooks in light of the quality criteria should

- be designed to improve the pupils' EFL communicative skills ;
- be relevant to the intended EFL objectives of a curriculum;
- be meaningful and match the pupils' EFL background knowledge;
- convey pupils' EFLneeds, aims, and expectations;
- be attractive enough to encourage the pupils to participate in the communication process in EFL classrooms, and include lessons and topics that should;

✓ be related to the whole unit;

✓ have unity and coherence among them;

✓ convey the culture;

✓ not be far from the real world;

✓ develop the EFL pupils' communication with other cultures through the language;

✓ motivate pupilsto learn the EFL real function and usage of the structure and sentences;

✓ be related to other subjects in the curriculum ;

✓ conveya special message to the pupils.

According to Mohammed (2008), quality criteria are founded on four main dimensions (the content, the appropriateness of language, Feasibility presentation, and the graph) related to textbook developments, which are as follows:

1. the contents that should include

• the material's suitability to an acceptable competency

• basic competence,

• curriculum suitability,

• information accuracy,

• encouraging curiosity,

• scientific substance and EFL skills,

• enrichment,

• diversity value,

• reflection on the EFL pupils' communication needs, and attractive to encourage them to participate in the EFL communication process

• objectives to specify what pupils should do as a result of EFL instruction,

2. The appropriateness of language should be:

- straightforward,
- communicative,
- dialogic and interactive,
- compliance with the rules of English, and

3. Feasibility presentation that should include

- presentation techniques,
- presentation of learning, and

- coherence.

4. the graph should include

- size book format,
- design skin,
- design contents,
- quality of paper,
- quality prints, and
- quality of the units.

Accordingly, several studies clarified the importance of quality criteria in TEFL. Caesar (2013)examinedquality concepts to inform a framework for the delivery of quality education in one of the organizations of eastern Caribbean states, St Lucia. The results indicated that quality criteriaare great for debate. Caesar recommended that education should focus on a learner-centered outcome underpinned by strong school culture

Kafiet al. (2019) explored whether teachers' years of teaching experience could act as an index for enhancing the quality of teaching-learning output. The results indicated that all the predictions were supported except for 21st -century skills. Also, teachers' qualifications and recruitment gained the most important from the EFL teachers' point of view. As for the pedagogical implications, proposing a prospective quality enhancement model can bring about clarity among different EFL stakeholders, teachers, and learners, regarding what is exactly expected of them.

Learning outcomes are generated according to Bloom's domains of learning: (the cognitive domain, the psychomotor domain, and the affective domain). The cognitive domain refers to pupils' EFL knowledge (what pupils would learn). The

psychomotor domain relates to the pupils' EFL abilities and skills. The affective domain concerns pupils' EFL positive attitudes and opinions (Cannon and Feinstein, 2005). Thus, each learning outcome should include one or more levels of these domains, remembering/ knowledge, understanding/ comprehension, applying, analyzing, synthesizing, evaluating/ creating; (Ferris and Aziz, 2005).

Adam (2006) clarified that EFL learning outcomesshould be given to pupils towards the end of the period, as they feel that if the learning outcomes are given earlythey restrict them from digging further into their learning. O'Brienand Brancaleone(2011) clarified that EFL learning outcomes should be measurable, observable, and integrated with lesson and assessment activities to reflect the real-world relevance for pupils.

According to Moon (2002), learning occurs when it is driven by learning outcomes that are observable and measurable in terms of what pupils are expected to know, demonstrate, comprehend, or be able to do at the end of a lesson rather than objectives which are formed according to EFL teachers' intentions rather than pupils' intentions.

Learning outcomes are related to evaluating criteria and indicate teaching strategies.Learning outcomes help EFL teachers direct their teaching towards achieving certain goals that have been made explicit in terms of knowledge and skills.They allow EFL pupils to know in advance the challenges they may face throughout their training, what is expected of them at the end of their studies, and how the learning achieved will be assessed (Savage, 2015).

Several studies indicated the importance of learning outcomes in TEFL. Tuyen(2018)investigated the undergraduates' satisfaction with their EFL learning outcomes

attainment regarding the four English skills.The results indicated that about two-thirds of the undergraduates were not very satisfied with their learning outcomes and that those students did not have positive perceptions about learning activities and assessment tasks implemented in the classroom.

Grubor (2020)explored howstudents perceive learning outcomes in the cooperative classroom.The results indicated that learning outcomes include: (1) knowledge, (2) capabilities, and (3) application of the acquired dimension which is prompted by volition and affect.

Agcam and Babanoglu (2020) evaluated the learning outcomes in the revisedEFL Curriculum.The results indicated that active verbs are recommended for writing learning outcomes and constituted 14% of 403 verbs in these statements while over 41% were comprised of vague verbs that should be avoided in writing learning.

Context of the Problem

The problem of the present research is emphasized in the following ways:

a) Working as an EFL senior teacher at Al-Safwa Model Primary Institute, Al-Azhar, Egypt, the researcher observed that

- many EFL teachers complained of some problems in dealing with this textbook; and
- many pupils were not able to use English properly and this may be due to the nature of the textbook

b) reviewing the previous studies that are related to

- content analysis;
- quality criteria; and
- learning outcomes.

C)reviewing some results of 40 EFL pupils in monthly tests (oral and written tests).

Statement of the Problem

Based on the researcher's work and teaching the 4th -grade primary pupils' EFL textbook "Connect 4", the researcher found that some main objectives were not included in the EFL lessons. In addition, some lessons do not suit the EFL level of pupils so the researcher conducted the analytic investigation on the 4th -grade pupils'EFL textbook "Connect 4" as TEFL materials in light of the quality criteria and learning outcomes that have been set out via the Ministry of Education and Technical Education and the National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education.

In addition, the results of (40) pupils of the fourth grade primary stage through the monthly tests during the first and the second terms and the final exam indicated that the results were not satisfied for the teachers and the researcher.This can be shown in the following table:

Table (1): Results of the pupils tests

TIME / (40 pupils)	Total score	N. Less than the average	PERCENTAGE
Sep	15	19	48%
Oct	15	28	70%
Nov	15	30	75%
First term exam	25	25	63%
March	15	26	65%

TIME / (40 pupils)	Total score	N. Less than the average	PERCENTAGE
April	15	31	78%
May	15	24	60%
Final exam	25	29	73%

Table (1) shows that pupils scores on the tests are low. This encourages the researcher to do the following research in order to analyze the textbook to recognize the factors that affect the low standard of the pupils.

Questions of the Research

1. What are the quality criteria that are supposed to be available in the pupils' EFL textbooks when studying the English content?
2. What are the EFL learning outcomes that are supposed to be achieved by pupils when studying the EFL content?
3. To what extent are these criteria reflected in the 4th - grade pupils' EFL textbook "Connect 4"?
4. To what extent are these outcomes achieved in the 4th - grade pupils?

Purposes of the Research

Fundamentally, the present research aims to:

1. Analyze the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" in light of the quality criteria.
2. Analyze the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" in light of learning outcomes.

3. Find to what extent these criteriaare available in pupils' EFL textbooks.
4. Find to what extent these EFL outcomes are achieved by pupils.

Significance of the Research

The present research is hopefully beneficial to:**1) EFL primary pupils in helping them;**

1. draw a brief view of what they should expect for their self-regulation and evaluate their learning outcomes

2) EFL teachers inhelping them recognize:

a) the quality criteria;

b) the learning outcomes; and

c) a clearer vision of the compatibility between actual pupils' EFL needs and the objectives of the EFL curriculum

3) EFL curriculum planners and designers in:

a) revealing the points of strength of "Connect 4" to be reinforced and the points of weakness to be avoided and treated in the future.

b) drawing their attention to adopt new methods of teaching that aim at changing the role of pupils from passive recipients to active positive ones who are willing to participate in EFL classrooms.

c) motivating them to conduct training courses for EFL teachers to raise their awareness of student-centered approaches; and textbooks that satisfy the pupils' needs.

4) EFL researchers in:

a) providing them with general knowledge of how to analyze EFL textbooks or other forms of English instructional materials.

Delimitations of the Research

The present research will be delimited to:

a. Fortypupils enrolled in Al-SafwaModel Primary Institute, Zagazig, Sharkia governorate, Egypt.
b. Five EFL teachers teaching the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4".
c. The first semester of the academic year (2022-2023).
d. The quality criteriathose indicated by NAQAAE.
e. Learning outcomes.

Method of the Research

1. Design

The present research adopted content analysis as one of the types of descriptive qualitative research.It focused on analyzing the content of the 4th -grade pupils'EFL textbook "Connect 4" in light of quality criteria and learning outcomes.

2. Participants

Participants of the research would be

a) Forty EFL pupils enrolled in the Al-Safwa Model Primary Institute, Zagazig, Sharkia governorate, Egypt ,and
b) Five EFL teachersteaching the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4 ".

3. Instruments

The researcher utilized 3 instruments as follows:

a) The quality criteria checklist,

b) The learning outcomes checklist, and

c) A questionnaire for EFL teachers.

4. Material

The textbook "Connect 4" has been prescribed by MOETE to be taught to the 4th -grade pupils in all government schools and model primary institutes in Egypt. It consists of several EFL lessons. Each lesson has discussed different types and levels of EFL skills.

5. Procedures

To answer the research questions, the researcher adopted the following procedures:

1. For identifying the EFL features of thecontent analysis as a kind of descriptive qualitative research,the researcher surveyed the literature and previous studies related to content analysis.
2. For identifying the field of quality criteria, the researcher surveyed
   - literature and previous studies related to quality criteria, and
   - criteria that were identified before through the National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education to design a quality criteria checklist which consisted of three fields as content, teacher; and pupil.
3. For identifying the elements of EFL learning outcomes, the researcher surveyed
   - literature and previous studies related to EFL learning outcomes and
   - outcomes that were designed before through the Ministry of Education and Technical Education to design a

learning outcomes checklist that reflected the main and specific objectives of the EFL curriculum.

4. Discussing and interpreting the results.
5. Concluding and providing recommendations, implications, and suggestions for further research.

Terms of the Research

Content analysis

Anderson (2007) defined it as applicable to varied studies including language studies, which concern analyzing the content of certain matter through classification, tabulation, and evaluation.

Sari (2019) defined it as a systematic method for analyzing and making inferences from a text.

In this research,content analysis of an EFL textbook that has been entitled "Connect 4"to understand whether the textbook content meets the quality criteria and learning outcomes, or not.

Textbook

Ur (2006) defined it as the course book that teachers and pupils have a copy of and which is in principle to be followed systematically as the basis for a language course.

Gak (2011) defined it as one of the numerous sources that enables teachers to provide quality teaching.

In this research, a textbook is the formal written material that serves as a source and guideline for teachers and learners, published and printed by the Egyptian Ministry of Education and Technical Education entitled "Connect 4" which is taught in

the Primary Model Institute as an EFL textbook for 4th-grade primary during the academic year (2022-2023).

Quality criteria

Tomlinson and Masuhara (2004) defined quality criteria as elements, norms, and standards that are to be counted or otherwise measured in the process of quality assessment.

Mukundan et al. (2011) defined quality criteria for textbooks as requirements, norms and standards which textbooks have to fulfill. These textbooks, selected by official procedures and defined criteria, may then be used in schools.

In this research quality criteria are defined as the norms that enable the researcher to evaluate the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4".

Learning outcomes

Moon (2002)defined learning outcomes aswhat the pupil is expected to learn in a period of learning.

Hussey andSmith(2008) defined learning outcomes asa statement of what apupil is expected to know, understand and be able to do at the end of a learning period.

In this research learning outcomes aredefined as the norms that outline the change of 4th -grade pupils'EFLknowledge or skills that are expected to be achieved at end of a learning period as a result of learning.

Resultsand Discussion

To answer the first research question:

1. **What are the quality criteria that are supposed to be available in the pupils' EFL textbooks when studying the English content?**

The researcher did the following:

First: Designing a list of quality criteria for evaluating the English Connect curriculum in the primary stage.

A list of quality criteria for evaluating the English language curriculum in the fourth grade of the primary stage was designed in the light of the studies, research and literature that dealt with the criteria for evaluating the curricula in general, and the 4 th-grade pupils EFL textbook "Connect 4"in particular, and in light of the quality criteria for the curriculum designed by the National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Egypt. The list consisted of criteria and its main indicators which are:

1- Quality criteria for the educational objectives of the curriculum.

2- Quality criteria for curriculum content.

3- Quality criteria for teaching and learning methods.

4- Criteria for the quality of teaching aids.

5- Criteria for the quality of educational learning activities of the curriculum.

6- Criteria for the quality of evaluation methods.

Second: the validity of the list:

The list is considered valid because it includes criteria designed by professors and experts in curricula from the Faculties of Education.

Third: the reliability of the list

The researcher applied the list to (5) male and female teachers, male and female educational supervisors specializing in English language in the fourth grade in the primary stage, and the list was re-applied to the same participants after three weeks, and the correlation coefficient (Cronbach's alpha) was

calculated and it was 0.91, which indicates the reliability of the list.

Fourth: the statistical methods used

1- Frequencies and percentages.

2- Mean and Standard deviation.

Fifth: Adopting an estimated scale according to the five-point Likert scale

Table (2)

Estimated scale for the five-point Likert scale

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	General trend
4.20 – 5	3.40 – 4.19	2.60 – 3.39	1.80 – 2.59	1.79	response

The researcherused the average of the responses to the questionnaire to get a sense of the general trend of the responses.

Sixth: Applying the list of criteria to the research participants

The list of criteria was applied to the research participants consisting of (5) male and female teachers, and an educational supervisor specializing in English language in the primary stage, and the total number of responses to the questionnaire was (5) as each of the five participants completed the questionnaire once, resulting in a total of five responses.

Seventh: Statistical data processing

Frequencies and percentages for each criterion and its indicators were calculated, and the mean and standard deviation

for each criterion and its indicators were calculated using the SPSS program.

To answer the second research question:

2. **What are the EFL learning outcomes that are supposed to be achieved by pupils when studying the EFL content?**

The specific EFL learning outcomes that are supposed to be achieved by pupils when studying the "Connect 4" textbook would depend on the curriculum or program that the textbook is used in. Some general learning outcomes that the textbook may aim to achieve for EFL fourth-grade pupils include:

1. Developing communicative competence: The textbook may aim to help pupils develop their ability to use English to communicate effectively in a range of situations, including through speaking, listening, reading, and writing activities.
2. Building vocabulary knowledge: The textbook may aim to introduce pupils to new English words and phrases, and help them to understand the meaning and use of these words in context.
3. Developing grammatical competence: The textbook may aim to help pupils understand English grammar rules and structures, and develop their ability to use these rules and structures accurately and appropriately.
4. Improving pronunciation and intonation: The textbook may aim to provide opportunities for pupils to practice English sounds, stress, and intonation patterns, and develop their ability to produce and understand English speech. Therefore the Ministry of Education and Technical Educationprovided the teachers with a guide including a map of learning outcomes for the textbook as follows:

Activities	*Objectives*	*Content (unit)*
Listen and find	*Identify food andbodysystems*	**Unit 1 Ifeel good**
Listen and point	*Read aboutfood*	
Read and answer	*Use prefix re..repaint, remake*	
Use bar chants	*Use shortand long vowels*	
Listen and find	*Identify Egyptiananimals*	**Unit 2 Desertanimals**
Listen and point	*Read about animals*	
Read and answer	*Use comparativeadjectives*	
Doa project	*Use sounds(p ,b)*	
Listen and find	*Identify flowers andplants*	**Unit 3 Why areplantsgreen?**
Listen and point	*Read about growingplants*	
Read and answer	*Use superlativeadjectives*	
Doa project	*Sounds(sl ,sw)*	
Listen and find	*Identify buildings*	**Unit 4 Where doyoulive?**
Listen and point	*Read about home*	
Read and answer	*Use prepositions ofplace*	
Doa project	*Sounds(v ,f)*	
Listen and find	*Identifyjobs*	**Unit 5**
Listen and point	*Read about workers*	

Read and answer	*Use this/ that theseandthose*	**Where doyouwork?**
Doa project	*Wordstressin2–syllable words*	
Read and answer	*Identify jobs and*	***Unit6*** ***What doyoudo***
Listen and point	*placesofwork*	
Listen and find	*Read about differentjobs*	
Talk aboutyourvisittothecircus	*Sounds (i , e) (a , u)tin , ten – ran, run*	
Listen and find	*Identify differentenvironments*	**Unit 7** **This iswhere Ilive**
Listen and point	*Read a text aboutwhere people live*	
Read and answer	*Usethepastsimple*	
Usebarchants	*Use long vowels (eI –ou)*	
Listen and find	*Identify differentpackaging*	**Unit 8** **We hadfun**
Listen and point	*Read an article about Eid Al Fitr in Egypt*	
Read and answer	*Use the past simple*	
Doa project	*Listentoadialogue* *Use/z/s/Iz*	
Listen and find	*Identify festivals andpartygames*	**Unit 9** **Whatmakes usspecial?**
Listen and point	*Use phrasal verbs*	
Read and answer	*Read a text aboutpartygames*	
Doa project	*Write an invitation*	

	Use suffixes (ful)	
	Use/oo/&/ee/	
Listen and find	*Identify social mediawords (message-chat)*	**Unit10 I enjoy mylife**
Listen and point	*Read a dialogue*	
Read and answer	*Use should &shouldn't*	
Doa project	*Useprefixes(un)*	

To answer the third research question:

To what extent are these criteria reflected in the 4th-grade pupils' EFL textbook "Connect 4"?

In order to answer this question, an analysis was carried out using the frequencies, percentage, mean, and standard deviation of the curriculum quality standards for the English language curriculum in the fourth grade in the primary stage and its indicators were calculated.

The following table indicates whether each of the criteria is available in a high or medium degree or not available. And using a one-participantt-test to see if the degree of availability of the criteria is statistically significant or not.

Table (3) shows the result of the (*t*) test for one participant to find out the significance of the difference between the average scores of the availability of layout quality criteria in the English language curriculum for the fourth grade of primary institute and the hypothetical average as follow

Table (3): Scores of *(t)* test to find the difference between the average scores and the hypothetical average

Degree of availability	Sig	T-value	F	hypothetical mean	St. deviation	average
High	0.009	2.93	19	2	.69	2.45

Table (3) shows that the value of (t) was (2.93), which is a statistically significant value; As the level value of the significance amounted to (0.009), which is less than (0.05), and this means that there is a statistically significant difference between the mean scores of standards availability (average), which amounted to (2.45) and the (2) in the degree of availability of comprehensive quality criteria in the curriculum. English language for the fourth grade of primary institute in the field of directing the book in favor of the average; which means that the degree of availability of comprehensive quality criteria in the English language curriculum (Connect 4) for the 4th-grade primary stage in the field of book production is highly available because it is valuable. The realistic mean is within the range (2.34- 3).

Table (4) shows the degree of availability' frequencies of comprehensive quality criteria in the following criteria of evaluation:

Table (4): The availability' frequencies (f) of comprehensive quality criteria

Rank	Percentage	Frequencies	N. Items	Domain	No
4	15.70%	463	17	The Quality of the TextbookObjectives.	1

Rank	Percentage	Frequencies	N. Items	Domain	No
2	32.71%	965	22	The Quality of the TextbookContent.	2
1	35.83%	1057	25	The Quality of the TextbookActivities.	3
3	15.76%	465	17	The Quality of EvaluationTechniques.	4
	100%	2950	81	Total	

The results of Table (4) indicate the following:

1- The recurrences of the quality criteria of the objectives were monitored, and the recurrence percentage was found for each criterion and arranged according to their percentage. The total number of repetitions of the overall quality criteria for the objectives was (463) recurrences, and ranked fourth and the last. As out of all the quality criteria analyzed, the overall quality criteria for the objectives had the fourth lowest number of repetitions and were the last on the list. It indicates that this particular quality criterion was mentioned relatively infrequently compared to the others analyzed. For the 4^{th}- grade of primary institute, in varying proportions. The percentages of the availability of comprehensive quality criteria for the objectives ranged between (1.08%) and (8.64%).

2- The frequency of content quality criteria was monitored, and the percentage was found to repeat each criterion, and arrange the criteria according to their percentage. The total number of iterations of the comprehensive quality criteria for the content was (965) iterations, and in the second order. The percentages of

the availability of comprehensive quality criteria for content ranged between (0.52%) and (15.96%).

3- The iterations of the quality criteria of the activities were monitored, and the percentage of recurrence was found for each criterion and arranged according to their percentage. The total number of repetitions of the comprehensive quality criteria for activities is (1057) recurring, and in the first order. The percentages of availability of comprehensive quality criteria for activities ranged between (0.57%) and (12.20%).

4- The total number of repetitions of the comprehensive quality criteria for evaluation methods was (465) iterations, and in the third order. The percentages of availability of comprehensive quality criteria for evaluation methods ranged between (1.15%) and (8.60%).

The researcher found that some EFL teachers think that the materials are effective according to planning and design and that the 4th -grade pupils' EFL textbook is effectively organized.

According to the months' tests and final exam test scores, the researcher indicated that the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" is not effective regarding EFL activities and that it does not provide a balance in these activities that should encourage fruitful EFL communication and meaningful practices.

According to the pupils' learning outcomes, the researcher indicated that the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" is not effective in EFL basic skills and sub-skills, such as listening. Furthermore, the EFL curriculum does not focus on the skills that the teacher and pupils need to be trained to.

According to the quality criteria, the researcher indicated that the 4th -grade pupils'EFL textbook "Connect 4" does not encourage pupils to learn English and it is in line with theEFL

language learning objectives set via the Ministry of Education and technical education MOETE.

Theresearch conducted a content analysis of EFL textbooks in light of quality criteria and learning outcomes. The results revealed that the EFL textbooks had some issues. It was found that the layout and physical appearance of the EFL textbook were appropriate but lacked necessary audio-visual aids to help pupils learn the EFL four skills in an integrated way. These findings led to the conclusion that there is a need for further support in this area.

Regarding the content of the EFL textbook, it was found that it covers most EFL skills but is not appropriate for the pupils' EFL level. The reading texts are too difficult for most pupils and are not related to pre/while/post-reading activities. Additionally, the textbook lacks EFL writing activities that are guided and controlled, and there is a lack of EFL materials for listening accompanied by activities to help with EFL comprehension.

The 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" does not give a good chance for pupils to write freely and express themselves through writing what they feel, enjoy, and prefer. It does not provide EFL communicative exercises that enable pupils to perform their communicative tasks in real-life situations. Also, it lacks additional exercises to promote EFL language skills.

The content of the EFL textbook was also found not to suit the pupils' EFL knowledge and culture. It does not serve as a window into EFL learning about the target language culture, nor does it motivate the pupils to explore their EFL own culture. Furthermore, the vocabulary items are not reasonable or suitable for the EFL level of the pupils. The vocabulary is not functional, thematic, authentic, or practical.

The objectives of the EFL textbook were found to be insufficient, as they do not demonstrate the various EFL levels

of Bloom's taxonomy, convey the affective domain to English as a foreign language, recognize individual differences, suit the EFL level of the pupils, or cover the time allocated for the textbook.

Furthermore, the activities of the EFL textbook were found to be unsuitable, as there is a lack of interactive EFL activities required for pupils to use new vocabulary and grammatical rules to communicate via real-life situations. Moreover, flashcards and posters of the EFL textbook are not available at institutes, and most EFL teachers do not utilize CDs in teaching in EFL classrooms. They are not prepared with the equipment to help in integrating the CDs in the EFL teaching process.

To answer the fourth research question:

To what extent are these outcomes achieved in the 4th - grade pupils?

In order to measure the learning outcomes the researcher depended on the results of a variety of assessment types, asshown below:

- Performance assessments results

Percentage	Frequencies	Objectives
0.25	10	Identify food, bodysystems, buildings, Egyptian animals, flowers and plants
0.22	9	Use shortand long vowels (eI –ou)
0.25	10	Use comparativeand superlative adjectives
0.20	8	Use sounds(p ,b), (sl ,sw), (v

		,f), (i , e) (a , u), /z/s/Iz, /oo/&/ee/,
0.45	**18**	**Use prepositions of place**
0.48	**19**	**Identifyjobs and places of work**
0.33	**13**	**Use this/ that theseandthose**
0.45	**18**	**Wordstressin2–syllable words**
0.25	**10**	**Identify differentenvironments**
0.35	**14**	**Usethepastsimple**
0.28	**11**	**Identify different packaging**
0.33	**13**	**Identify festivals and partygames**
0.18	**7**	**Use phrasal verbs**
0.075	**3**	**Write an invitation**
0.175	**7**	**Use suffixes (ful), and prefixes(un), (re)**
0.20	**8**	**Identify social media words (message-chat)**
0.225	**9**	**Use should &shouldn't**

Teacher observations: These can involve observing pupils in the classroom and collecting data on their engagement,

participation, and learning through activities. Through the observations the researcher concluded the following results:

The following section indicates the degree of matching between the objectives and the activities and appropriateness for achieving these objectives (learning outcomes):

Degree of match			Activities	Objectives
Not appropriate	To some extent	Appropriate		
11	11	18	*Listen and find*	Identify food, bodysystems, buildings, Egyptian animals, flowers and plants
5	20	15	Talking use bar chants	Use shortand long vowels (eI –ou)
0	18	22	Read and answer	Use comparativeand superlative adjectives
10	17	13	*Doa project*	Use sounds(p ,b), (sl ,sw), (v ,f), (i , e) (a , u), /z/s/Iz, /oo/&/ee/,
0	15	25	Read and answer	Use prepositions of place
5	16	19	Read and answer	Identifyjobs and places of work
0	11	29	Read and answer	Use this/ that theseandthose

30	**10**	**0**	***Doa project***	**Wordstressin2–syllable words**
30	**8**	**2**	***Listen and find***	**Identify differentenvironments**
0	**0**	**40**	**Read and answer**	**Usethepastsimple**
20	**20**	**0**	***Listen and find***	**Identify different packaging**
5	**30**	**5**	***Listen and find***	**Identify festivals and partygames**
0	**35**	**5**	***Read and answer***	**Use phrasal verbs**
18	**22**	**0**	***Doa project***	**Write an invitation**
15	**15**	**10**	***Read and answer***	**Use suffixes (ful), and prefixes(un), (re)**
30	**10**	**0**	***Listen and find***	**Identify social media words (message-chat)**
0	**25**	**15**	***Read and answer***	**Use should &shouldn't**

In the current research, the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" shows EFL teachers what pupils will be learning, but it does not explain new learning content to pupils to think and get feedback on their learning to check their progress. The textbook arouses EFL pupils' interest, but it does not relate to their previous learning. It engages them cognitively not effectively.

The 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" only provides general ideas for EFL teachers to develop activities suitable for every topic, but does not give a brief view for pupils on what they should expect for the next learning lesson and at the same time serves as their reference for practices.

Furthermore, the text does not contain examples and exercises to communicate ideas, either in writing or orally, to clarify the situation or problem that is being learned or encountered. Written communication could not be delivered in various forms like symbols, tables, diagrams, or other media.

In the current research, the 4th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4" does not reflect some norms of designing good learning outcomes that should take time and reflection. Learning outcomes of the 4th -grade pupils' EFL textbook are not based on the main processes of creation and reviewing that require carefully suitable strategy and the primary objectives be a quality enhancement, never just compliance with the Ministry of Education and Technical Education or the National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education.

The learning outcomes of "Connect 4" concentrate on utilizing only the cognitive domain of Bloom's taxonomy and are impartial reflection products about realistic and accessible combinations of knowledge, comprehension and practical skills that should include applying knowledge, and understanding any reflection to the psychomotor and affective domains.

Although learning outcomes are clarified in each unit and lesson, they are not suitable for individual differences or relevant to comprehensive assessment criteria that should reflect the three main domains of Bloom's taxonomy.

Recommendations

In light of the current study results and conclusion, the following could be recommended:

1. the EFL textbook should

- suit the EFL level, knowledge and culture of the pupils;
- be covered within the time allocated for the textbook at the same time.
- beprovided with EFL speaking and listening skills materials.
- include materials that aim to enhance critical thinking and solve-problem

2. considerindividual differences among the pupils while developingEFL textbooks.
3. focus on topics that are related to real-life situations that allow pupils to use English.
4. EFL classrooms should have an appropriate learning environment for pupils.
5. Workshops should be held for EFL teachers to comprehend the EFL textbooks before the beginning of the academic year.
6. MOETE should take into consideration the importance of involving pupils in the EFL curriculum development process. Likewise, pupils should attempt to take the lead to empower themselves and take part in this process.

Suggestions for Further Research

In light of the study findings and results, the following could be suggested for further research:

1. Utilizing the content analysis as a qualitative approach in the other subject areas.
2. Utilizing quality criteria and learning outcomes to evaluate the EFL textbooks in other stages.
3. The role of the MOETE in providing EFL teachers with opportunities to develop different curricula in Egypt. Setting

new policies and using online education strategies to keep pace with the developments in the Egyptian educational system and the world is also suggested.

References

Adam, S. (2006).*An introduction to learning outcomes, in EUA Bologna*. Handbook, Froment E., Kohler J, Purser L, Wilson L (Eds), article B.2.3-1. Berlin, Raabe.

Ağçam,A. andBabanoğlu ,P. (2020*). Evaluation of the Learning Outcomes in the Revised EFL Curriculum: A research on Outcome Verbs*.International Journal of Curriculum and Instruction 12(1)

Al-ghamdi, A. (2021).*The Evaluation of Saudi Intermediate English Textbooks: from EFL Teachers' Perspective*. (Published MA dissertation), Albaha University, Faculty of Art and human studies, Kingdom of Saudi Arabia

Anderson, B. (2007). *Pedagogical rules and their relationship to frequency in input: Observational and empirical data from French*. Applied Linguistics, 28(2).

Arifah et al (2018) .*Content Analysis of Competences and Scientific Approach in English Textbook*.International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding. 5(3):219

DOI:10.18415/ijmmu.v5i3.367

Caesar, C. (2013). Framework for Delivery of Quality Education: Examination of quality concepts to inform a framework for improving education quality in St Lucia a member of the Organization of Eastern Caribbean states (OECS). American Academic & Scholarly Research Journal Vol. 5, No. 1, Jan. 2013

Cannon, H .and Feinstein, A. (2005). *Bloom Beyond Bloom: Using the Revised Taxonomy to Develop Experiential Learning Strategies*. Developments in Business Simulation and Experiential Learning, Vol. 32, 2005

Ferris, T. and Aziz, S. (2005).*A psychomotor skills extension to Bloom's Taxonomy of Education Objectives for engineering education*. Exploring Innovation in Education and Research.

Gak, D. M. (2011).*Textbook – an important Element in the Teaching Process*. Metodičkividici, 2(2), 78–82.

http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/download/771/781/

Grubor,J. (2020). *Beyond teaching English: EFL students' accounts of learning outcomes in a cooperative class*.V. 3, Broj 2, 80-95

DOI: 10.5937/NPDUNP2002080G UDK: 37.091.3::811.111 159.953.072-057.874

Hamidizadeh, M, (2014). *Content Analysis on New English Book (English for Schools, Prospect 1) For Iranian Junior Secondary Students*. Enjoy Teaching Journal ISSN: 2345 – 4962. Vol. 2, No. 1; March 2014, pp. 10- 13

Harmer, J. (2007).*The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Education.

Hussey, T. and Smith, P. (2008).*Learning outcomes: A conceptual analysis.*Teaching in higher education, 13(1), 107-115

Kafi, Z., Motallebzadeh, K.Khodabakhshzadeh, K. and Zeraatpisheh,M. (2019). *Quality in English Language Teaching: Postulating a Prospective Quality Enhancement Model*. Research in English Language Pedagogy.

DOI: 10.30486/relp.2020.1882017.1165

Moon, J. (2002).*The module and programmes handbook*: *a practical guide to linking levels, learning outcomes and assessment*. London: Routledge. ISBN 9780749437459.

Mukundan, J., Hajimohammadi, R., and Nimehchisalem, V. (2011).*Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist*. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 4(6), pp.21-28.

O'Brien, S. and Brancaleone D. (2011).*Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge*.Irish educational studies, Vol. 30, No 1, pp. 5-21.

http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.535972

Purnomowulan, R. (2018).*Content analysis of an English textbook*.UniversitasPendidikan Indonesia | repository.upi.edu | perpustakaan.upi.edu

Sari,N. (2019) *An Analysis of Textbook Entitled "Headline English" Published by SrikandiEmpat of Seventh Grade of Junior High School*. (MA.D. Thesis, University OF Lampung)

Savage, J. (2015). *Lesson planning: key concepts and skills for teachers*: David Foulton.

Sharma, R. (2017). *Content Analysis of 6th Grade Ncert Science Textbook to Study the Scope of Developing Desirable Values in Students*. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, Online ISSN 2348-3083, SJ impact factor 2017: 5.068

Shobikah, N. (2020).*Competences in English*.Journal of Research on English and Language. Learning is licensed under aCreative Commons Attribution 4.0 International License eISSN 2721-5016 | pISSN 2721-5024

DOI: http://dx.doi.org/10.33474/j-reall.v1i1.5280

Suryani,R. (2018).*When English rings the bell. An English Textbook Analysis*.English Language teaching and research, volume 2, NO.1

Tomlinson, B., andMasuhara, H. (2004).*Developing language course materials*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Tuyen, V.(2018).*Outcome-based College English Teaching: Student Satisfaction with Learning Outcomes*.International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL) Volume 6, Issue 3, March 2018, PP 29-39 ISSN 2347-3126 (Print) & ISSN 2347-3134 (Online)

http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0603005

Ur, P. (2006).*A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. 13th printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Yahya, H and Alfaifi, H (2017).*An Evaluation of the Second-Grade Intermediate English Textbook in Saudi Arabia (McGraw-Hill Series Super Goal 4)*. (MA.D. Thesis, King Khalid University)

ثانيا :المراجع العربيه

المعايير القوميه للتعليم في مصر، مشروع اعداد المعايير(٢٠١٨).وزارة التربيه والتعليم والتعليم الفنى في جمهوريه مصر العربيه.ج١،القاهرة، مطابع الاهرام التجاريه

محمد ، مصطفى عبد السميع (٢٠٠٨) : الجودة في التعليم "نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير" ، المركز القومي للبحوث التربويةوالتنمية ، مكتب اليونسكو الإقليمي ، القاهرة

Appendix 1

The finalquality criteria Checklist

The criteria	no
Quality criteria for educational objectives of the curriculum.	1
Quality criteria for topics and content.	2
Quality criteria for structure and vocabulary.	3
Quality criteria for skills.	4
Quality criteria for teaching and learning methods.	5
Quality criteria for evaluation methods.	6

Appendix 2

The learning outcomes checklist

A map of learning Outcomes **1st term**

English supervision **Stage: primary 4(Connect)**

Evidence	Assessment	Activities	Life skills, values & issues	Teaching Strategies	Objectives	Content (unit)

Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: self-management Values: respect Issues: preventative and therapeutic	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify food and body systems Read about food Use prefix re... repaint, remake Short and long vowels	**U.1** **I feel good**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: Respect Values: Respect Issues: Environmental responsibility	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify Egyptian Animals Read about animals Use comparative adjectives Sounds (p , b)	**U. 2** **Desert animals**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: critical thinking Values: appreciation of science Issues: Environmental responsibility	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify flowers and plants Read about Growing plants Use superlative adjectives Sounds (sl , sw)	**U. 3** **Why are plants green?**

Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Communication self-management Problem solving Creativity	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Revision from units 1 – 3	**Review**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: critical thinking Values: Independence Issues: loyalty and belonging	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify buildings Read about home Use prepositions of place Sounds (v , f)	**Unit 4** **Where do you live?**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: decision making Values: respect Issues: community participation	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify jobs Read about workers Use this/ that these and those Word stress in 2 – syllable words	**Unit 5** **Where do you work?**

Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: accountability Values: respect Issues: Environmental responsibility	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify jobs and places of work Read about Different jobs Sounds (i , e) (a , u) tin , ten – ran , run	**Unit 6** **What do you do**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Communication self-management Problem solving Creativity	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Revision from units 4 - 6	**Review 2**
Fiction reader: in the taxi with Uncle Sami						

Teacher's signature Senior teacher's signature Headmaster's signature Supervisor's signature

A map of learning Outcomes **2nd term**

English supervision **Stage: primary 4(Connect)**

Evidence	Assessment	Activities	Life skills, values & issues	Teaching Strategies	Objectives	Content (unit)
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: self-management Values: love of homeland Issues: citizenship	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify different environment Read atext about where people live Use the past simple Use long vowels	**U.7** **I feel good**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: c-work Values: independence Issues: citizenship	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify different Packaging Read an article about Eid Al fiter Use the past simple Use/z/&/s/	**U. 8** **We had fun**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: celebrate national identity Values: participation Issues: citizenship	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify festival and party games Read a text about party games Use suffixes (ful) Use/oo/&/ee/	**U. 9** **What makes us special?**

Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Communication self-management Problem solving Creativity	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Revision from units 7-9	**Review**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: decision making Values: respect Issues technological awareness	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify social media words Read a dialogue Use should & shouldn't use prefix (un)	**Unit 10** **I enjoy my life**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: Problem-solving Values: participation Issues: : Environmental responsibility	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify means of transport Use need& need to Read a dialogue Write a leaflet Listen to a story	**Unit 11** **What can we do?**

Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Life skills: c-work Values: integrity Issues: citizenship	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Identify environmental concerns Use can & can't Read a dialogue Write about solar energy	**Unit 12** **We can fix it**
Preparation notes (absence) Mark register Student's book Note books	Oral Exercises written exercises observation	Listen and find Listen and point Read and answer Do a project	Communication self-management Problem solving Creativity	Brain storming G.work – p.work Discussion C. thinking co – operative learning role playing	Revision from units 10-12	**Review 2**
Non-Fiction reader: dalia saves the village						

Teacher's signature Senior teacher's signature Headmaster's signature Supervisor's signature

Appendix 3

Questionnaire

Faculty of Education

Department of Curriculum, Instruction

& Educational Technology

Dear teacher ……

This is aquestionnaire for a research entitled, **"Analyzing the 4th –Grade Pupils' EFL Textbook "Connect 4"in Light of the Quality Criteria and Learning Outcomes.**

The following is a general evaluation list identified through the literature. The purpose of this questionnaire is to specify the required characteristics of a good English textbook to evaluate the 4 th -grade pupils' EFL textbook "Connect 4"

You are kindly requested to determine the degree of importance of each skill by ticking (√) before each skill which is determined on the basis of three levels:

1- Strongly agree.
2- Agree
3- Disagree
4- Strongly disagree.

I sincerely appreciate your cooperation, in advance.

The researcher

Benjamin Nour Al DeenAtya

4	3	2	1	Layout and Design	No
				The visual design and the layout of the textbook are attractive.	1
				The textbook has a complete and detailed table of contents.	2
				The units are well organized and offer easy progression.	3
				The pictures and graphics of the textbook motivate EFL pupils to participate.	4
				Illustrations, tables, figures, graphs are relevant and functional.	5
				An adequate vocabulary list or glossary is included.	6
				Objectives	
				The textbook fulfills the objectives of TEFL in the 4 th-grade.	7
				The objectives are realistic	8
				The objectives realize individual differences.	9
				The objectives of the materials suit the EFL pupils' level.	10
				The objectives can be covered within the time allocated for the textbook.	11
				The objectives of the materials correspond to the needs of the EFL pupils.	12
				Topics and Contents	
				The topics of the textbook are varied and interesting.	13
				The topics are familiar to the EFL pupils.	14
				The topics are suitable to the age of the EFL pupils.	15
				The topics are suitable to the grade level of the EFL pupils.	16
				The textbook covers most language skills.	17

4	3	2	1	Layout and Design	No
				The content does not conflict with EFL pupils 'social beliefs.	18
				Structure and Vocabulary	
				The grammatical rules are presented in a logical manner and in increasing order of difficulty.	19
				The new structure is integrated in varying contexts and situations.	20
				The grammatical points are presented with brief and easy examples and explanations	21
				The vocabulary load seems to be reasonable for the level of the EFL pupils.	22
				There is sufficient written practice of the grammatical concepts that lead to communicative use of the language.	23
				The progression of vocabulary items is appropriate.	24
				The vocabulary is functional, thematic, authentic, and practical.	25
				There is sufficient oral practice of the grammatical concepts that leads to communicative use of the language.	26
				Skills	
				The material provides the four language skills.	27
				Writing activities are suitable in terms of length, degree of accuracy, and amount of guidance.	28
				The materials for listening are accompanied by activities which help comprehension.	29
				The materials for spoken English (dialogues, role play, communication activities are designed to equip EFL pupils for real life interaction.	30
				Relevant skills are catered for in the textbook such as critical thinking, problem solving.	32

4	3	2	1	Layout and Design	No
				Culture Values	
				The content suits the EFL pupils' current knowledge and culture.	33
				The teaching of the target culture motivates the EFL pupils to explore their own culture.	34
				The content serves as a window into learning about the target language culture.	35
				Activities and Tasks	
				There are a variety of activities in the EFL textbook.	36
				The instructions in the material are sufficient.	37
				There are instructions to explain how the exercise should be done.	38
				The instructions in the material are clear.	39
				The number of activities is suitable.	40
				There are interactive activities that require EFL pupils to use new vocabulary to communicate.	41
				The activities facilitate EFL pupils' use of grammatical rules by creating situations in which these rules are needed.	42
				The textbook provides communicative exercises that enable EFL pupils to carry out their communicative tasks in real-life situations.	43
				An adequate set of evaluation quizzes or testing suggestions is included.	44
				Teacher's guide	
				It is informative.	45
				It suggests a suitable, brief method for teaching each lesson.	46
				It helps the teachers understand the objectives of the content.	47

4	3	2	1	**Layout and Design**	No
				It gives instructions on how to incorporate audio-visual materials produced for the EFL textbook.	48
				It provides additional exercises for promoting various language skills in the textbook	49
				It is available for each teacher.	50

Emploi de l'apprentissageadaptatif électronique pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de la Section de français à laFaculté de Pédagogie,

Medhat Mohamed El Sayed Ahmed Ramadan

premierenseignant de langue française au cycle universitaire

Prof Dr. Ahmed Mohammed Salen
Professeur de Curricula, de Méthodologie, de Technologie et Vice-doyen pour les affaires des étudiants.
Faculté de Pédagogie - Université de Zagazig

Dr. Mohammed Abdel-HamidSalem
Professeur-adjoint de curricula, de méthodologie et de Technologie.
Faculté de pédagogie- université de Zagazig

Sommaire

Cette recherche a pour but de vérifier **l'efficacité de l'apprentissage adaptatif électronique pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de laSection de français à la Faculté de Pédagogie.**L'échantillon de cette recherche s'est composé de (60 étudiants) parmi les étudiants de la première année,Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.Le chercheur a reparti cet échantillon en deux groupes expérimentaux selon leur style d'apprentissage préféré : (auditif) 30 étudiants et (audiovisuel) 30 étudiants.Les outils et matériels de la recherche sont : **1) un questionnaire des compétences de la communication orale** ; **2)un test des compétences de la communication orale ;3)une grille d'évaluation des compétences de la communication orale**;**4)une échelle de (VAK) pour les styles d'apprentissage5) une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif**.Avant l'expérimentation, le chercheur a appliqué le test et l'échelle de (VAK) sur les étudiants des deux groupes comme pré-applications, puis il a commencé l'expérimentation de l'unité électronique sur lesdeux groupes expérimentaux de 7 Mars à 6 avril 2023. L'application de l'unité électronique a eu lieu lors de deuxième semestre de l'année universitaire 2022-2023. Elle a duré presque un

mois à raison de quatre heures pour chaque module.Après l'expérimentation, le chercheur a appliqué le test de la communication orale sur les étudiants des deux groupes comme post-test. Les résultats ont été analysés par le logiciel (SPSS). L'analyse des résultats a montrél'efficacité de l'apprentissage adaptatif électronique pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants desdeux groupes expérimentaux.

Mots-clés : apprentissage adaptatif, apprentissage électronique, communication orale.

استخدام التعلم التكيفي الالكتروني في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية

المستخلص

تناول البحث الحالي **فعالية التعلم التكيفي الالكتروني في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية**. أجري البحث على عينة من طلبة الفرقة الأولى في كلية التربية، جامعة الزقازيق، حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين وفقاً لنمط تعلمهم المفضل: نمط سمعي قوامه (٣٠ طالباً وطالبة) ونمط سمعي بصري قوامه (٣٠ طالباً وطالبة). وتمثلت أدوات البحث في الآتي: ١- **استبانة مهارات التواصل الشفهي باللغة الفرنسية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى بكلية التربية،٢- اختبار مهارات التواصل الشفهي، ٣- بطاقة تقييم مهارات التواصل الشفهي، ٤- مقياس (VAK) لأنماط التعلم، ٥- وحدة الكترونية قائمة على التعلم التكيفي**. قبل التجريب، قام الباحث بالتطبيق القبلي لاختبار التواصل الشفهي بالفرنسية ومقياس (VAK)لأنماط التعلم على افراد المجموعتين التجريبيتين ثم قام بتجريب الوحدة الالكترونية القائمة على التعلم التكيفي على افراد المجموعتين التجريبيتين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م في الفترة من ٧ مارس حتى ٦ ابريل ٢٠٢٣. استغرق التطبيق ما يقرب من ٤ اسابيع بواقع ٤ ساعات لكل مديول. بعد انتهاء التجربة، تم التطبيق البعدي لاختبار **التواصل** الشفهي على أفراد المجموعتين التجريبيتين. وبعد تحليل النتائج باستخدام برنامج (SPSS)،أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح افراد المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث، مما يثبت **فعالية التعلم التكيفي الالكتروني في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية، شعبة اللغة الفرنسية.**

الكلمات المفتاحية: التعلم التكيفي– التعلم الالكتروني- مهارات التواصل الشفهي.

Introduction

Il va sans dire que le progrès scientifique et technologiquea bouleversé nos modalités de vivre et de penser. On vit actuellement dans un monde technologique. Il est devenu facile,grâce ànotre ordinateur, d'aller à la banque, de payer des factures, de rencontrer nos amis, de réserver une chambre à l'hôtel, …etc. Cela a évidemment affecté tous les éléments du système éducatif, en particulier les programmes, les stratégies et les méthodes d'enseignement /apprentissage, car l'enseignement dans les facultés de pédagogie ne peutpas rester bien longtemps loin de ces progrès technologiques.

Il est actuellement nécessaire de suivre le rythme du développement rapide de ces nouvelles technologies et de rechercher des techniques plus efficaces qui répondent aux exigences d'époque actuel et s'adaptent aux besoins individuels des apprenants, notamment dans le domaine d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, y compris l'enseignement/ apprentissage du FLE.

De son côté, **Marchand, L. (2002)**[1]affirme que l'apprentissage adaptatif s'oriente vers des modes d'apprentissage en ligne (E-learning) grâce aux possibilités qu'offre l'utilisation de nouvelles technologies qui toucheront toutes les activités humaines et envahiront le monde de l'éducation.

Selon **Kaplan, A. (2021),** l'apprentissage adaptatif est une approche éducative qui se base sur l'utilisation des programmes informatiques comme outils pédagogiques pour organiser les ressources éducatives variées et les supports d'apprentissage en fonction des besoins uniques de chaque apprenant.

[1]* **La documentation est selon le système de (APA)**

Pour**Khamis, M. (2015)**، l'apprentissage adaptatif est un système qui offre tous les parcours d'apprentissage à l'apprenant à partir de ses connaissances initiales jusqu'aux connaissances requises, et les parcours sont identifiés, améliorés et modifiés selon le style d'apprentissage préféré où les parcours qui ne correspondent pas aux besoins de l'apprenant sont exclus.

À ce propos, l'apprentissage adaptatif peut jouer un rôle important en tant qu'une des tendances pédagogiques récentes de l'apprentissage électronique. Il semble donc qu'on ne puisse pas y échapper et qu'il faudrait accepter des efforts d'intégration de nouvelles technologies dans les milieux éducatifs, et apprendre à les utiliser dans le développement de diverses compétences dans le domaine de l'enseignement, surtout celui de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

À cet effet, **Garcia-Debanc, C. (2016)** montre que l'apprentissage adaptatif est susceptible de faciliter l'enseignement de langues étrangères, notamment la langue orale. Les logiciels basés sur l'E-learning adaptatif mettent les apprenants en situation de produire des écrits ou des textes littéraires, de les mettre en voix, de réécouter leurs performances orales pour produire une nouvelle version orale prenant en compte les commentaires.

De nombreuses études ont souligné l'importance d'utiliser l'apprentissage adaptatif en didactique des langues étrangères telles que l'étude d'**Alshammari (2016), Sauvé (2014), Doukhi& Hamza (2014), Azough (2014).**

En fait, un des buts primordiaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acte de communiquer oralement. Selon **Sénéchal, K. (2012),** la communication orale est généralement basée sur la

conversation courante, comprenant un émetteur et un récepteur interchangeables qui prononcent leur propre discours au fur et à mesure de son élaboration.

La communication oraleest de grande importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, puisque les activités en classe sont centrées essentiellement sur la communication orale. Il est donc nécessaire de développer les compétences liées à l'oral pour que les apprenants puissent faire face aux situations réelles de communication dans la vie scolaire et parascolaire.

Cependant, on remarque que la plupart desprofesseurs de français se concentrent sur l'écritau détriment de l'oral. Alors, la majorité des apprenants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie ont une grande faiblesse à la communication orale en français: mauvaise prononciation, non-respect de l'intonation, pleines fautes des structures grammaticales, …etc.

A ce propos, plusieurs études affirment que beaucoup d'apprenants éprouvent des difficultés réelles à communiquer oralement en FLE,telles que les études de **Bourdages&Vignola (2009), Mohammed, 2012, Kwadzo, (2016)**, **El Awady (2018),El-Banderi, (2019), Saad (2019), Nadia & Amar (2021)**. **Elgendy (2022), Ezzelregal (2022).**Toutes ces études ont affirmé la faiblesse du niveau des apprenants en communication orale en FLE. Elles ont également appelé à la recherche de nouveaux techniques plus efficaces pour développer les compétences de la communication orale auprès des apprenants du FLE.

Donc, cette recherche pourrait être une étape sur la voie de l'utilisation de l'apprentissage adaptatif électronique pour développer les compétences de communication orale auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français.

I. Problématique de la recherche:

Le problème de cette recherche réside dans la faiblesse du niveau des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français, en communication orale du FLE. Ce qui exige l'utilisation de nouvelles techniques plus actives et efficaces pour développer ces compétences.

La problématique de cette recherche est dû:

1) Aux interviews que le chercheur a faites avec quelques professeurs de langues àla Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig qui ont, à leur, tour confirmé la faiblesse du niveau des étudiants en compétences de la communication orale en FLE.
2) Aux études antérieures dans le domaine du FLE qui ont affirmé que beaucoup d'étudiants, qui étudient le français comme langue étrangère, trouvent beaucoup de difficultés en communication orale.
3) A une étude exploratoire menée par le chercheur sur un échantillon des étudiants de la première année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig (40) étudiants. Les résultatsde cette étude ont confirmé la faiblesse du niveau des étudiants en compétences de la communication orale.

Cette recherche a donc essayé de répondre à la question principale suivante:

Comment peut-on développer les compétences de la communication orale en FLE auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français *à travers l'utilisation de l'apprentissage adaptatif électronique?*

De cette question se découlent les questions secondairessuivantes:

1. Quelles sont les compétences de la communication orale nécessaires aux étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français ?
2. Quelles sont les composantes d'une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif pour développer les compétences de la communication orale en FLE chez les étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français ?
3. Quelle est l'efficacité d'une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif pour développer les compétences de la communication orale en FLEauprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français?

II. <u>Objectifs de la recherche:</u>cette recherche vise à :

1. Développer les compétences de la communication orale en FLE auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie.
2. Mesurer l'efficacité d'une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiantes des groupes expérimentaux.

III. <u>Importance de la recherche:</u>

L'importance de cette recherche réside dans ce qui suit :

1- **Pour les apprenants:**

Cette recherche pourrait aider les étudiants à communiquer et à se communiquer oralement en français.

2- **Pour les enseignants:**

Cette recherche peut fournir un modèle appliqué d'une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif qui peut les guider à développer les compétences de leurs étudiants en communication orale.

3- **Pour les spécialistes en méthodologie :**

Cette recherche peut solliciter l'attention des responsables de l'enseignement de FLE vers le rôle vital de l'apprentissage adaptatif dans le processus d'enseignement/ apprentissagecomme une des tendances récentes.

IV. Terminologies de la recherche :

1- L'apprentissage adaptatif:

Selon le ministère de l'éducation des Etats-Unis, l'apprentissage adaptatif est système d'apprentissage numérique qui peut être développé de façon dynamique pour mieux s'accorder à l'apprenant grâce aux informations recueillies pendant le processus d'apprentissage. **(Domoscio, 2017)**

Pour**Khamis, M. (2015)**, l'apprentissage adaptatif est un système qui offre tous les parcours d'apprentissage à l'apprenant, à partir de ses connaissances initiales jusqu'aux connaissances requises. Ces parcours sont identifiés, améliorés et modifiés selon le style d'apprentissage préféré ; les parcours qui ne correspondent pas aux besoins de l'apprenant sont exclus.

D'après la recherche actuelle: l'apprentissage adaptatif est un système électronique centré sur l'apprenant en lui offrant un environnement d'apprentissage personnalisé en fonction des besoins, des intérêts et des styles d'apprentissage préférés des étudiants de la première annéede français à la Faculté de Pédagogie par la création des systèmes électroniques capable d'adapter le contenu d'apprentissage afin de développer leurs compétencesen communication orale.

2- La communication orale

Cheriet, K. (2014) définit la communication orale comme moyen de transfert des connaissances, un instrument privilégié pour évaluer les acquis. Elle constitue un enjeu majeur, à la fois scolaire et social.

El-Alawy, N. (2016) montre que la communication orale fait appel à un entrainement sur les actes convenables et les non convenables parce que toutes les personnes sont mécaniquement capables de faire une ou plusieurs erreurs pendant la parole.

D'après les procédures suivies dans cette recherche, la communication orale est un processus basé sur l'échange orale d'idées et d'informations en français entre l'enseignant et les étudiants de la première année ou entre les étudiants eux-mêmes à travers l'unité électronique basé sur l'apprentissage adaptatif.

V. Délimitations de la recherche:

Cette recherche se limite à :

1- Un échantillon des étudiants de la première année de la Faculté de Pédagogie, Section de français.En effet, ils ont déjà étudié le français au cycle secondaire pendant trois ans et ils ont un bon bagage langagier qui leur permet de se servir la langue française.

2- Quelques compétences de la communication orale nécessaires aux étudiants de la première année universitaire, Section de français enutilisantune unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif électronique.

3- Le chercheur a expérimenté cette recherche au deuxième semestre de l'année scolaire 2022-2023.

VI. <u>Hypothèses de la recherche:</u>la recherche actuelle essaye de vérifier les hypothèses suivantes :

1. Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de (0,05) entre les moyennes des notes des étudiants des groupes expérimentaux au pré/post-test des compétences de la communication orale en FLE.
2. Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de (0,05) entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental (1) et celle du groupe expérimental (2) au post-test des compétences de la communication orale en FLE
3. Le programme électronique basé sur l'apprentissage adaptatif n'a pas d'efficacité pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants des groupes expérimentaux.

<u>Cadre théorique de la recherche :</u>

Etant donné que la recherche actuelle vise à développer les compétences de la communication orale en français auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français en s'appuyant sur l'utilisation d'une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif électronique, le cadre théorique de la recherche se répartit en deux axes:

Première axe:l'apprentissage adaptatif électronique.

Deuxième axe:la communication orale.

Première axe:l'apprentissage adaptatif électronique :

L'évolution rapide de la technologie a donné naissance à de nouveaux modèles d'apprentissage tels que l'apprentissage à distance, l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage assisté par ordinateur. Parmi ce dernier, on peut distinguer l'apprentissage adaptatif électronique. Dans ce

mode, l'apprenant continue d'apprendre en fonction de sa capacité, ses préférences, sa vitesse d'apprentissage, et selon des expériences.

Selon**Karsenti, Th. (2015)**l'apprentissage adaptatif est une technique éducative qui fait appel aux technologies pour organiser l'apprentissage, en fonction des compétences ou des besoins individuels de chaque apprenant.

Quant à**Brusilovsky, P., et Peylo, C. (2003)**, l'apprentissage adaptatif est un processus de productions d'expériences éducatives basées sur des objectifs, des préférences et des connaissances de l'apprenant, et à les utiliser tout au long de son interaction avec l'environnement afin d'adapter les contenus à ses besoins d'apprentissage.

Des définitions précédentes, on pourrait déduire que le concept de l'apprentissage adaptatifrenvoie:

- aux préférences des apprenants pour les contextes d'enseignement/ apprentissage selon leur style d'apprentissage préféré.
- auxprocessus de traitement d'information en fonction des besoins individuels de chaque apprenant.
- auprofil de l'apprenant.

Objectifs de l'apprentissage adaptatif:

L'apprentissage adaptatif vise à réaliser beaucoup d'objectifs, citons:

1- Créer des plans d'apprentissage personnalisés et proposer des recommandations correspondant aux besoins des apprenants.

2- Proposer des contenus adaptés en fonction du profil des apprenants, de leurs objectifs d'apprentissage et de leur historique d'apprentissage.

3- Générer des tableaux de bord mettant en évidence des données et des prévisions pertinentes.

4- Mesurer les résultats d'apprentissage grâce à des analyses pertinentes et des tableaux de données pour obtenir une vue claire des progrès des apprenants.

5- Anticiper les difficultés rencontrées par les étudiants, puis adapter le contenu de leurs cours en conséquence.

6- Répondre aux besoins de chaque apprenant selon son rythme d'apprentissage. **(Domoscio, 2017)**

Prérequis de l'apprentissage adaptatif électronique:

Selon Domoscio, (2017), pour générer un système d'apprentissage adaptatif, il est convenable de fournir les prérequis suivants:

- **Contenu structuré :** le contenu est organisé et généralement classifié avec des métadonnées. C'est un contenu qui est donc automatiquement découvrable, réutilisable, reconfigurable et adaptable.
- **Graphes de compétences/connaissances :** ils représentent les prérequis et les relations entre les différents types de connaissances et compétences.
- **Contenu granulaire/unitaire :** dans un parcours d'apprentissage, chaque cours ou module est divisé en unités. Chacune des unités créées est cohérente, autonome et réutilisable.

- **Métadonnées :** il s'agit de l'information générée relative au contenu, aux utilisateurs, aux graphes de connaissances, aux compétences et aux autres ressources.
- **Environnement numérique** combinant les plates-formes et les solutions qui utilisent les standards de connectivité du marché, tels qu'API, xAPI, QTI, LTI, etc.

Dimensions de l'apprentissage adaptatif électronique:

Doukhi, I., & Hamza, L. (2014) classifient les dimensions d'adaptation en trois formes principales:

- **Adaptation du contenu:**

Dans cette forme, le contenu enseigné doit s'adapter aux caractéristiques de l'apprenant. Par conséquent, le contenu à partager avec tous les apprenants n'a pas les mêmes informations.

- **Adaptation de la présentation:**

Cette forme consiste à adapter le design et l'aspect visuel des éléments qui seront présentés aux préférences ou aux attentes de l'apprenant. Le principe est que la même information peut être présentée de différentes façons. Un système adaptatif offre à l'apprenant plusieurs présentations alternatives en lui permettant de choisir une ou plus selon son choix.

- **Adaptation de la navigation:**

L'apprenant peut se perdre dans un hyperespace lorsque le système lui fournit trop d'informations. Le système doit offrir une bonne navigation pour que l'apprenant puisse accéder facilement à l'information dont il a besoin.

Composantes de l'apprentissage adaptatif électronique:

Zniber, N., &Cauvet, C. (2005, 301-302) montrent qu'un système pédagogique adaptatif est basé sur quatre composants :

1. **Le modèle des ressources pédagogiques** qui exprime la connaissance sur la matière enseignée. Cette connaissance peut être décrite à différents niveaux d'abstraction et sous différentes formes.
2. **Le modèle de l'apprenant** qui définit les caractéristiques de l'apprenant. Ce modèle se distingue selon deux points de vue : la nature des connaissances de l'apprenant et le mode de gestion du modèle.
3. **Le modèle d'apprentissage** qui définit les processus d'enseignement à différents niveaux de détail. Le modèle d'apprentissage se caractérise par deuxcaractères: le niveau d'abstraction dans lequel se situe l'approche d'apprentissage et l'approche de modélisation utilisée**.**
4. **Les méthodes et techniques d'adaptation mises en œuvre** qui sont utilisées pour générer des contenus et des parcours adaptés à l'apprenant.

De nombreuse études ont utilisé de différents modèles pour créer des logiciels éducatifs adaptatif comme l'étude de (**Tadlaoui, 2010)** qui a visé à présenter un modèle de référence spécifique aux systèmes hypermédias adaptatifs éducatifs. Ce modèle est baptisé ALEM (Adaptive Learning Environnement Model). Il est composé de quatre modèles pour l'adaptation des hypermédias aux besoins de l'apprenant. Ces modèles sont : (1) **le modèle du domaine** qui est une représentation du sujet d'hypermédia par des concepts et des liens entre eux, (2) **le modèle de l'utilisateur** qui représente les caractéristiques de l'utilisateur et ses besoins, (3) **le modèle**

d'adaptation qui contient les règles nécessaires à l'adaptation, (4) **le modèle de structuration de cours** qui spécifie l'ensemble d'activités qui satisfont un ou plusieurs buts pédagogiques.

Étapes d'application de l'apprentissage adaptatif électronique:

Psyché, V., & Ruer, (2019) montreque l'application de l'apprentissage adaptatif passe par les étapes suivantes:

1. L'enseignant et le spécialiste en sciences de l'éducation créent des profils d'apprenant en fonction de besoins ou d'intérêts d'apprentissage identifiés prédéfinis.
2. Pour chaque profil créé, ils vont adapter le cours en créant un parcours d'apprentissage spécifique pouvant inclure: des activités et des ressources d'apprentissage, une stratégie pédagogique basée sur la séquence de ces activités et sur des rétroactions, une stratégie de soutien à l'apprentissage et une stratégie d'évaluation formative récurrente fondée sur ces rétroactions.
3. L'enseignant travaille aussi en étroite collaboration avec l'équipe technique qui va concevoir l'environnement d'apprentissage, en plus d'implémenter un outil d'auto-diagnostique pour identifier le profil de chaque apprenant, les parcours associés et les rétroactions aux réponses attendues des apprenants et les autoévaluations récurrentes. Cette programmation rendra l'environnement capable de s'adapter aux profils des apprenants.
4. Une fois le cours mis en ligne, les apprenants vont démarrer un test d'auto-diagnostique pour établir leur profil. Si l'apprenant pense que ce parcours ne lui convient pas, il peut le changer. D'après son profil, un parcours lui est suggéré.

5. Chaque fois qu'un objectif d'apprentissage est atteint, une autoévaluation est donnée à l'apprenant. Ces évaluations progressives et fréquentes sont des indicateurs connus de chaque apprenant. De cette façon, il sera en mesure d'améliorer ses résultats d'apprentissage, puisqu'il pourra comprendre les points faibles qu'il doit approfondir.

a. Deuxième axe:la communication orale.

La communication orale est généralement basée sur la conversation courante, comprenant un émetteur et un récepteur interchangeables qui prononcent leur propre discours au fur et à mesure de son élaboration. **(Sénéchal, K. 2012)**

El-Alawy, N. (2016) montre que la communication orale fait appel à un entrainement sur les actes convenables ou non convenables parce que toutes les personnes peuvent commettre une ou plusieurs erreurs pendant la parole.

Importance de la communication orale dans une classe de langue :

La communication orale est d'une grande importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car elle est l'un des moyens nécessaires à l'échange d'idées et d'informations entre les individus.

Kwadzo, G. (2016) indique que le développement de la communication orale est vital dans l'apprentissage des langues étrangères, car cette compétence permet à l'apprenant de communiquer, de développer l'estime de soi et d'augmenter ses opportunités d'emploi.

De leur côté, **Turco, G. & Plane, S. (1999)** indiquent que la communication orale en classe a un triple statut: la communication orale lui-même est à la fois un outil

d'enseignement (pour l'enseignant) et un outil d'apprentissage (pour l'apprenant), et elle est dans le même temps un objet d'enseignement.

Composantes de la communication orale :

Les compétences de la communication orale selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) se compose de trois composantes essentielles comme montre la figure suivante:

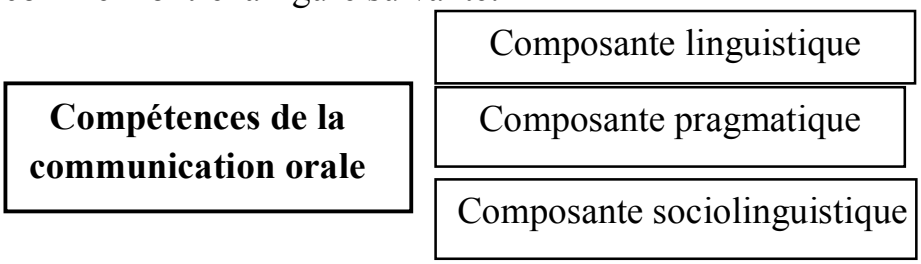


Figure (1): compétences de la communication orale selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). **(Rosen, E. 2007)**& **(Richer, J. J. 2005)**

De leur côté,**Simard et al. (2010)** ont présenté sept dimensions des niveaux de fonctionnement de l'oral. **La première** est la dimension interactionnelle qui concerne l'adaptation à l'interlocuteur lors de la communication.**La deuxième**est la dimension textuelle qui regroupe les compétences à raconter, décrire, expliquer et argumenter à l'oral. La troisième est**le non verbal** tels que les gestes mimiques, le regard, …etc. La quatrième est **le locutoire** qui se rapporte aux manifestations matérielles de la parole : débit, intensité, articulation, intonation. **La cinquième** touche la phonologie et la phonétique. **La sixième** se rapporte à la syntaxe, c'est-à-dire aux caractéristiques de la syntaxe de l'oral (structure des énoncés). Finalement, **la septième** est le lexique, c'est à-dire tout ce qui concerne l'utilisation des mots

à l'oral (distribution des mots lexicaux et grammaticaux par exemple).

Selon**Daviault (2011)** la communication orale comprend six grandes composantes qui interagissent entre elles : la phonétique, la phonologie, le lexique, la sémantique, la morphologie et la syntaxe.

Évaluation de la communication orale:

L'évaluation de la communication orale est essentiellepour permettre aux enseignants et aux apprenants d'évaluer les apprentissages obtenus oralement et d'être conscients des progrès réalisés.

Morneau, M. J. (2013) indique que l'évaluation des compétences de la communication orale exige de faire une évaluation diagnostique des apprenants en déterminant leur niveau à l'oral selon les six paramètres suivants : la capacité globale à communiquer, le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, le rythme et l'intonation, et la prononciation.

Pour **Lafontaine, L., & Messier, G. (2009)**, les outils d'évaluation de la communication orale sont nombreux tels que les grilles d'observation, les questionnaires, les tests, …etc.

Plusieurs études ont utilisé différents outils pour évaluer les compétences de la communication orale telles que l'étude de **Hafez (2009)** qui a utilisé des fiches d'appréciation pour évaluer les compétences de la communication orale chez les étudiants de la Faculté de Pédagogie. L'étude de **Salem (2001)**, qui a préparé deux tests pour évaluer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de Faculté de Pédagogie: un test de compréhension orale et un autre de production orale. Même que **Mohammed (2012),** dans son étude, a préparé les outils suivants pour évaluer les

compétences de la communication orale: un test de compétences de la compréhension orale, un test de compétences de la prononciation.

Apprentissage adaptatif électronique et le développement de la communication orale :

D'après **UNESCO (2018)**, les nouvelles technologies, y compris l'apprentissage adaptatif, offrent des environnements d'apprentissage attractifs pour les apprenants et encouragent les enseignants à développer de nouvelles façons pour transmettre leur enseignement aux apprenants et faciliter leur apprentissage.

A son tour**, Bouhair, B. (2017)** souligne qu'avec l'avènement du E-learning adaptatif, le support médiatisé a permis à l'apprenant d'apprendre une langue authentique et de s'ouvrir également sur d'autres cultures.

Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2007) indiquent que l'apprentissage adaptatif électronique possède des outils qui amènent l'interaction dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces outils ont la capacité de développer, de façon globale, la compétence de communication (orale ou écrite), de même que la compétence sociale chez les apprenants.

Donc, l'apprentissage adaptatif électronique a profité des possibilités des nouvelles technologies pour créer des dispositifs adaptables aux préférences, profils et aux parcours des apprenants. Ainsi, Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'apprentissage adaptatif électronique peut jouer un rôle énorme pour développer les compétences de la langue enseignée, en particulier celles de la communication orale.

Etude expérimentale

Pour préparer cette partie, on a adopté les principes d'ingénierie pédagogique. Pour ce faire, on a adopté les étapes du modèle ADDIE afin d'élaborer ce chapitre. La figure suivante présente une vue d'ensemble des étapes de ce modèle.

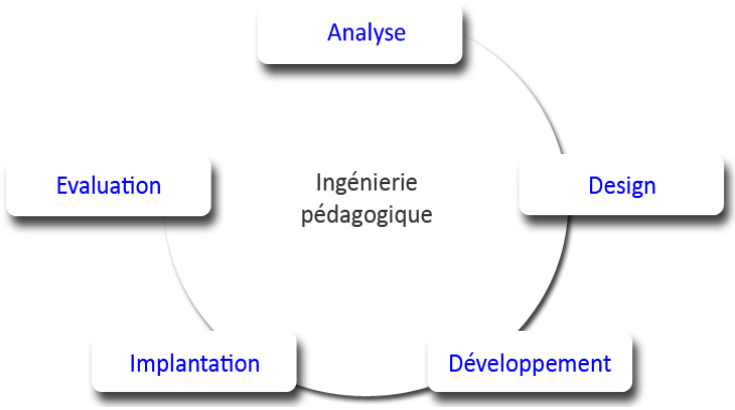


Figure (2) : étapes du modèle ADDIE

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Model-ADDIE-blue.png

analyse, design, développement, implantation, évaluation.

1. Analyse

Dans cette étape, on a identifié les éléments suivants :

- Méthode de la recherche:
- Choix de l'échantillon de la recherche.
- Définition du problème.
- Identification des sources du problème.
- Analyse des besoins de l'échantillon ciblé.

- Détermination des solutions possibles.

A) Méthode de la recherche:

Cette recherche a utilisé les deux méthodes suivantes:

1- **La méthode descriptive**: pour réviser les études et les recherches antérieures concernant le problème et les variables de la recherche.

2- **La méthode expérimentale**: pour examiner l'efficacité d'utilisation de l'apprentissage adaptatif électronique dans le développementdes compétences de la communication orale en FLE.

- **<u>Le plan"design" quasi expérimental</u>** :

  Le chercheur a utilisé le design quasi expérimental de deux groupes expérimentaux en appliquant des pré/post-test. Cette figure illustre le design expérimental pour les groupes de la recherche.

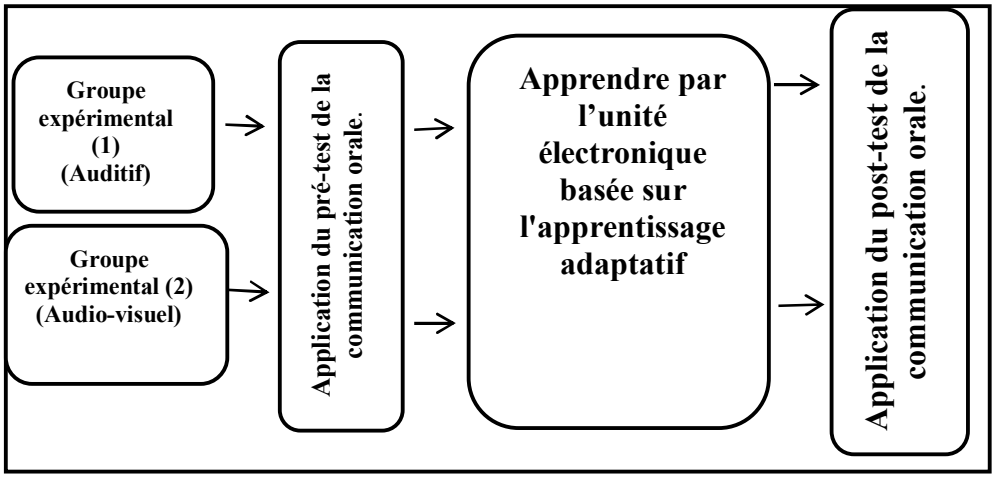


Figure (3) : le design expérimental pour les groupes de la

B) Choix de l'échantillon de la recherche.

Le chercheur a choisi l'échantillon de la recherche parmi les étudiants de la première année,Section de français à la faculté de pédagogie, université de Zagazig pour les raisons suivantes :

- cette année marque le début de l'enseignement de la langue française au cycle universitaire.
- ces étudiants ont déjà étudié le français au cycle secondaire pendant trois ans. Ils ont un bon bagage langagier qui leur permet de développer leurs compétences en communication orale.

C) Définition du problème:

Le problème de cette recherche réside dans la faiblesse du niveau des étudiants de la Faculté de Pédagogie, Section de français en compétences de la communication orale.

D) Identification des sources du problème :

La plupart des études antérieures, telles que les études **d'Abu Jaleel (2013), El-Arab (2015) Benioub (2020), (Eid (2021), Abdel Gawad (2022), Ezzelregal, (2022), Elgendy, (2022)**, ont attribué la cause de faiblesse des étudiants de la première année au cycle universitaire en communication orale aux raisons suivantes:

- le manque de temps, le manque de moyens efficaces d'enseignement et la difficulté d'évaluation des compétences de la communication orale.
- les professeurs accordent une grande importance à la production écrite, en encourageant les étudiants à rédiger des compositions, des résumés …etc.

- on donne rarement l'occasion aux étudiants de prendre la parole et de communiquer en français. Au contraire, c'est l'enseignant qui parle la plupart du temps et les étudiants l'écoutent.

E) Analyse des besoins de l'échantillon ciblé.

Selon les résultats des études antérieures, ces étudiants ont donc besoin de développer leurs compétences en communication orale.Par conséquent, une liste des compétences de la communication orale nécessaires aux étudiants de la première année, Section de français a été préparée sous forme d'un questionnaire.

F) Détermination des solutions possibles.

Nous devrions développer des programmes efficaces qui intègrent de nouvelles techniques. À ce stade, on a préparé une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif pour développer les compétences de la communication orale auprès de l'échantillon ciblé.

2-Design :

Dans cette phase, on apréparé les outils et les matériels de la recherche :

A) un questionnaire des compétences de la communication orale ;

B) une unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif.

C) un test de compétences de la communication orale ;

D) une échelle de (VAK) pour les styles d'apprentissage.

A) Elaborer le questionnaire des compétences de la communication orale :

En préparant ce questionnaire, le chercheur a bien profité des études antérieures concernant les compétences de la communication orale en FLE. Ce questionnaire vise à déterminer les compétences de la communication orale les plus nécessaires aux étudiants de la 1ère année de la faculté de pédagogie à la lumière des objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle universitaire. Il se compose de six pages :

a) la première page contient le titre de la recherche ;

b) la deuxième page contient l'objectif et les consignes du questionnaire;

c) les autres pages contiennent un ensemble des compétences de la communication orale. La colonne de gauche a été réservée aux compétences de la communication orale. La colonne de droite est destinée aux appréciations du jury. Devant chaque compétence se trouve le degré d'importance : (très important, important, non important). Les membres du jury sont invités à cocher la case qui exprime leur point de vue, ils sont invités aussi àajouter d'autres compétences nécessaires.

Après avoir élaboré le questionnaire, le chercheur l'a présenté à un jury composant de certains professeurs d'université, spécialistes en didactique du FLE. La plupart des membres du jury ont supprimé les compétences qui ne sont pas convenables aux niveaux de l'échantillon. Ils ont affirmé que toutes les autres compétences du questionnaire sont importantes et nécessaires aux niveaux des étudiants de la 1ère année de la faculté de pédagogie, Section de français .

Après avoir pris en considération les remarques nécessaires faites par le jury, le chercheur a abouti à une liste des compétences de la communication orale **(Voir Annexe 1).**

B)Elaboration de l'unité électronique basée sur l'apprentissage adaptatif:

Pour préparer l'unité électronique, on a suivi les étapes suivantes selon les principes du modèle ADDIE :

1. définir les objectifs généraux de l'unité électronique.
2. définir la structure de l'unité électronique.
3. définir les objectifs spécifiques de l'unité électronique.
4. définir les stratégies d'apprentissage dans l'unité électronique.
5. déterminer les sources du contenu de l'unité électronique.
6. déterminer le contenu de l'unité électronique.
7. déterminer les ressources technologiques.
8. déterminer les ressources technopédagogiques.
9. préciser la durée de l'enseignement de l'unité électronique.

Cette unité électronique vise généralement à développer les compétences de la communication orale en FLE auprès des étudiantes de la première année de la Faculté de Pédagogie, Section de français . La structure de l'unité électronique a été décomposée en 4 modules comme suit:

- **Module (1) : Présentation.**
- **Module (2) : Description physique et psychologique.**

- **Module (3) : Au restaurant.**
- **Module (4) : Faire des achats.**

On a déterminé les objectifs spécifiques de chaque module. Qui sont formulés en phrases opérationnelles et qui décrivent les compétences qu'on voudrait développer auprès des apprenants. On a défini les stratégies d'apprentissage convenables dans l'unité.

Pour élaborer le contenu du programme électronique, on a pris en compte les principes suivants :

a. L'adéquation du contenu choisi aux objectifs.
b. L'adéquation du contenu choisi aux caractéristiques des membres de l'échantillon de.
c. La variété des activités d'apprentissage : fichiers audio, vidéo, PDF, images...etc.
d. Veiller à différentes formes d'évaluation : préliminaire, formative et sommative.
e. Chaque module commence par une tâche sous forme de pré-évaluation qui mesure le niveau des étudiants avant l'étude du module.
f. Arrêter des décisions en fonctions des résultats d'évaluations : si l'étudiant obtient 85 % ou plus; il n'a pas besoin d'étudier le module; alors que s'il obtient moins de 85 %, il commence à étudier le module.

L'enseignement de cette unité électronique a duré environ un mois:un module par semaine. Chaque module a duré environ 4 heures. Dans chaque module, il y a une gamme des évaluations interactives de types : Quiz et autoévaluations. A la fin de chaque module, l'étudiant est

soumis à une évaluation formative afin de passer au module suivant. Soit le module ci-dessous :

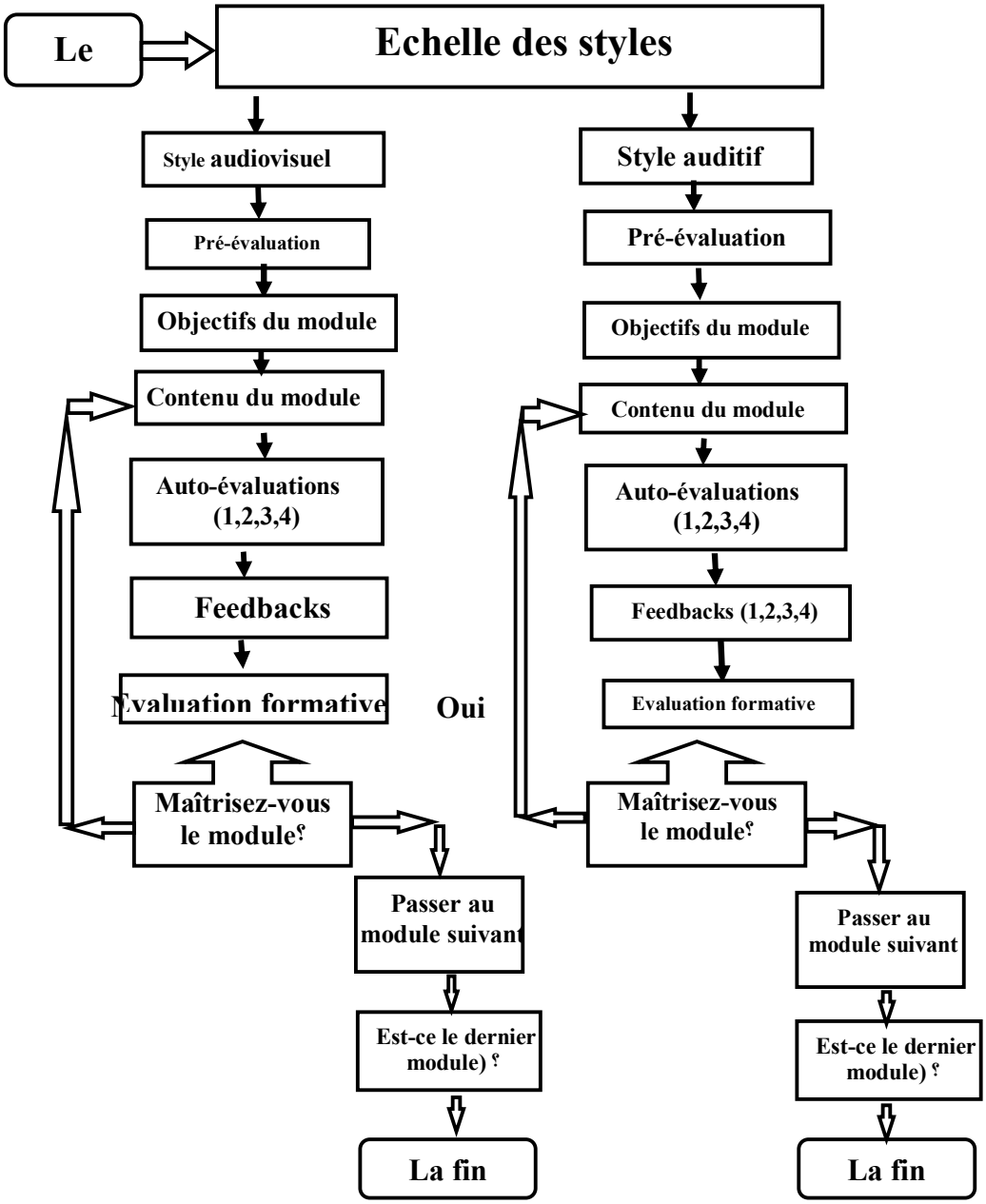


Figure (4) : plan des étapes d'accès des étudiants dans l'unité électronique

C) Préparation de test des compétences de la communication orale :

Ce test électronique a pour but de mesurer les compétences de la communication orale exigées aux membres de l'échantillon avant et après l'expérimentation.

Le chercheur a élaboré le test de la communication orale en se servant des études antérieures concernant l'évaluation des compétences de la communication orale et des ouvrages qui s'intéressent à la préparation du test, puis, on a déterminé le barème de notation des items du test, ensuite on l'a présenté au jury pour déterminer s'il est convenable pour la recherche comme pré-post test. Ce test comprend 29 items consacrés à mesurer les compétences de lacompréhension orale, de la production orale et de l'interaction orale auprès des membres de l'échantillon visé. Les questions du test sont élaborées sous formede choix multiple auxquelles les étudiants choisissent la bonne réponse. Il y a également des questions orales sous forme de situations auxquelles les étudiants jouent la scène selon la situation demandée.

Les membres du jury ont apprécié ce test. Les points de vue du jury ont affirmé l'importance de tous les items du test de la communication orale à l'exception de quelques remarques concernant la longueur du test. Ils ont décidé que le test est valable à mesurer les compétences évaluées. En prenant en considération ces remarques, et en faisant ces modifications, le test a pris la forme finale. (Voir annexe :2)

Concernant la correction des questions du test de l'aspect oral, le chercheur a élaboré une grille d'évaluation pour éviter les jugements personnels et la subjectivité de l'expérimentateur.

Etude pilote

Avant la passation du test, le chercheur a choisiun échantillonaléatoire se composante de (30 étudiants) de la deuxième année de la Section de français , Faculté de Pédagogie de Zagazig durant l'année scolaire 2022/2023. L'application de cette étude pilote nous a permis de calculer :

- la durée du test. -la fidélité du test. -la validité du test.

Pour calculer le temps convenable d'application du test, le chercheur a calculé le moyen de temps de la réponse en divisant le temps total sur le nombre des étudiants.

Ainsi, nous avons calculé la durée par l'emploi de la formule suivante :

$$\textbf{Temps moyen} = \frac{\textbf{Temps pris par tous les étudiants de l'échantillon}}{\textbf{Nombre des étudiants de l'échantillon}}$$

$$\textbf{Temps moyen} = \frac{١٨٠٥}{30} = ٦٠.١٦ \textbf{ minutes}$$

En somme, la durée consacrée aux membres de l'échantillon pour répondre à toutes les questions du test est **(60) minutes**.

En vue de vérifier la fidélité du test des compétences de la communication orale, le chercheur a utilisé le **Coefficient alpha Cronbach**en faisant appel au logiciel SPSS. Le coefficient de fidélité du test atteint**(0.774)** qui est un coefficient statistiquement significatif et appelle à la confiance dans la validité des résultats.

Pour calculer la validité du test, on a eu recours à deux procédés :

1- Le premier procédé consiste à la validité apparente où on l'a présentéà un jury composé d'un nombre de spécialistes en didactique du FLE qui ont apprécié le test et ont décidé qu'il est valide.

2- Le deuxième procédé consiste à la validité statistique où on a calculé la validitédu testà partir de sa fidélité en appliquant la formule suivante:

$V = \sqrt{F}$ **V = Validité** **F = Fidélité**

$V = \sqrt{0{,}774}$ **La validité** = 0.88

Cette valeur est assez élevée. Cela signifie que notre test est valide.

2. Développement:

Le dispositif d'apprentissage défini préalablement à l'étape "Design" nous a permis, dans cette étape, de produire le matériel éducatif, y compris les activités, les ressources, les multimédias, et les outils pédagogiques.

Dans cette étape, le contenu del'unitéélectronique a été mis en ligne sur la plateforme WordPress. La graphie (1) montre l'interface de l'unitéélectronique sur la plateforme.

Graphie (1) : Interface de l'unité électronique sur la plateforme.

Le contenu de l'unité électronique se compose de quatre modules qui comprennent des activités variées sous forme d'images, d'illustrations, d'animations, de fichiers audio et vidéo, de quiz. Il y a également des activités qui proposent aux apprenants de consulter des sites Web spécifiques ayant pour objectif de développer leurs compétences en communication orale. Chaque module représente une situation de communication (audio) et (audiovisuel) selon leur style d'apprentissage préféré. L'apprenant passe par des séquences successives dans son apprentissage du module.

Donc, après avoir terminé la préparation de l'unité électronique et lamise en ligne sur la plateforme « WordPress », le contenu électronique du programme a été présenté aux membres du jury. On leur a demandé de donner leurs points de vue sur :

- Le traitement pédagogique du programme électronique en ce qui concerne : les explications, les activités, les évaluations, le feed-back, les illustrations: (sons - images -vidéos).

- Le traitement technologique du programme électronique en ce qui concerne le design, la plate-forme, les solutions de l'apprentissage adaptatif électronique.

Selon leurs avis, les modifications nécessaires ont été exécutées etl'unité est ainsi devenue prête à être étudiée.

3-Implantation:

Cette étape présente l'application réelle de l'unité électronique et les outils de la recherche selon les étapes suivantes :

2.1. Obtention des autorisations officielles requises à l'application.

On a pris l'autorisation de l'administration de l'université de Zagazig pour l'expérimentation sur un échantillon des étudiants de la première année, Section de français .

2.2. Scénario de préparation de l'expérience :

On a préparé tous les besoins de l'expérience en suivant les démarches suivantes :

1- créer un groupe fermé sur l'application « WhatsApp » nommé "étudiants du groupe expérimental".

2- inviter les étudiants du groupe expérimental à rejoindre ce groupe fermé sur le réseau social afin de faciliter la communication.

3- mettre le lien d'accès à la plateforme qui contient l'unitéélectroniquedans le groupe fermé, ainsi que le nom d'utilisateur et le mot de passage de chaque étudiant.

4- préparer une vidéo illustrative pour aider les apprenants à apprendre à gérer l'unité électronique.

5- faire soumettre les étudiants à l'échelle de (VAK) qui mesure le style d'apprentissage préféré de chaque apprenant, et en fonction durésultat de l'échelle, ils ont été automatiquement dirigé vers le contenu qui correspond à leur style d'apprentissage.

6- permettre aux étudiants d'accéder à la plateforme à travers leurs ordinateurs ou leurs appareil mobiles.

Graphie (2) : Interface d'échelle de (VAK) pour les style d'apprentissage

2.3. La pre-application des outils de recherche :

Avant de commencer l'expérimentation, on a appliqué les outils de recherche sur les deux groupes expérimentaux (auditif et audiovisuel) le 6 mars 2023.Tout d'abord, le chercheur a électroniquement appliqué le test de la communication orale sur l'échantillon de la recherche. Après avoir corrigé les réponses des étudiants, les résultats ont indiqué:

- La faiblesse du niveau des étudiants de la première année universitaire aux compétences de la communication orale.

D'après les résultats du pré-test, ils ont besoin de développer leurs compétences en communication orale afin de bien communiqueren français dans des situations différentes.

2.4. L'enseignement de l'unité électronique:

Après avoir appliqué le pré-test, on a commencé l'expérimentation de l'unitéélectronique sur les deux groupes expérimentaux du 7 Mars au 6 avril 2023. L'application de l'unité électronique a eu lieu lors du deuxième semestre de l'année universitaire2022-2023. Elle a duré presque un mois à raison dequatreheures pour chaque module.

3. Evaluation:

Dans cette phase, on vérifie à quel points les objectifs d'apprentissage de l'unitéont été réalisés à travers :

A- Une évaluation formative : elle permet de mesurer la progression des étudiants et d'évaluer leurs acquis tout au long de la période d'apprentissage de l'unité afin de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont atteints dans chaque module de l'unité électronique.

B- Une évaluation sommative : cette forme d'évaluation consiste à appliquer un post test qui mesure l'efficacité de l'unité électronique pour développer les compétences de la communication oraleauprès de l'échantillon de la recherche.**(Voir l'annexe : 2)**

Résultats de la recherche :

Dans cette partie, on a mis l'accent sur les analyses statistiques des données, ainsi que l' interprétation et la discussion des résultats à la lueur des hypothèses de la recherche.

a) Pour vérifier la première hypothèse dont le texte est« **Il n'y a pas de différence statistiquement significative au seuil de (0,05) entre les moyennes des notes des étudiants des groupes expérimentaux au pré/post-test des compétences de la communication orale en FLE »**

Pour vérifier cette hypothèse, on a statistiquement analysé les notes des étudiants des groupes expérimentaux au post-test de la communication orale, en utilisant le test « t » pour les échantillons appariésafin d'identifier la différence entre les moyennes des notes des groupes expérimentaux. Soit le tableau suivant:

Tableau no. (1)

Résultats du **(Test T.)** des groupes expérimentaux à la

Groupes expérimentaux	N	M	E. T.	T	D.L	P.	S.
Post-test (auditif + audiovisuel)	60	16.57	9.230	34.05	59	0.00	0.05
Pré-test (auditif + audiovisuel)	60	61.36	7.926				

post- application du test de la communication orale.

N. =Nombre d'étudiants. **M.= Moyennes des notes**

E.T.= Ecart type. **T= valeur de T.**

D.L= Degré de liberté.

S.= Niveau de signification.

Le tableau précédent montre que la valeur de **laprobabilité** égale (0,00), c'est-à-dire (0%). Cette valeur est inférieure au niveau de signification (5%). Ce qui confirme qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau de *(0,05)* entre les moyennes des notes des étudiants des groupes expérimentaux à la pré/post application du test de la communication orale en FLE en faveur dela post-application où les moyennes des notes des membres des groupesexpérimentauxà la pré-application est **(16.57)** et à la post-application est **(61.36)**. Cela signifie que le niveau des étudiants des groupesexpérimentaux au post-test de la communication orale est supérieur à leur niveau au pré-test. Ce développement peut être interprété comme résultat de l'enseignement de l'unité électronique.Cette hypothèse estdonc rejetée et l'hypothèse alternative est alors : **« Il y a une différence statistiquement significative au seuil de (0,05) entre les moyennes des notes des étudiants des groupes expérimentaux au pré/post-test des compétences de la communication orale en FLE en faveur du post-test».**

b) En ce qui concerne la deuxième hypothèse qui s'agit de **« Il n'y a pas de différence statistiquement significative au seuil de (0,05) entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental (1) et celle du groupe expérimental (2) au post-test des compétences de la communication orale en FLE».**

Pour vérifier cette hypothèse, on a utilisé le test « t » pour les échantillons indépendants afin d'identifier la différence entre les moyennes des notes des étudiants des groupes expérimentaux au post-test de la communication orale. Soit le tableau suivant:

Tableau no. (2) :

Résultats du groupe expérimental au post test de la communication orale

Groupes	N	M	E. T.	D.L	T	P.	S.
Expérimental 1 (auditif)	30	57.97	9.405	58	3.05	0.003	0.05
Expérimental 2 (Audiovisuel)	30	64.77	7.807				

N. =Nombre d'étudiants **M.= Moyennes des notes**

E.T.= Ecart type **T= valeur de T.**

D.L= Degré de liberté. **P. = probabilité**

S.= Niveau de signification

Il ressort clairement des résultats du tableau (2) que la valeur de **la probabilité** égale (0,003), c'est-à-dire (0.003%). Cette valeur est inférieure au niveau de signification (5%). Cela signifie qu'elle est significative. Ce qui confirme qu'il y a des différences statistiquement significatives au seuilde (0,05*)* entre les résultats des étudiants du groupe **expérimental (1)**et ceux du groupe **expérimental (2)** au

post-test des compétences de la communication orale en FLE en faveur du groupe **expérimental (2)** qui est le plus supérieur :la moyenne des notes des membres des groupe **expérimental (1)** à la post-application est**(**57.97**)** et la moyenne des notes des membres des groupe **expérimental (2)**est**(**64.77**)**. Cela signifie que le niveau des étudiants du groupe**expérimental (2)** au post test de la communication orale, qui préfèrent le style audiovisuel, est supérieur au niveau des étudiants des groupe **expérimental (1)**qui préfèrent le style auditif**.** Donc, cette hypothèse est rejetée et l'hypothèse alternative est alors : **« Il y a une différence statistiquement significative au seuil de (0,05) entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental (1) et celle du groupe expérimental (2) au post-test des compétences de la communication orale en FLE en faveur du groupe expérimental (2) ».**

c)En fin, pour vérifier la troisième hypothèse qui s'agit de :**« l'apprentissage adaptatif électronique n'a pas d'efficacité pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants des groupes expérimentaux »**. Pour vérifier cette hypothèse, on a utilisé l'équation de « **Black »** pour le gain modifié comme suit :

$$\textbf{La valeur de l'efficacité} = \frac{\textbf{M2 –M1}}{\textbf{N.T. – M1}} + \frac{\textbf{M2 –M1}}{\textbf{N.T}}$$

M2 = les moyennes des notes du groupe au post-test.

M1 = les moyennes des notes du groupe au près- test.

N.T. = la note totale du test.

Étant donné que la moyenne des notes brutes pour les étudiants des groupes expérimentaux au pré-test est **(16.56)** et dans lepost-test est **(61.36)** et la note totale du test est **(74 points),** comme il est indiqué dans le tableau **(3)**.

Tableau no. (3)

Pourcentage du gain modifié de l'efficacité de l'apprentissage adaptatif pour développer les compétences de la communication orale

N.T.	M.N. Pré.	M.N. post.	P.G.M.
74	**16.57**	61.37	1.3٩

- **N. T.= Note totale.**
- **M.N. pré. = moyennes des notes du pré- test des compétences de l'expression orale.**
- **M.N. post. = moyennes des notes du post- test de la communication orale.**
- **P.G.M.= pourcentage du gain modifié de « Black ».**

Dans le tableau ci-dessus, le pourcentage du gain modifié de « **Black** » est **(1.3٩)**. Cette valeur est supérieure à la valeur fixée par « **Black** » **(1.2)**, suggérée pour juger l'efficacité.Par conséquent, cette hypothèse est rejetée et l'hypothèse alternative est alors **: « Efficacitéde l'apprentissage adaptatif électronique pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants des groupes expérimentaux ».**Donc, on confirme que l'apprentissage adaptatif électronique a effectivement contribué au développement des compétences de la

communication orale auprès des étudiants de la première année universitaire, Section de français .

Ces résultats peuvent être interprétés comme suit:

L'apprentissage adaptatif électronique a beaucoup d'avantages du fait qu'il se caractérise par les traits suivants :

- Il respecte les différences individuelles entre les apprenants .
- Il crée un environnement d'apprentissage personnalisé en fonction des besoins, des intérêts et des styles d'apprentissage préférés des étudiants.
- Il crée une atmosphère favorisant l'acquisition de la langue dans un contexte plus naturel.
- Il répond aux besoins des apprenants, et rend aussi l'enseignement plus efficace.
- Il développe l'autonomie des apprenants.
- Il développe les compétences numériques chez les apprenants.
- Il offre aux étudiants une rétroaction instantanée et réduit la paperasse de l'enseignant.
- Il permet auxétudiants à se corriger et à se communiquer.

Cela indique l'efficacité positive de l'apprentissage adaptatif pour le développement des compétences de la communication orale auprès des étudiants de l'échantillon et révèle que l'enseignement de l'unité électronique, basée sur l'apprentissage adaptatif, a donné ses fruits.

Recommandations de la recherche:

À la lueur des résultats de la recherche actuelle, on pourrait présenter les recommandations suivantes:

- S'intéresser à l'entraînement des apprenants aux compétences de la communication orale dans les différents cycles éducatifs.
- Consacrer le temps convenable accordé à la communication orale en classe de FLE.
- S'intéresser à l'entraînement des enseignants et des apprenants à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.
- Créer des programmes adaptatifs qui facilitent l'enseignement/apprentissage du français et répondent aux besoins de différents niveaux d'étudiants.
- Donner la priorité à l'oral dans l'évaluation sommative du FLE.
- Inciter les étudiants à se communiquer oralement en français encours et hors cours pour bien acquérir les compétences de la communication orale.

Suggestions de la recherche:

A la lueur des résultats de cette recherche, le chercheur présente lessuggestions suivantes :

- Utiliser l'apprentissage adaptatifélectroniquepour développer les compétences professionnelles chez les enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue.
- Utiliser l'apprentissage adaptatifélectroniquepour développer les différentes compétences du FLE chez les étudiants de différents cycles éducatifs.

Conclusion:

Pour conclure, on espère que cette modeste rechercheouvrira le chemin à d'autres recherches plus poussées visant à améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE. Onaffirme la nécessité de créer des programmes basés sur les nouvelles technologies, y compris l'apprentissage adaptatif dans le développement dediverses compétences du FLE, en particulier les compétences de la communication orale car l'apprentissage de la communication orale, c'est l'objectif majeur de tout apprentissage des langues étrangères.

Bibliographie

A) Références en langue Française:

Bouhair, B. (2017). L'enseignement de l'oral dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de langue française, quels défis?. L'enseignement-apprentissage de l'oral, *Ecole Normale Supérieure Assiadjebar de Constantine/ Algérie,* (19), 26-41

Bourdages, J. S., &Vignola, M. J. (2009). Évaluation des habiletés de communication orale chez des élèves de l'élémentaire utilisant AIM. *Canadian modern languagereview*, *65*(5), 731-755.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.

Depover, Christian Karsenti, Thierry Komis, Vassilis (2007). "*Enseigner avec les technologies* : favoriser les apprentissages, développer des compétences", presses de l'université du Québec, Québec.

Domoscio (2017). *Définir l'adaptive learning:*un regard sur les fondations, Paris, France.

Doukhi, I., & Hamza, L. (2014). Optimisation à l'aide de styles d'apprentissage des systèmes hypermédias adaptatifs, Thèse de Maitrise, Université de Larbi Ben Mhidi d'Oum El Bouaghi, Algérie.

El Awady, L. (2018). Unité proposée basée sur les activités ludiques pour développerquelques compétences de la communication oraleen français chez les élèves du cycle primaireaux écoles distinguées de langues, Thèse de Maitrise, Université de Mansourah.

El-Banderi, Ch. (2019). Efficacité des activités langagières basées sur la théorie socioconstructiviste pour

développer les compétences de la communication orale en français chez les étudiants-maitres, Thèse de Maitrise, Université d'Al Arich.

Elgendy, M. (2022). Unité basée sur le FOS pour le développement des compétences de la communication orale auprès des étudiants de la Faculté de Tourisme et d'hôtelleries. Thèse de Magistère, Université de Mansourah.

Ezzelregal, A. (2022). Programme proposé basé sur l'approche pragma-dialectique pour le développement des compétences de la communication orale et de la pensée critique chez les futurs enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie, Thèse de Doctorat, Université de Mansourah.

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux?. Le français aujourd'hui, (4), 107-118.

Hafez, H. (2009). Evaluation du traitement didactique de la communication orale en Français langue étrangère chez les Futurs-Enseignants dans les Facultés de Pédagogie à la lueur de l'enseignement stratégique. Etudes en curriculum et méthodologies, Association égyptienne de curriculum et de méthodologies, (152), 1-39.

Karsenti, Th. (2015). Trois stratégies pour favoriser l'engagement des participants à un "MOOC", Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Université de Montréal12(1-2),138-148. https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-12

Karsenti, Th. (2015). Trois stratégies pour favoriser l'engagement des participants à un "MOOC", Revue internationale des technologies en pédagogie

universitaire, Université de Montréal12(1-2),138-148. https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-12

Kwadzo, G. (2016). Développer la communication orale en français L2 en milieu autochtone. La Revue scientifique de l'Association québécoise des professeurs de français langue seconde. 32. 76-87.

Kwadzo, G. (2016). Développer la communication orale en français L2 en milieu autochtone. La Revue scientifique de l'Association québécoise des professeurs de français langue seconde. 32. 76-87.

Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentationsde l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. Revue du Nouvel-Ontario, (34), 119-144.

Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P. A., & Page-Lamarche, V. (2002). Guide des pratiques d'apprentissage en ligne. Document préparé pour REFAD. Montréal.

Mohammed, Ch. et al. (2014). "Contribution à l'intégration de l'apprentissage mixte dans le système éducatif marocain." Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education Vol (11), 50-60.

Morneau, M. J. (2013). La communication orale au CŒUR de l'apprentissage. Le journal de l'immersion, 35(1), 19-21.

Nadia, R., & Amar, A. (2021). L'enseignement/apprentissage de l'oral au secondaire: état des lieux et perspectives. التعليمية, 11(1) , 550-562.

Psyché, V. Ruer, P. (2019). L'apprentissage adaptatif intelligent, revue du tableau, université de Québec, 8(4). (version pdf) disponible sur:https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/lapprentissage-adaptatif-intelligent

Richer, J. J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues?. Synergies Chine, (1), 63-71.

Rosen, E. (2007) Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues,CLE International, Paris.

Saad, D. (2019). Efficacité de la stratégie d'apprentissage inversé pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de la faculté de pédagogie Section de français ,Thèse de Maitrise, Université de Ménoufia.

Salem, A. (2001). L'efficacité l'enseignement assisté par ordinateur sur le développement de la compétence de communication orale du français chez les étudiants admis aux facultés de pédagogie. Revue de la faculté de pédagogie, université de Banhā, 12(47), 2-56.

Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie: quelques recommandations. Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 2(5). DOI : https://doi.org/10.4000/dms.629

Simard, C. ,Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première. Bruxelles : De Boeck.

Tadlaoui, M. (2010). Web adaptatif éducatif: Modèle de référence, Architecture et Application, Thèses de Doctorat, Université d'Oran1-Ahmed Ben Bella.

Turco, G., & Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs. Pratiques, 103(1), 149-171.

Unesco, T. I. C. (2018). Un référentiel de compétences pour les enseignants. Режимдоступа: http://www.cedip. developpement-durable. gouv.fr/IMG/pdf/referentiel_unesco_cle529283. pdf, свободный.–Датаобращения, 11.

Zniber, N., &Cauvet, C. (2005). Systèmes pédagogiques adaptatifs: état de l'art et perspectives. In MajecSTIC2005: Manifestation des Jeunes Chercheurs francophones dans les domaines des STIC (pp. 300-308)

B) Références en langue anglaise:

Alshammari, M. (2016). Adaptation based on learning style and knowledge level in e-learning systems (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

Azough, S. (2014). E-Learning Adaptatif: Gestion intelligente des ressources pédagogiques et adaptation de la formation au profil de l'apprenant,Thèse de Doctorat, Université Mohammed v rabat

Brusilovsky, P., et Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems.International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED), 13, 159-172.

Kaplan, A. (2021). Higher Education at the Crossroads of Disruption, the University of the 21st Century, Emerald Publishing.

C) Références en langue arabe:

خميس، محمد (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط. القاهرة: دار السحاب.

D) Sitographies :

https://news.microsoft.com/fr-be/la-revolution-technologique-transforme-leducation/

https://www.podcastfrancaisfacile.com/

https://apprendre.tv5monde.com/fr

Annexe (1)

Liste des compétences de la communication orale

Liste des compétences de la communication orale

		Sous compétences
Axe 1: Compétences de la compréhension orale	A- Compétences linguistiques	1. Discriminer correctement les sons du français: (voyelles, consonnes, nasales, semi-voyelles,…)
		2. Distinguer les sons semblables.
		3. Identifier les règles de liaison obligatoire et interdite lors de l'écoute..
		4. Identifier le sens d'une phrase à travers son intonation.
		5. Déterminer les mots-clés du texte écouté.
		6. Déduire le sens des mots inconnus à travers le contexte lors de l'écoute.
		7. Identifier les types des phrases écoutées.
		8. Identifier les temps des verbes lors de l'écoute.
		9. Distinguer la conjugaison des verbes lors de l'écoute.
		10. Identifier l'accord des adjectifs qualificatifs lors de l'écoute.
		11. Identifier les pronoms interrogatifs lors de l'écoute.
		12. Distinguer les pronoms personnels dans un texte écouté.
	B- Compétences	13. Identifier les personnages cités dans un texte écouté.
		14. Mettre en ordre logique les événements d'un texte écouté.
		15. Identifier des réponses correspondantes à des questions lors de l'écoute.
		16. Identifier le point de vue de l'intervenant dans des situations écoutées.

		17. Déduire les idées principales lors de l'écoute.
		18. Organiser les idées principales lors de l'écoute.
		19. Comprendre le sens global d'un texte écouté.
		20. Différencier le mot prononcé de sa signification lors de l'écoute
Axe 2: Compétences de la production orale	**A. Compétences linguistiques**	21. Prononcer les sons du français: (voyelles, consonnes, nasales, semi-voyelles,…)
		22. Articuler les sons semblables.
		23. Veiller à la liaison en parlant.
		24. Varier l'intonation selon les types des phrases.
		25. Prononcer des phrases simples.
		26. Prononcer le nouveau vocabulaire du texte.
		27. Choisir oralement les mots et les expressions appropriés au sens.
		28. Employer oralement les règles grammaticales d'une manière correcte lors des situations communicatives.
		29. Employer oralement les pronoms interrogatifs lors des situations communicatives
		30. Employer des mots de conjonction entre les phrases.
	B- Compétences pragmatiques:	31. Parler clairement avec confiance et sans hésitation.
		32. Poser oralement des questions d'une manière correcte
		33. Répondre oralement aux questions posées d'une manière correcte.
		34. Donner des instructions et des renseignements.
		35. Se présenter et présenter oralement quelqu'un.
		36. Se décrire et décrire oralement quelqu'un ou quelque chose.

		37. Raconter oralement un récit ou un événement vécu.
		38. Prévoir oralement des activités avec des amis.
		39. Exprimer oralement des souhaits, des goûts et des préférences.
		40. Identifier oralement un rendez-vous avec autrui.
		41. S'exprimer spontanément selon des situations communicatives orales
Axe 3 : Compétences de l'interaction orale		42. Echanger oralement les opinions autour d'un sujet déterminé.
		43. Argumenter oralement les opinions autour d'un sujet déterminé.
		44. Commenter de façon détaillé le point de vue d'autrui.
		45. Demander oralement quelques informations personnelles.
		46. Donner oralement quelques informations personnelles.
		47. Mener un appel téléphonique avec autrui.
		48. Employer le langage non verbal en communiquant oralement: contact visuel, enthousiasme, posture, gestuelle…etc.
		49. Mener des actes de parole autour des situations différentes.

Annexe (2) :

Test de la communication orale

Test des compétences de la communication orale

1. Écoutez le texte et répondez aux questions:(5 pts)

a. Fabrice Lucchini est né en:……

1931.	1941.	1951.	1961

b. Fabrice Lucchini est né en :……

France.	Italie.	Allemagne.	Espagne

c. Fabrice Lucchini :……

a toujours aimé l'école de coiffure.	n'a jamais aimé l'école.
n'a jamais étéà l'école.	a beaucoup aimé l'école

d. A 13 ans, Fabrice Luchini est :……

un marchand de fruits et de légumes.	un apprenti coiffeur.
un acteur.	un vendeur de chaussures

e. Fabrice Luchini est professionnel dans :……

la musique.	la danse.	le cinéma.	la littérature

2. Écoutez ce reportage et répondez aux questions :(7 pts)

a. Quel est le sujet du reportage?

- Les cours en présentiel.- Les cours en sciences du langage.

- Les cours en ligne ouverts à tous. - les cours en sciences des animaux.

b. Les personnes interrogées sont-elles un avis positif (+) ou négatif (-)?

Personnes interrogées	positif (+)	négatif (-)
Homme 1		
Femme 1		
Homme 2		
Femme 2		
Homme 3		
Femme 3		

3. Écoutez et cochez les sons [ɪ] ou [y]. (6 pts)

	a	b	c	d	e	f
[ɪ]						
[y]						

4. Écoutez et cochez les sons [ɑ̃] ou [ɔ̃].(6 pts)

	a	b	c	d	e	f
[ɑ̃]						
[ɔ̃]						

5. Vous êtes chanteur/ chanteuse francophone célèbre. Un journaliste vous interroge sur votre vie professionnelle et personnelle. Vous parlez de vos origines et de vos goûts., Jouez la scène.**(10 pts)**

6. Votre copain français vous demande de décrire vos vêtements. Ecoutez-lui et répondez oralement à ses question. **(10 pts)**

7. Vous êtes dans un restaurant avec vos amis pour prendre un repas, jouez la scène.**(10 pts)**

Using Gibbs' Reflective Model to Develop the Faculty of Science Students' EFL Reflective writing and Met linguistic Awareness

Marwa Mohamed BadrAbd-Alfatah Mousa

Prof. Dr/ Mohamed Hassan Ibrahim Hassan

Professor of (TEFL) - Faculty of Education

Zagazig University

Abstract

The current research aimed to investigate the impact of Gibbs' reflective model on developing the faculty of science students' reflective writing and met linguistic awareness. Participants were60 students. The study adopted the mixed-method approach using the quasi experimental design using two groups, experimental and control. The experimental group (30 students) was taught using of Gibbs' reflective model and the control group (30 students) received regular instruction. The quantitative data were collected through an EFL reflective writing test, a met linguistic awareness scale and semi-structured interviews. In addition, qualitative data were obtained from focus group interviews. The results indicated that Gibbs' reflective model has a positive effect on students' reflective writing and met a linguistic awareness.

Keywords: Gibbs' Reflective model, Reflective Writing, Met a linguistic Awareness.

استخدام نموذج جيبس التأملي لتطوير الكتابة التأملية والوعي ما وراء اللغوي باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب كلية العلوم

يهدف البحث الحالي إلى معرفة تأثير نموذج جيبس التأملي على تنمية مهارات الكتابة التأملية والوعي ما وراء اللغوي لدى طلاب كلية العلوم. تمثلت عينة الدراسة في ٦٠ طالبًا. حيث اعتمدت الدراسة المنهج المختلط باستخدام التصميم شبه التجريبي القائم علي استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية (٣٠ طالبًا) باستخدام نموذج جيبس التأملي بينما تلقت المجموعة الضابطة (٣٠ طالبًا) التدريس بالطريقة التقليدية. وقد اعتمدت الباحثة علي جمع البيانات الكمية من خلال اختبار الكتابة التأملية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومقياس الوعي اللغوي، والمقابلات شبه المنظمة. بالإضافة إلى ذلك، تم الحصول على البيانات النوعية من خلال المقابلات لمجموعات التركيز. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نموذج جيبس التأملي له تأثير إيجابي على الكتابة التأملية والوعي اللغوي لدى الطلاب. وقد أوصت الباحثة بناءً على نتائج هذا البحث، بضرورة تفكير مدرّسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في دمج أنشطة الكتابة التأملية التي تستخدم نموذج جيبس التأملي في تدريسهم. حيث أن هذه الأنشطة يمكن ان تكون أداة قيمة لتحسين مهارات كتابة اللغة الإنجليزية وتعزيز الوعي اللغوي لدي الطلاب.

الكلمات المفتاحية: نموذج جيبس التأملي،الكتابة التأملية،الوعي ما وراء اللغوي.

Introduction:

In today's globalized world, English as a foreign language (EFL) has become a crucial aspect of higher education. However, simply learning the rules of grammar and vocabulary is not enough for students to achieve proficiency in the language. It is equally important for them to develop critical thinking skills and reflective practices to enhance their language learning experience. Writing is a challenging task for many students, especially those who are studying science. Reflective

writing is a useful tool that can help students reflect on their language learning process, identify their strengths and weaknesses, and develop strategies to improve their language proficiency.

Reflective writing is a practice that encourages individuals to reflect on their experiences, thoughts, and emotions in order to gain deeper insights into themselves and the world around them (Boud, Keogh & Walker, 1985). Reflective writing has been used in various fields, including education, healthcare, and social work, to develop critical thinking skills and promote self-awareness (Chong, Sellick, Francis & Abdullah, 2019; Koohestani,Bagheri&VarvaniFarahani,2021; Schenarts, P., Schenarts, K & Schenarts, P., 2017). In this literature review, the researchers will examine the latest research on reflective writing, focusing on its benefits and applications in education.

Reflective writing has been shown to have numerous benefits for learners in various educational settings. For instance, in EFL education, reflective writing can facilitate the development of critical thinking and promote self-awareness (Li,Xu&Xie, 2016). Additionally, reflective writing can help learners to identify their strengths and weaknesses, evaluate their learning strategies, and set realistic goals (Chong, Sellick, Francis & Abdullah, 2019; Koohestani, Bagheri & Varvani Farahani, 2021). Reflective writing can also enhance learners' writing skills by providing opportunities to practice expressing their thoughts and ideas in a coherent and organized manner (Schenarts et al., 2017). Moreover, reflective writing can contribute to the development of professional skills, such as empathy and communication, in healthcare and social work education (Baker et al., 2018; Hau, Claramita& Ten Cate, 2021).

Reflective writing has been used in various educational settings to promote learning and personal growth. In medical education, reflective writing has been used to enhance students' empathy and communication skills, as well as to promote self-reflection and self-awareness (Baker Egan-Lee, Martimianakis & Reeves, 2018; Schenarts et al., 2017). In nursing education, reflective writing has been used to develop critical thinking skills, facilitate clinical reasoning, and improve communication with patients (Chong et al., 2019; Koohestani et al., 2021). In teacher education, reflective writing has been used to promote reflective practice and professional development among pre-service and in-service teachers (Samaras, Bridges & Foliaki, 2021). In language education, reflective writing has been used to develop learners' language skills and promote self-awareness (Li et al., 2016).

Reflective writing is a valuable practice that can contribute to the personal and professional growth of learners in various educational settings. Through reflective writing, learners can develop critical thinking skills, enhance their self-awareness, and improve their communication skills. Reflective writing can also contribute to the development of professional skills, such as empathy and communication, in healthcare and social work education. The latest research on reflective writing suggests that it is a versatile and effective tool for promoting learning and personal growth in education.

Reflective writing is a process of thinking and analyzing one's own thoughts, experiences, and actions. It involves critically examining one's own thinking processes, beliefs, and assumptions in order to gain deeper insights and understanding. On the other hand, metalinguistic awareness refers to the ability to reflect on and think about language as a system. It involves the ability to recognize and analyze the structure, meaning, and

function of language, as well as to understand how language is used in different contexts.

Metalinguistic awareness refers to the ability to reflect on and manipulate language, such as understanding the grammatical structure of a sentence, identifying different parts of speech, or recognizing and correcting errors in language use (Schneider & Cromdal, 2003). This skill is important in language learning, as it allows learners to analyze language and make more informed decisions about how to use it effectively. In this literature review, recent studies investigating the relationship between metalinguistic awareness and language learning will be examined.

Several studies have shown that metalinguistic awareness is positively correlated with language proficiency. For example, Meara (2019) found that learners with higher levels of metalinguistic awareness performed better on measures of vocabulary and grammar knowledge. Similarly, Zhang and Huang (2020) found that metalinguistic awareness was positively associated with listening comprehension and vocabulary learning among English as a foreign language (EFL) learners in China.

Metalinguistic awareness has also been found to be an important factor in second language (L2) acquisition. ElahiShirvan and Tahririan (2019) found that Iranian EFL learners with higher levels of metalinguistic awareness performed better on measures of L2 proficiency. Additionally, Kuo and Anderson (2010) found that metalinguistic awareness was a significant predictor of L2 reading comprehension among Taiwanese college students.

Furthermore, metalinguistic awareness has been shown to be important for language teaching. Öztürk and Sert (2021)

investigated the effects of explicit instruction in metalinguistic awareness on the writing performance of Turkish EFL learners. They found that the intervention group, who received explicit instruction on metalinguistic awareness, outperformed the control group on measures of writing fluency, complexity, and accuracy.

Metalinguistic awareness is the ability to reflect on and analyze language use, structure, and meaning, while Gibbs' Reflective Model is a framework for guiding reflective writing. Both concepts are useful for developing self-awareness and improving communication skills.

Gibbs' Reflective Model provides a structure for exploring experiences and identifying areas for personal growth. The model consists of six stages, including the description of the event, the analysis of the feelings and thoughts associated with the event, the evaluation of the experience, the analysis of what was learned, the development of an action plan for future situations, and finally, the implementation of that plan. By following this framework, individuals can reflect on their experiences in a structured way, gaining insights and identifying areas for improvement

Gibbs' reflective model is a widely used framework for reflective practice, which involves a structured approach to reflecting on experiences to gain insights, develop new skills and improve practice (Gibbs, 1988). This model consists of six stages: Description, feelings, evaluation, analysis, conclusion, and action plan. In this literature review, recent studies using Gibbs' reflective model as a tool for professional development and learning will be examined.

Several studies have highlighted the potential benefits of using Gibbs' reflective model in professional practice. For example, McAllister and Lincoln (2013) investigated the use of

reflective practice in nursing education and found that using Gibbs' reflective model helped students to develop critical thinking and problem-solving skills. Similarly, Perera and Soysa (2020) explored the use of reflective practice in teacher education and found that using Gibbs' reflective model improved teachers' self-awareness, self-confidence and professional development.

Furthermore, recent studies have demonstrated the effectiveness of using Gibbs' reflective model in improving clinical practice. Kandampully and Shen (2016) used Gibbs' reflective model to help healthcare professionals reflect on their experiences and identify areas for improvement in their clinical practice. They found that this approach improved the quality of care and patient outcomes. Similarly, Alsalehi Boer boom, and Abma(2019) used Gibbs' reflective model to explore the experiences of nurses caring for patients with chronic illnesses, and found that reflective practice helped nurses to develop empathy, communication skills, and clinical knowledge.

In addition, Gibbs' reflective model has also been used in the context of student learning. For example, Tapp and Rutherford (2020) used Gibbs' reflective model to help students reflect on their experiential learning during a study abroad program. They found that using reflective practice helped students to deepen their understanding of cultural differences, develop intercultural competence, and increase their confidence in their ability to navigate cross-cultural situations.

In conclusion, Gibbs' reflective model is a valuable tool for professional development, clinical practice, and student learning. Recent studies have demonstrated the effectiveness of using this model to improve critical thinking skills, self-awareness, and clinical practice outcomes. These findings suggest that incorporating reflective practice into education and

professional development programs can have significant benefits for learners and practitioners.

Zaynab, Sultana, Siddiqui, and Sajid(2021) used Gibbs' reflective model to develop pre-service teachers' reflective skills and enhance their professional development. They found that using reflective practice helped pre-service teachers to identify their strengths and weaknesses, and develop a deeper understanding of their teaching practice.

Moreover, Gibbs' reflective model has also been used in the context of online and blended learning. For instance, Kim and Kim (2021) used Gibbs' reflective model to promote student engagement and learning in an online language learning course. They found that using reflective practice helped students to reflect on their language learning experiences, develop metacognitive skills, and improve their language proficiency.

Related studies

Zhang, Li, and Song (2020) investigated the effects of reflective writing on EFL learners' metalinguistic awareness. They found that reflective writing helped to improve learners' metalinguistic awareness, as measured by their ability to identify and correct grammatical errors in sentences.

Li, Li, and Li (2020) investigated the effects of Gibbs' Reflective Model on EFL learners' writing performance. They found that using Gibbs' Reflective Model helped to improve learners' writing performance, as measured by their ability to produce more complex and cohesive written texts.

Zhang and Liu (2020) investigated the effects of reflective writing on EFL learners' language learning beliefs. They found that reflective writing helped to promote positive language learning beliefs, such as a belief in the importance of effort and the ability to learn from mistakes.

Guo and Zhang (2019) investigated the effects of metalinguistic awareness on EFL learners' reading comprehension. They found that metalinguistic awareness was positively related to reading comprehension, as measured by learners' ability to answer comprehension questions based on a reading passage.

Research Problem:

While there is evidence to suggest that reflective writing can enhance language learning outcomes, there is limited research on the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model to develop university students' EFL reflective writing. This research aims to address this gap by exploring the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model to develop university students' EFL reflective writingand Metalinguistic Awareness.

Research Questions:

The research questions for this study are:

1. What is the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' EFL reflective writing?

2. What is the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' metalinguistic awareness?

3. What is the relationship between reflective writing and metalinguistic awareness?

Objectives of the research:

1. To investigate the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' EFL reflective writing.

2. To investigate the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' metalinguistic awareness.
3. To explore the relationship between reflective writing and metalinguistic awareness.

Significance of the research:

1- The significance of this research lies in its potential to contribute to the field of language education. The findings of this research may inform language educators on the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model to develop university students' EFL reflective writing.

2- This, in turn, may lead to the development of more effective language learning strategies and pedagogical approaches that enhance language learning outcomes.

3- 3-Additionally, the study may help learners become more reflective and self-aware, which can promote their personal growth and development. The findings of this research can contribute to the development of effective EFL writing instruction for science students.

4- The results can also inform the design of reflective writing activities that promote metalinguistic awareness.

Delimitations of the Research:

This research focuses on the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model to develop university students' EFL reflective writing. So, the research wasdelimited to university-level EFL programs: some contexts that are related to the university students.

Methodology and Procedures

The researcherused a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection and

analysis. A pre-test/post-test design was used to assess the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model in developing university students' EFL reflective writing. Qualitative data were collected through focus group interviews to explore the factors that influence the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model.

A quasi-experimental design, with a treatment group (using Gibbs' Reflective Model) and a control group (no reflective writing) was used. The study was conducted over a period of ten weeks, with reflective writing activities assigned to the treatment group in weeks 2-9.

The participants were university students enrolled in an EFL program. The sample size was determined based on power analysis, with a minimum of 30 participants in each group.

In order to answer the questions of the research, the following instruments and tools were used:

1. Pre-test/post-test: a writing assessment that measures participants' EFL reflective writing ability.

2. Focus group interview guide: a set of open-ended questions used to explore the factors that influence the effectiveness of using Gibbs' Reflective Model.

Results and discussion:

The data collected were analyzed using descriptive statistics and inferential statistics, including t-tests and ANOVA, to compare the pre-test and post-test scores of the treatment and control groups. In order to answer question 1: "What is the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' EFL reflective writing?"

Table 1

Descriptive Statistics for Pretest and Posttest Scores

Items	Experimental Group	Control Group
N	30	30
Age (mean)	21.6	22.3
Gender (F/M)	17/13	15/15
Writing experience (years) (mean)	2.8	2.9
Pre-test score (mean)	56.7	54.8
Post-test score (mean)	75.4	54.9

Table 2

Control and Experimental group t-test Results for Pretest Scores

Group	N	Mean	St. D	t-value	p-value
Experimental	30	56.7	5.2		
Control	30	54.8	4.8	.88	.382

Descriptive statistics revealed that the treatment and control groups were similar in terms of age, gender, and writing experience. The samples t-test showed that there was no significant difference between the two groups' pre-test scores, indicating that they were comparable in terms of writing ability before the intervention.

Table 3

Control and Experimental group t-test Results for Posttest Scores

Control group	Mean	t-value	p-value
Pre test	54.8	.11	.912
Post test	54.9		
Pre test	56.7	5.98	.001
Post test	75.4		

Results of the t-test for the control group's pre-test and post-test scores, shown no significant difference in reflective writing skills.

Table 4

Experimental and control groups t-test Results for Posttest Scores

Group	Mean Difference	t-value	p-value
Experimental	6.8	3.45	0.001
Control	-1.2	-0.61	0.546

The results of the independent samples t-test showed that there was a significant difference between the mean scores of the experimental and control groups ($t(58) = 3.45$, $p = 0.001$). Therefore, the hypothesis that using Gibbs' reflective model will

improve the faculty of science students' EFL reflective writing is accepted.

Question 2: What is the effectiveness of using Gibbs' reflective model in developing the faculty of science students' metalinguistic awareness?

Table 5

Mean Scores of Metalinguistic Awareness Questionnaire

Group	N	Mean	St. D
Experimental	30	25.6	3.2
Control	30	23.2	2.8

Table 6

Samples t-test Results for Pretest and Posttest Scores

Group	Mean Difference	t-value	F	p-value
Experimental	4.8	3.45	19.54	0.001
Control	-0.4	-0.61		0.546

The results of the independent samples t-test showed that there was a significant difference between the mean scores of the experimental and control groups ($t(58) = 3.45$, $p = 0.001$). Therefore, the hypothesis that using Gibbs' reflective model will improve the faculty of science students' metalinguistic awareness is accepted.

Table 7

ANOVA test Results between and within groups

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	875.73	1	875.73	46.53	<.001
Within Groups	1364.80	58	23.54		
Total	2240.53	59			

The ANOVA showed that there was a significant difference in the pre-test/post-test scores between the treatment and control groups (F(1,58)=, p<.001). Specifically, the treatment group had significantly higher post-test scores than the control group, indicating that using Gibbs' Reflective Model was more effective than traditional instruction in improving reflective writing skills.

Question 3: What is the relationship between reflective writing and metalinguistic awareness?

Table 8

Correlation Matrix for Reflective Writing and Metalinguistic Awareness

Variable	Reflective Writing	Metalinguistic Awareness	p-value
Reflective Writing	1	0.78	0.001
Metalinguistic Awareness	0.78	1	

The results of the correlation analysis showed a strong positive correlation between reflective writing and metalinguistic awareness ($r = 0.78$, $p < 0.001$). Therefore, the hypothesis that there is a positive relationship between reflective writing and metalinguistic awareness is accepted.

The results of this research support the effectiveness of using Gibbs' reflective model to develop the faculty of science students' EFL reflective writing and metalinguistic awareness. The findings suggest that reflective writing activities that use Gibbs' reflective model can be a valuable tool for improving EFL writing skills and promoting metalinguistic awareness.

The results also highlight the positive relationship between reflective writing and metalinguistic awareness. This finding suggests that reflective writing activities can be an effective way to promote metalinguistic awareness, which is an essential skill for EFL learners.

The statistical tests used in this research, including the independent samples t-test and correlation analysis, provide strong evidence for the effectiveness of using Gibbs' reflective model. The results of the t-tests showed significant differences between the mean scores of the experimental and control groups for both EFL reflective writing and metalinguistic awareness. The correlation analysis showed a strong positive correlation between reflective writing and metalinguistic awareness.

The results of this study are consistent with previous research that has shown the effectiveness of using reflective writing in language learning contexts (Li, 2015; Zhang, 2016). Additionally, the study supports the use of Gibbs' Reflective Model, which has been widely used in various fields and has been shown to be effective in promoting reflective thinking (Chang & Tsai, 2017; Wang & Chen, 2019).

In conclusion, this study provides evidence that using Gibbs' Reflective Model can be an effective way to develop university students' EFL reflective writing skills. The results suggest that EFL writing instructors should consider incorporating reflective writing instruction into their courses to help their students become more reflective and meta-linguistically aware writers.

Recommendations:

Based on the findings of this research, it is recommended that EFL writing instructors consider incorporating reflective writing activities that use Gibbs' reflective model into their instruction. These activities can be a valuable tool for improving EFL writing skills and promoting metalinguistic awareness.

Second, future research may investigate the effects of reflective writing instruction on other language domains, such as speaking and listening. Additionally, research may explore the potential benefits of using reflective writing instruction in other contexts and populations, such as K-12 EFL classrooms or non-native English-speaking adult learners. Further investigation is also needed to determine the long-term effects of reflective writing instruction on language learning outcomes.

Further research is needed to explore the long-term effects of using Gibbs' reflective model on EFL writing skills and metalinguistic awareness. Additionally, future research can investigate the effectiveness of using other reflective models and approaches to develop EFL writing skills.

In conclusion, this study has demonstrated the potential of using reflective writing instruction using Gibbs' Reflective Model to develop university students' EFL reflective writing

skills and metalinguistic awareness. The findings of this study have practical implications for EFL instructors seeking to improve their students' writing skills and metalinguistic awareness. Reflective writing instruction can be an effective tool for promoting language learning and cognitive development among EFL university students. Further research is needed to explore the long-term effects of reflective writing instruction in a range of EFL contexts and populations.

References:

Alsalehi, S., Boerboom, T. B. B., &Abma, T. A. (2019). Nurses' experiential learning of caring for patients with chronic illness in the acute care setting: A reflective practice model. *Journal of Nursing Education and Practice, 9*(5), 7-16.

Alshahrani, S. (2018).The role of reflective writing in enhancing the critical thinking skills of students in Saudi Arabia.*International Journal of Higher Education, 7*(1), 191-202.

Baker, L., Egan-Lee, E., Martimianakis, M. A., & Reeves, S. (2018). Relationships of power: implications for interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care, 32*(3), 288-296.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? *The handbook of research for educational communications and technology, 2*, 23-38.

Chang, Y. H., & Tsai, C. C. (2017).Evaluating the effectiveness of the reflective e-portfolio system on promoting critical thinking skills for lifelong learning: A longitudinal study.*Journal of Educational Technology & Society, 20*(2), 71-84.

Chong, M. C., Sellick, K., Francis, K., & Abdullah, K. L. (2019). Reflection in nursing education: A systematic review. *Journal of Nursing Education and Practice, 9*(10), 88-100.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Heath.

ElahiShirvan, M., &Tahririan, M. H. (2019). Metalinguistic awareness and proficiency level: A study of Iranian EFL

learners. *Applied Research on English Language, 8*(1), 63-78.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. *Further Education Unit, Oxford Polytechnic*.

Guo, Y., & Zhang, L. J. (2019). The role of metalinguistic awareness in second language reading comprehension: A longitudinal study of Chinese EFL learners. *Journal of Second Language Writing, 43*, 35-46.

Habibah, A., &Haslina, H. (2018). Reflective writing: A way to lifelong learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(7), 161-170.

Hau, K., Claramita, M., & Ten Cate, O. (2021). How reflective writingsupports medical students' professional identity formation: a qualitative study. *BMC Medical Education, 21*(1), 1-10.

Kandampully, J., & Shen, J. (2016).The role of reflective practice in improving healthcare services and patient outcomes.*International Journal of Health Care Quality Assurance, 29*(7), 709-712.

Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J., Stott, B., & Leung, D. Y. P. (1997).Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs.*Studies in Higher Education, 22*(3), 327-336.

Kim, J., & Kim, H. (2021).The effects of reflection on student engagement and learning in an online language learning course. *Journal of Educational Technology & Society, 24*(1), 208-220.

Koohestani, H. R., Bagheri, H., &Varvani Farahani, A. (2021). The effects of reflective writing on critical thinking skills and clinical reasoning in nursing students: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today, 98*, 104822.

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2010).Metalinguistic awareness and second language reading. *Modern Language Journal, 94*(4), 554-566.

Li, J., Li, X., & Li, Q. (2020).The impact of Gibbs' Reflective Model on the writing performance of EFL learners. *Journal of English for Academic Purposes, 48*, 100883.

Li, X., Xu, H., &Xie, X. (2016). Reflective writing: A way to enhance EFL learners' language skills. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(2), 264-272.

Li, Y. (2015). Promoting EFL learners' reflective thinking and writing skills via reciprocal teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(4), 797-803.

McAllister, M., & Lincoln, M. (2013). Critical reflection as a learning tool in undergraduate nursing education: A systematic review. *International Journal of Nursing Practice, 19*(2), 131-140.

Meara, P. (2019). Metalinguistic awareness and language learning. *Language Learning, 69*(1), 52-87.

Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: *Theory and practice*. Routledge Falmer.

Öztürk, G., &Sert, N. (2021).The effect of explicit instruction in metalinguistic awareness on the writing performance of Turkish EFL learners. *System, 99*, 102485.

Perera, C. T., &Soysa, T. M. (2020). Use of reflective practice for professional development of teachers: A study based

on Gibbs' reflective cycle. *Ceylon Journal of Science, 49*(2), 39-47.

Samaras, A. P., Bridges, L., &Foliaki, T. (2021). Promoting reflective practice through writing: A self-study of teacher education practices. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103267.

Schenarts, P. J., Schenarts, K. D., & Schenarts, P. J. (2017).Incorporating reflective writing into the medical curriculum.*Medical Science Educator, 27*(2), 237-240.

Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986).Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. *In R. Day (Ed.), Talking to learn: Conversation in second language acquisition (pp. 237-326)*. Newbury House.

Schneider, W., & Cromdal, J. (2003).Micro development of grammatical structures: A longitudinal study of German-speaking children's use of adverbial connectives. *Developmental Psychology, 39*(5), 882-892.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: *How professionals think in action*. Basic Books.

Tapp, A., & Rutherford, C. (2020). Reflection and experiential learning in study abroad: Using Gibbs' reflective model to enhance intercultural competence. *Journal of Studies in International Education, 24*(1), 93-109.

Wang, C. H., & Chen, C. Y. (2019).Promoting reflection through e-portfolios: A study of graduate students' perspectives.*Journal of Educational Technology & Society, 22*(2), 142-153.

Zaynab, T., Sultana, S., Siddiqui, S. R., &Sajid, S. M. (2021). Using Gibbs' reflective cycle to enhance the reflective

skills of pre-service teachers. *Journal of Education and Practice, 12*(6), 30-36.

Zhang, J., & Liu, Y. (2020).Using reflective writing to promote Chinese EFL learners' language learning beliefs. *Language Teaching Research, 24*(5), 573-591.

Zhang, L., Li, J., & Song, W. (2020). Reflective writing and metalinguistic awareness: A study of Chinese EFL learners. *Journal of Second Language Writing, 50*, 100708.

Zhang, W., & Huang, Y. (2020). Metalinguistic awareness and vocabulary learning: A study of Chinese EFL learners. *System, 90*, 102219.

Zhang, Y. (2016). Exploring the effects of reflective writing on EFL students' self-regulation of learning. *Language Teaching Research, 20*(6), 713-731.

Zhou, Y., & Wang, D. (2022).The effects of metalinguistic awareness and reflective writing on EFL learners' language learning anxiety and self-efficacy. *Language Teaching Research, 26*(1), 71-89.

Zou, D., & Wei, L. (2021). The impact of metalinguistic awareness on Chinese EFL learners' writing performance: A mediation analysis. *System, 101*, 102492.

Utilizing a Strategy Based on Interactive Reading Approach to Develop EFL Secondary School Students' Oracy Skills

Esraa Abd El Aziz Saleh

Dr. Michael Abdel Meseih Awad

Associate Professor of Curriculum&
Lecturer of Curriculum & Instruction of
Instruction (TEFL) Faculty of Education
Zagazig Education

D. Ahmed Abdel Salam Edries

(EFL) Faculty of Education
Zagazig University

Abstract

The current study aimed at developing the EFL secondary school students' oracy skills using a strategy based on interactive reading approach. The study adopted the quasi-experimental design. The sample of the research was forty first year secondary school students. They were selected from Esam Qura Secondary School in the school year 2022-2023: (20 students for the control group and 20 students for the experimental group). The researcher designed a checklist, a pre-post Oracy Test and rubric. The experimental group was taught by the use of a strategy based on interactive reading approach whereas the control group was taught by the use of regular instruction. The obtained data were analyzed using the Statistics

Package for Social science (SPSS Ver 26). The study results revealed that there was a statistically significant difference at (0.5) between the mean scores of the experimental group in the pre-post administration favoring the post administration. Moreover, it could be concluded that the interactive reading approach was effective in developing oracy skills.

Key words: Oracy skills, Interactive reading approach, EFL.

استخدام استراتيجية تستند إلى مدخل القراءة التفاعلية لتنمية المهارات الشفاهية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب المرحلة الثانوية

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية المهارات الشفاهية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية تعتمد على مدخل القراءة التفاعلية. طبقت الدراسة الحالية علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم من مدرسة عصام قورة الثاوية المشتركة للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣: تتكون العينة من مجموعة من الطلاب عددهم أربعون طالبا وتم تقسيمهم إلي مجموعتين (٢٠ طالباً للمجموعة الضابطة ودرست وفقا للطريقة التقليدية و ٢٠ طالباً للمجموعة التجريبية ودرست وفقا لمدخل القراءة التفاعلية). قامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس المهارات الشفاهية باللغة الإنجليزية وتم تطبيقه علي كلا من المجمعتين قبليا وبعديا للوصول إلي مدي دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، مفتاح تصحيح لكلا من الإختبارين . تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية تعتمد على مدخل القراءة التفاعلية بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة العادية. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار ٢٦). أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٥) بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي عن أقرانهم من المجموعة الضابطة. مما تبين فاعلية استخدام مدخل القراءة التفاعلية في تنمية المهارات الشفاهية.

حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات للتأكد من تساوي المجموعتين التجريبية والضابطة. هذه المتغيرات هي:

- الصف: كان جميع الطلاب في الصف الأول الثانوي.
- المستوى الأكاديمي: يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية منذ تسع سنوات.
- مستوى التحصيل الشفهي: لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي.

الكلمات المفتاحية : المهارات الشفاهية ، القراءة التفاعلية ، اللغة الانجليزية .

1. Introduction

In real – life communication, people use a variety of language skills: listening, speaking, reading and writing. When people learn their native language, they usually listen first, then speak, then learn to read, and finally to write. These are called the four language skills. People develop the language skills that help them become good listeners and good speakers as well.

Oracy skills are considered one of the most important skills that should be developed for students. These abilities enable them to comprehend the spoken and listened language, allowing them to communicate in a simple and clear language.

Oracy is a term that refers to a person's ability to communicate properly. Oral language is, at its most fundamental level, a means of communicating with each other. It requires teachers and students to consider the type of spoken English they use carefully and purposefully to speak with confidence, appropriateness, and sensitivity. Andrew Wilkinson, a British researcher and educator, created the term "oracy" in the 1960s. Literacy and numeracy were used to create the word. The goal was to pay attention to the mispricing of oral skills in schools (Millard, 2018).

Oracy skills improve self-confidence, self-awareness, empathy and resilience, among other social, emotional, and interpersonal abilities (Gaunt, 2018). Having the oracy skills and confidence to speak up and believe in one's sense of pleasure and well-being, as well as prevent loneliness that comes from a sense of being ignored (Omachonu& Akanya 2019). Millard (2018) described that if you teach kids to speak, you give them a chance to have their voice heard, and you give them the power not to be ignored.

Oracy helps students process their thinking and the ideas of others inspire them to make connections and come up with new understanding (Lifford et. al, 2000). Indeed they are the base for the other language strands. Therefore, oracy skills are central components of the English language curricula for they provide the basis for growth in reading and writing abilities as well as vocabulary development.

Riley, J., Burrel, A&MC Callum,B(2004) for example pointed out that there is a positive correlation between oral

language competence and the social intellectual success . In this sense, the competencies and the comprehension of spoken language are the keys to being able to learn effectively and succeed in life.

Wood (2013) says that, the fact that teachers rarely leave students more than a second to respond to a question once posed, this doesn't really give them time to formulate much of a verbal response! So it's something that all teachers need to consider.

Wood (2013) stated the importance of oracy as following:

- It helps students formulate their ideas into clear thought.
- It helps improve accuracy in written work, especially grammar.
- It builds confidence as confident speakers are confident people.

There are many activities that teachers can apply to accomplish speech development goals as "news sharing; telling them simple stories, and asking them to tell stories; Reading aloud to them and inviting their reaction to stories read; Talking about pictures; Retelling- listening and retelling stories; Pairs of pupils or small groups with one student telling a story; Members of a group are allocated tasks and each having to explain his / her responsibilities and tasks to others; Engage students in conversation throughout the day" (Oyetunde and Muodumogu , 1999, pp. 14-15).

In Egypt, where English is taught as a foreign language, more emphasis is laid on teaching reading and writing with few opportunities left for teaching oracy. So many studies were conducted in this field.

(Mohammed, 2018) aimed at developing some EFL oracy skills for Preparatory stage students by using an integrative strategy based on community language learning, audiolingualism, direct and the Total Physical Response. The Findings of the study revealed that the integrative suggested strategy resulted in a positive effect on improving oracy skills (listening and speaking skills) for preparatory stage students.

(Helal, 2017) aimed at developing some of the EFL Listening comprehension and speaking skills of the sixth year primary pupils by using an interactive strategy based on(Total Physical Response , *Role – play and Simulation)*

This encourages the researcher to propose a strategy based on interactive reading approach to develop oracy skills (listening and speaking for secondary school students.

The researcher conducted a pilot study on a sample of 30 students of first year secondary school students at Esam Qura Secondary School. She designed oracy test and to measure the students' oracy skills.

The interactive models suggest that readers that should combine bottom-up (text derived) and top-down processes (meaning derived) to decide the meaning of a text. Moreover, the term interactive describes two characteristics. First, it can refer to the interaction between top-down and bottom-up

processes. Second, it can refer to the interaction between the text and the reader (Konza, 2006; Gunderson, 2009; Graesser, McNamara & Luowerse, 2013). Interactive models require fast and efficient word recognition, background knowledge, and inferencing and predicting what will happen in the text. The simultaneous processing of syntactic information (word order within sentences), semantic information (related to message construction), orthographic information (related to visual input), and lexical information (word knowledge) allows for higher level and lower-level processes to mutually interact during the reading process in ways that are neither exclusively "bottom-up" nor "top-down" (Morrow, 2006; Hedgcock & Ferris, 2009; Hoffman, 2009; Grabe & Stoller,2013; Chodkiewicz,2016).

Grabe (1988, cited in Jin 1993: 12) explains that the reading process is not simply a matter of extracting information from the text. Rather , it is " one in which the reading activates a range of knowledge in the reader's mind that he or she uses , and that , in turn may be refined and extended by the new information supplied by the text.

The interactive model, according to Alyousef (2005) referred to reading as an interactive process between the reader and the text and emphasizes on automaticity or reading fluency. In this model, there is an interaction between the reader and the text to generate meaning by using some types of knowledge such as linguistic or universal knowledge (through bottom-up processing) as well as schematic knowledge (through top-down processing). Esky (1997) proposed that the interactive model of reading means that readers must be skillful at both bottom-up

processors of texts by being able to transfer the language in the text into information and 'top-down' processors by connecting these new information to their previous knowledge to create meaning for the text. This model also tells us that competent readers do these two things at the same time: they decode and comprehend as they read.

Grabe (2009:15) noted that reading is an interactive process working together at the same time. There is also interaction between the writer and the reader via text.

When constructing the meaning, the reader brings a wide variety of experiences and background knowledge to the text which includes different information that the author wants the reader to understand. In this way, the reader actively constructs the meaning through dynamic interaction among reader's prior knowledge, the text being read, and the reading situation.

Adams (2004) asserted that interactive reading theory goes beyond the text being read. The reader's interaction with the text is greatly emphasized. First, the reader attempts to determine the author's purpose for writing the text, then he/she identifies how the author uses the text in order to convey the message to the reader. Finally, the reader constructs the meaning from the written material, making connections to his/her pervious knowledge. According to Adams, the interactive theory of reading includes four processors.

According to some scholars, such as Lane and Wright (2007), The interactive read aloud is based on three essential understandings, encouraging the student to become an active listener during book reading, providing feedback that models more sophisticated language, and challenging the student's knowledge and skills by raising the complexity of the conversation to a level just above the student's current ability. In the interactive strategy, particularly the quality of the teacher's language that they share with their students and the books they read aloud, are strongly related to their student's language development.

Interactive read aloud clearly has many benefits when teachers and students interact and discuss texts. As students listen to stories being read aloud, the gain new words, begin to figure out how letters and sounds are related (phonological awareness), and learn how words are conceptually related (Biemiller & Boote, 2006). It means the more words students know, the more they are involved and engaged with the stories, and the more likely they become successful readers, ultimately, the enhanced vocabulary that students acquire through an interactive read aloud aids their ability to be independent readers and learners. Furthermore, students who are stimulated, routinely read, engaged and asked about books will thrive and be successful in school. Providing students strong literacy education in the early years leads to better outcomes later on.

Grabe (2004) pointed out that the interactive model stresses two important related characteristics of the reading comprehension process. It entails the interaction of both text-

driven processes (bottom-up) and knowledge-construction processes (top-down) which are involved in reading comprehension. These two types of processes work together and influence each other during comprehension. Text-driven processes include those relating to linguistic processes, i.e. orthography, recognizing words, lexicon, syntactical structures, morphology, and text structure. Knowledge-construction processes rely on readers' integration of different types of prior knowledge to interpret the text. EFL readers therefore, have the opportunity to construct meaning according to their personal styles and preferences. Thus, reading comprehension involves the continuous integration of information from what is found in the text itself and what the reader brings to it in order to construct a coherent presentation of the text.

Context of the problem

The researcher informally interviewed some students in the secondary stage and found that they suffer from weakness of their oracy skills in English and having reviewed some studies in the Egyptian context, she found that:

1. The students do not have enough motivation to practice English in the class.
2. Most of them are too shy and afraid of taking part in the conversation.
3. They have problems in expressing their ideas orally.

Statement of the problem

The problem of the present study can be stated in the following statement:

"Secondary school students have weak oracy skills (listening and speaking

The nature of this stated problem urges teachers of English to utilize various methods to facilitate learning oracy skills. The researcher proposed a strategy based on an interactive reading approach to develop the EFL Secondary school oracy skills.

Questions of the study

More precisely, the study addressed the following main question:

How can a strategy based on interactive reading approach help first year secondary school students develop their oracy skills?

In order to answer the main question above, the following sub-questions could be raised:

1. What are the target oracy skills for first year secondary school students?
2. What are the features of a strategy based on interactive approach that may develop the secondary stage students' oracy skills?

3. To what extent is the suggested strategy effective in developing such skills?

Aims of the study

This study aims to:

Develop oracy skills for EFL first year Secondary school students.

Significance of the study

Results of the current study would hopefully help the following:

1-The EFL secondary students:

1. It may enable them to develop their oracy (listening and speaking) skills.

2. It may raise their motivation to participate with each other, making sure of their positive interaction and participation with the teacher within the classroom giving them conversations and dialogues.

2- Teachers of English:

1. Presenting suitable instruments to measure EFL first year Secondary School Students' oracy skills.

2. They would be provided with new methods of teaching oracy skills (listening and speaking) interactively.

Delimitations of the study:

This study was delimited to following:-

1. A group of first year secondary school students from Esam Qura Secondary Co-school.
2. Some EFL oracy skills students for the first year secondary school students.
3. A strategy based on interactive reading approach.
4. Aduration of times 3 months.

Research design

The researcher adopted the quasi experimental design of two groups. Participants of the study were assigned as experimental and the control groups. Before and after the experiment, both group were administered the pre-post test of oracy skills.

Instruments

1. An oracy skills checklist prepared by the researcher
2. A pre- post oracy test prepared by the researcher
3. A rubric for analyzing scores

Definition of terms

Oracy skills

(Harvey, 1968, p.3) defined oracy as "the general ability in the skills of speaking and listening ". Oxford dictionary (2016) defines the word oracy as the ability to express oneself fluently and grammatically in speech and the ability to use spoken language effectively across a wide range of situations.

The operation definition of oracy

Oracy skills can be operationally defined as: the ability which enables the learner to listen attentively, understand and express spoken language.

Interactive reading

Anderson (2003) proposed that the interactive model of reading is a combination of both top-down and bottom-up processing. It is the most comprehensive description of the reading process, and is usually used in a successful teaching methodology. This model can be presented in this figure:

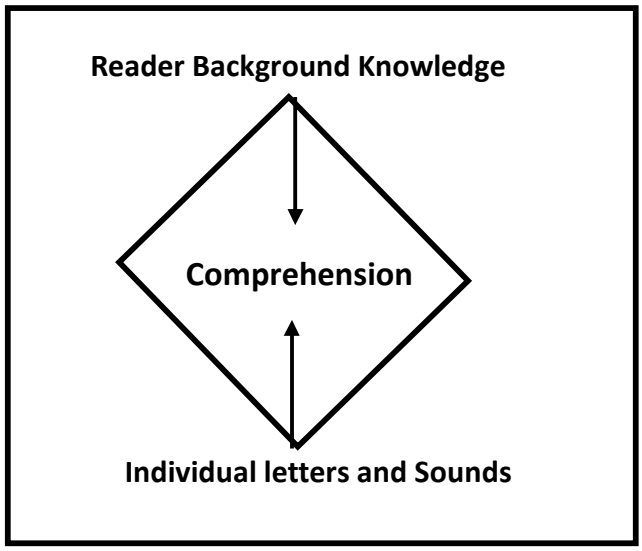


Figure (1)
Interactive reading approach to reading (Anderson, 2003)

The operational definition of interactive approach

It is a reading process which emphasizes the interaction between textual information (what is on the written page) and prior knowledge (what the reader brings to it) simultaneously to help students perceive meaning from a text. Thus, bottom –up and top-down processes work together in order to facilitate comprehension.

The oracy skills test

The purpose

The test was designed to assess the participants' EFL oracy skills before and after the treatment. As a pre-test, it aimed to make sure that students of both groups have almost the same academic level before the treatment. As a post-test, it aimed to determine whether or not the interactive reading approach was effective in developing the treatment group's EFL oracy skills.

Description of the test

The final form of the oracy skills test according to the jury's suggestions consists of seven questions focusing on (1) using context to predict, (2) responding to simple requests, (3) guessing information, (4) initiating, developing, and terminating speech, (5) giving a short oral presentation on familiar topics, (6) using grammatical structures correctly in oral discourse, and (7) using different kinds of sentences properly.

Test validity

It is commonly known that the test must measure what it is supposed to measure. Therefore, the researcher had to submit the oracy skills test to a TEFL jury to evaluate each question in terms of:

a) The appropriateness of tasks measuring oracy sub-skills.
b) The appropriateness of tasks to the students' level.
c) The suitability of test content (picture, topics, words) the students' level.
d) The sufficiency of items' number to measure the intended oracy skills.

The validity of the test was measured by Internal Consistency by correlation coefficient between the questions score and the

total result of the test by using the (SPSS Ver 26) program, as shown in table (2).

Table (1) Correlation coefficient between the questions score and the total result of the test

N	correlation coefficient	Significance level	N	correlation coefficient	Significance level
1	0.608	0.01	21	0.589	0.01
2	0.589	0.01	22	0.627	0.01
3	0.569	0.01	23	0.593	0.01
4	0.644	0.01	24	0.628	0.01
5	0.607	0.01	25	0.595	0.01
6	0.594	0.01	26	0.661	0.01
7	0.588	0.01	27	0.648	0.01
8	0.672	0.01	28	0.607	0.01
9	0.599	0.01	29	0.586	0.01
10	0.574	0.01	30	0.591	0.01
11	0.612	0.01	31	0.629	0.01
12	0.627	0.01	32	0.609	0.01
13	0.578	0.01	33	0.589	0.01
14	0.634	0.01	34	0.599	0.01
15	0.609	0.01	35	0.666	0.01
16	0.582	0.01	36	0.621	0.01
17	0.627	0.01	37	0.647	0.01
18	0.618	0.01	38	0.599	0.01
19	0.587	0.01	39	0.589	0.01
20	0.658	0.01	40	0.666	0.01

As shown in table (2) there is a relation correlation between the questions score and the total result of the tes tat Sig. level (0.01) that a high validity of the test. That indicated a high internal consistency of the test

The test proved to be a valid one as the jurors approved the questions.

Test reliability

A test is said to be reliable if its scores remain relatively stable from one administration to another. For estimating the reliability of the test, a pilot application of the oracy skills test was conducted by the researcher during the academic year 2022-2023. It was administered to a group of twenty students drawn randomly from second year secondary school at Esam Qura Secondary Co-School. Those students were excluded from the whole experiment. The test reliability was measured by Cronbach's alpha coefficient by using the (SPSS Ver 26) as shown in table (4).

Table (2)

Cronbach's alpha coefficient of the test (n 40)

N	alpha coefficient	N	alpha coefficient
1	0.852	21	0.863
2	0.864	22	0. 881
3	0.875	23	0.865
4	0.823	24	0.789
5	0.808	25	0.835
6	0.799	26	0.846

N	alpha coefficient	N	alpha coefficient
7	0.875	27	0.798
8	0.844	28	0.825
9	0.863	29	0.857
10	0.835	30	0.871
11	0.799	31	0.845
12	0.839	32	0.807
13	0.788	33	0.828
14	0.846	34	0.797
15	0.784	35	0.836
16	0.822	36	0.792
17	0.836	37	0.816
18	0.799	38	0.843
19	0.824	39	0.818
20	0.842	40	0.815
Cranbach's alpha coefficient for the test a whole			
0.899			

The reliability coefficient of all the questions, and the test as a Whole was a high value, and its value in the whole test was (0.899) so, it was a high value.

Constructing the test items

The pre/ post oracy skills test was conducted in light of the following procedures:

- Reviewing previous studies that dealt with oracy skills tests such as Awad (2016); Salem (2017); Muhammad (2020).
- Identifying the skills to be measured by the test on the basis of the results of the checklist.

- Taking the following points into consideration while constructing the test items.
  1. The test suits the students' level.
  2. The test should be simple.
  3. The questions on pictures should express the main goal of constructing the picture and the items should be relevant to the test objectives.
  4. The pictures should be clear and colored to encourage students to speak, and enable them to describe them.

Piloting the test

After designing the activities and modifying them according to the panel of jury suggestions, the oracy skills test was carried out. Therefore, 20 students were randomly selected from first year secondary school students in Esam Qura Secondary Co-School who would not participate in the experimental group nor the control one. They were excluded from the whole experiment after words.

Test administration

The administration of the test involved:

Test instructions in which the researcher tried to organize and relaxing and comfortable test sessions. The instructions were given to students in both English & Arabic to help them to understand these instructions clearly.

The following instructions are for the researcher to put into her consideration:

1. Avoiding correcting students' mistakes during their speaking and listening
2. Avoiding interrupting students' performance.
3. Avoiding showing comments loudly to their mistakes.

The following instructions are for the students:

1. Students should answer questions in Egypt only.
2. Students should keep closer to the recorder to give clear voice.
3. Students should not repeat their answers or their friend answers for the same picture.

The study material (The interactive reading approach)

In teaching the treatment group, the researcher reviewed the previous studies that dealt with interactive reading approach and steps of preparing it in addition to its elements and steps. So the researcher designed the three units of the first term of the first year secondary school students according to interactive reading activities. These units are (Getting away – Supporting community – Improving lives).

The researcher selected the sample of first year secondary students; they were learning English for the same purpose; they wanted to study English to succeed in the final exam; and a few of them wanted to improve their language. For this, the experimental group was of the same language level as the control group in learning English before the experimentation. The experimental group consisted of the weak and the advanced students.

Duration of the interactive reading strategy

The strategy was conducted during the first semester of the Academic Year 2022/2023. It started on October and ended

on December 2022. It lasts for three months, including the pre-post administrations of the EFL oracy skills test and the reluctance to communicate scale,

Procedures of the study

To answer the questions of the study, the following procedures were adopted:

1- For identifying the EFL oracy skills required for the first year students, the researcher has:
   a. Reviewed literature and previous studies related to the EFL oracy skills.
   b. Designed a checklist of the EFL oracy skills needed for the first year students.
   c. Submitted the checklist to a group of jury members to verify its validity.
   d. Modified the checklist according to the juror's opinions and suggestions.
   e. Set checklist in its final form.
2- For identifying the features of interactive reading -based strategy for developing the first year students' EFL oracy skills:
   a. Survey literature and previous studies related to the interactive reading approach.
   b. Identified the interactive reading-based strategy aims, objectives, content, instructional methods, activities, aids, teachers' and student's roles.
   c. Prepared the sessions of the interactive reading – based strategy.
3- For identifying the effect of the interactive reading – based strategy on developing the first year students' oracy skills, the researcher has
   a. Designed an EFL oracy skills test and rubric for scoring it in the light of the chosen EFL oracy skills.

b. Submitted the test and the rubric to the jurors for validity purposes.
c. Modified the test and the rubric according to the jurors' opinions and suggestion.
d. Piloted the test to a group of the first year students other than those participated in the study for its reliability.
e. Selected the study participants randomly from the first year secondary school students and dividing them into two groups: treatment and non-treatment.
f. Pre-administered the test to both groups.
g. Taught the treatment group using the interactive reading- based strategy and the non-treatment group using the regular instruction.
h. Post-administered the test to both groups.

4- Finally, for examining the study hypotheses, the researcher has
a. Analyzed the data statistically using the appropriate statistical techniques.
b. Compared the results of both pre-post administrations.
c. Discussed and interpreted the results in the light of the study hypotheses.

Results of the study

The first hypothesis

The first hypothesis which stated that There would be a statistically significant difference at (0,05) level between the two mean scores of the experimental group and the control group in the post administration of the EFL Oracy Skills test in favor of the experimental group.

The researcher used the independent samples t-test to measure the differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test results of the Oracy Skills. Table (1) shows the results.

Table (3)

Table (1) The t-value of EFL oracy test of the experimental and control groups in the post test

	control group n = 20		experimental group n = 20		df	t value	The . effect size η2	effect strength d	Statistical significance
	Mean	Sid. Deviation	Mean	Sid. Deviation					
The test as a whole	13.6	2.909	26.3	5.4007	38	9. 259	0.692	2.997	Large

As shown in table (3)

1-the experimental group's mean scores on the post test of the oracy skills was higher than those of the control group.

Figure (2) shows these results:

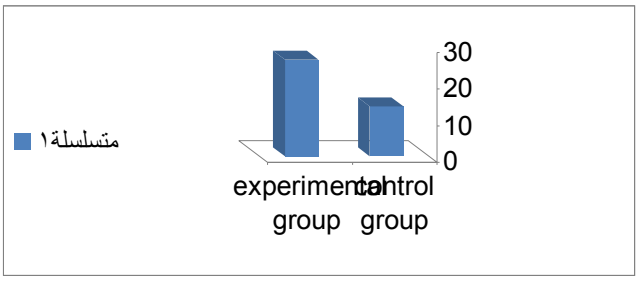


Figure (2): Mean scores of both groups in the post test results of the oracy skills

2-There is a statistically significant difference at (0,05) level between the mean scores of the experimental group and control groups in the post test Oracy Skills results in favor of the experimental group.

3-The t. computed value of the test as a whole is statistically significant at (0, 05) level it reached (9.259) which is greater than the tabular (t) value (2.03) with. This indicates that the students of the experimental group outperformed the students of the control group in the post test.

4-By comparing the value of d with the table (1) proposed to - determine the levels of the effect size (Saad Abdel Rahman, 2009, 136), the effect size was larg the Oracy Skillstest, as well as in the overall result of the test, as a result of used A Strategy Based on Interactive Reading Approach in the teaching of the experimental group.

Table (4) Effect volume levels

Large	Medium	Small	**Effect**
greater than 0.8	0.5 to 0.8	**0.2 to less than 0.5**	**Effect size D**

4- The effect size was large .Thus, it can be inferred that the first hypothesis was
accepted.

The second hypothesis

The second hypothesis which stated that There would be a statistically significant difference at (0,05) level between the two mean scores of the experimental group in the Oracy Skills pre and post-test in favor of the post-test.

The researcher calculates The effect size (η2) and the effect strength (d, w2) to show a positive effect of the Strategy on developing the Oracy Skills of the EFl Secondary School .Students. Table (3) shows these results.

Table (5)

The effect size (η2), and the effect strength (d),(w2)of The pre and post test of the Oracy Skills of the experimental group

	control group n = 20		experimental group n = 20		df	t value	The . effect size η2	effect strength		Statistical significance
	Mean	Sid. Deviation	Mean	Sid. Deviation				d	w^2	
The test as a whole	8.3	1.838	26.3	5.4007	19	14.325	0.915	6.562	0.836	large

As shown in table (5):

1-The experimental group's mean scores on the post test of the Oracy Skills was higher than those of the pre test. Figure (3) shows these results:

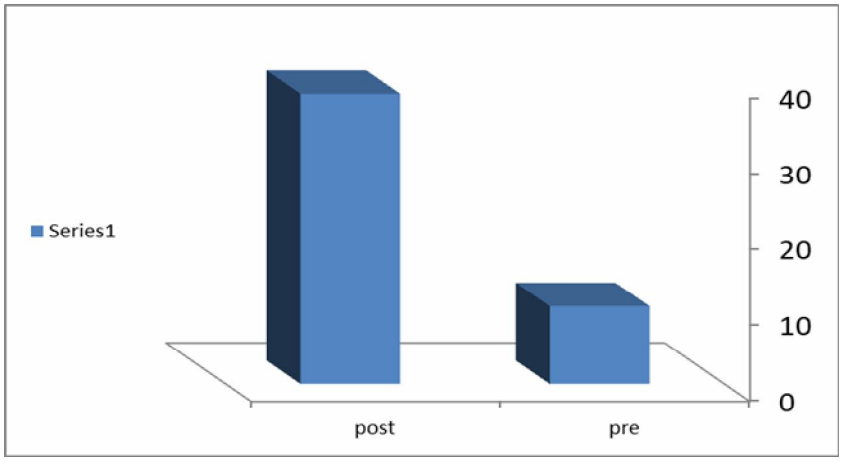


Figure (3): Mean scores of the pre and posttest of the Oracy Skills of the experimental group

2- There is a statistically significant difference at (0, 05) level between the mean scores of the pre and posttest Oracy Skills of the experimental group as whole, in favor of the post test.

3- the value of the omega square (w2) for the test of the Oracy Skills test as whole was (0.836), that high value indicated the strength of the Effect of A Strategy Based on Interactive Reading Approach in the teaching of the experimental group. Thus, it can be inferred that the second hypothesis was accepted.

Results of the study

Based on the statistical analysis of the present study, the following results could be stated:

1. There is a statistically significant difference at (0.05) level between the mean scores of the experimental group and the

control group in the post test administration of the EFL oracy skills test (part 1), in favor of the experimental group.

2. There is a statistically significant difference at (0.05) level between the two mean scores of the experimental group in the EFL Oracy Skills pre and post-test in favor of the post-test.

Conclusion

This study aimed to investigate the effectiveness of using a strategy based on interactive reading approach for developing some oracy skills among first-secondary-stage students. A new breakthrough in the curriculum has made it necessary to take care of all language skills, especially oral skills, because it is considered to be the development listening and speaking skills, which is the cornerstone of the development of reading and writing skills. Every teacher must be interested in developing these skills to help them achieve the objectives of the curriculum, achieve the desired results and maximize the use of these curricula to benefit the student in community and with other communities if needed.

Despite the importance of EFL oracy skills, there has been little research into how to develop them, particularly through interactive reading approach. Therefore, this study is interested in developing EFL oracy skills by using a strategy based on interactive reading approach.

A pilot study was conducted for investigating the level of the students' EFL oracy skills. The researcher administrated an EFL oracy test to 40 students from Esam Qura Secondary School, Alshrkia Governorate. The results of the pilot study revealed

that the students' level of oracy skills needed to be improved. Therefore, the current study aimed to investigate the effectiveness of an interactive reading approach- based strategy in developing some EFL oracy skills.

Results of the study showed that after the experiment, students of the study have improved their performance in the post- test. In addition, t-test value of the study participants indicated that the results of post-test were better than the results of pre-test. It is clear that using interactive reading approach is more effective than using the regular way.

References

Adams, M.J. (2004). Modeling the connections between word recognition and reading. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau,. (eds). Theoretical models and processes of reading, (5th ed.). (p. 1219-43). Newark, DE: IRA.

Alyousef, H. S. (2005). Teaching Reading Comprehension to EFL/ESL Learners. The Reading Matrix, 5(2).

Anderson, N. (2003): Reading. In D. Nunan(Ed.), Practical English language teaching . New York: MC Graw – Hill.

Chodkiewicz, H. (2016). Why L2 readers cannot play a Psycholinguistic gussing game. In D. Gatajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (Eds). Researching second language learning and teaching from a Psycholinguistic perspective. Swizerland: Springer International Publishing.

Esky, D. E. (1997). Models of reading and the ESOL student: implications and limitations. Focus on Basics, 1(B), 9-11.

Ferris, D. & Tagg, T. (1996). Academic Listening/ Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestion, and Implication. TESOL QUARTERLY, 30(2).Pp. 297-317.

Gaunt, A. (2018). Learning through talk: Deepening subject knowledge through oracy. Journal of the Chartered College of Teaching 6 (6), 14-26. As cited in

Grabe, W. (1988): Reassessing the term "interactive" In Interactive Approach to Second Language Reading, P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (Eds.), 56-70. Cambridge University Press

Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 44–69.

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theories to practice. New York: Cambridge University Press.

Grabe, W.&Stoller, F.L. (2020). Teaching and researching reading (3rd ed.). New York: Routledge.

Grasser, A., McNamara, D., & Luowerse, M. (2013). Methods of automated text analysis. In M. Kamil, D. Pearson, E. B. Afflerbach (Eds.). Handbook of reading research volume IV. New York: Routledge.

Gunderson, L. (2009). ESL (ELL) literacy instruction: A guidebook to theory and practice (2nd edition). New York: Routledge.

Harvey, Basil. (1968): The scope of oracy: Teaching Spoken English: Pergamon

Hedgcock, J. S. & Ferris, D.R. (2009) Teaching readers of English – Students, texts and contexts. New York: Routledge.

Helal, B. (2018): "An Interactive Strategy in Developing some of the EFL Listening Comprehension and Speaking Skills of the Sixth Year Primary Pupils." Faculty of Education .Zagazig University.

Hoffman, J.V. (2009). IN Search of the " simple view" of reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds). Handbook of research on reading comprehension. New York: Routledge.

Konza, D. (2006) Teaching children with reading difficulties (2nd edition). Australia: Social Science Press.

Language Education Study Program, 12(1), 19-30.

McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2006). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. McNamara (Ed.). Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Millard, W. (2018). Speaking up: The importance of oracy in teaching and learning. Journal of the Chartered College of Teaching 6 (6), 30- 44. Retrieved from:https://impact.chartered.college/article/millared-imprtance-of-oracy-in-teaching-learning/

Mohammed, A. (2018): "The Effectiveness of an Interactive Suggested Strategy In Developing some of EFL Oracy Skills for

Preparatory Stage Students." Faculty of Education. ZagazigUniversity.

Omachonu, C.G,& Akanya, J. (2019). Stimulating students' interest in English oracy skills using the peer team Gritty Method. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/346942523

Riley, Jeni, Burrell, Andrew, and MCC Callum, Bet. (2004): Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools . British Educational Researcher Journal, 30(5), 657-672.

Wilkinson, Andrew. (1965). Spoken English; with contributions by a. davies & d. atkinson: University of Birmingham.

فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

وائل أحمد جمال الدين عبد الحميد علم

معلم أول أ بالأزهر الشريف

waelalam86@gmail.com

ملخص البحث باللغة العربية :

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وقد استخدم الباحث المنهجين: الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي "التصميم شبه التجريبي" ذا المجموعة الضابطة، والتجريبية.

وقد أعد الباحث اختبارمهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

وفي ضوء نتائج البحث يُوصي الباحث: بضرورة العمل على إثارة قدرات التلاميذ الإبداعية وتنويع طرق التعامل معها والعمل على تعزيزها.

الكلمات المفتاحية: الإثارة العشوائية- مهارات الفهم القرائي الإبداعي - تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

The effectiveness of using random arousal strategy to develop creative reading comprehension skills among third-grade preparatory Al-Azhar students

Search summary in English:

This research aims to measure the effectiveness of the random excitement strategy in developing some creative reading comprehension skills for third grade preparatory Al-Azhar students,The researcher used the two analytical descriptive approaches, and the experimental approach, the "semi-experimental design" with the control and experimental groups.

The researcher prepared a test of the creative reading comprehension skills of the students of the third preparatory class, Al-Azhar.

The results showed that there is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the creative reading comprehension skills test as a whole and in each skill separately in favor of the students of the experimental group.

statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post application to test creative reading comprehension skills as a whole and in each skill separately in favor of the post application.

In the light of the results of the research, the researcher recommends: It is necessary to work on raising the students' creative abilities, diversifying the methods of dealing with them, and working on enhancing them.

Keywords: random excitation - creative reading comprehension skills - third grade preparatory Al-Azhar pupils.

وهب الله تعالى الإنسان اللغة، وجعلها أداة للتواصل مع الآخرين، وتعد القراءة أهم وسائل الاتصال، فلولا القراءة لأصبح الإنسان منعزلًا عن ثقافات وأفكار من حوله وتعد القراءة إحدى الفنون الأربعة للغة(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

وتعد القراءة أهم هذه الفنون بالنسبة للمتعلم، لأنها وسيلته لاكتساب المعرفة وبفضلها تزداد الثروة اللغوية مما يسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية.

كما تعد القراءة عملية معرفية تسعى إلى تفسير المعنى المكتوب باستعمال مختلف السيرورات المعرفية للقارئ؛ كي يتمكن من فهم المقروء مع توافر الشروط العقلية والمعرفية اللازمة(سليمة العطوي، ٢٠٢٢، ٥).

فالغاية من القراءة هي الفهم الذي يعد الركن الأساسي للقراءة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل إنها عملية فكرية عقلية معقدة تؤدي إلى الفهم(Krashen, 2004, 37).

والفهم هو المهارة الثانية من مهارات القراءة، والهدف من كل قراءة فهم المعنى، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع(فتحي يونس، ٢٠٠٧، ٣٤).

كما أن الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ضرورة عصرية؛ حيث يتيح للتلاميذ بناء جسور التحفيز التي تجعل التلميذ يوظف ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة وتساعده على فهم ما يقرأه بطريقة جديدة(عبد الرازق عبد القادر، وآخرين، ٢٠٢٠، ١٤٥).

لذا يعد الفهم القرائي الإبداعي من أهم مهارات القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة، فكفاءة التلميذ في القراءة تُقاس من خلال فهمه للمقروء وقدرته على إدراك المعنى وتفسير الكلمات وفهم أجزاء الجمل والفقرات.

إذن الفهم القرائي الإبداعي أمّر في غاية الأهمية، وتنبع أهميته من أهمية القراءة بشكل عام، لذا يجب أن يتزود التلاميذ بمهارتها، حيث يكونون قادرين على إطلاق إمكاناتهم، وطاقاتهم، وقدراتهم المختلفة أثناء القراءة في المجالات المختلفة بما يساعدهم على تطوير أنفسهم ذاتيا، وقدراتهم الخاصة في فروع اللغة الأخرى، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل يطور قدراته في فهم المواد الدراسية المختلفة.

ويتضح مما سبق أهمية الفهم القرائي الإبداعي، وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن هناك ضعفًا واضحًا في مهاراته لدى تلاميذ المراحل المختلفة، ومن أهم الأسباب التي أفرزت هذا الضعف الاعتماد على طرق تدريس تعتمد على الحفظ والتلقين؛ الأمر الذي يفرض على المهتمين بالتدريس البحث عن إستراتيجيات تسهم في نشاط المتعلم وإيجابيته، وتسهم في تطوير مفرداته وإكسابه الجوانب المتعلقة بالقراءة بشكل عام والفهم القرائي الإبداعي بشكل خاص...، هذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة، والتي سعت إلى تنمية هذه المهارات. مثل: دراسة أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤)؛ ودراسة إياد أبي رحمة(٢٠١٤)؛ ودراسة فاطمة سعيد(٢٠١٤)؛ ودراسة وفاء جواح(٢٠١٤)؛ ودراسة محمود عبدالباسط(٢٠١٥)؛ ودراسة أشجان الشديفات، وهالة أبي النادي(٢٠١٧)؛ ودراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢).

وعليه فإنه يصبح لزامًا على المتخصصين في مجال التربية والتعليم ضرورة إيجاد إستراتيجيات حديثة ومتنوعة لضمان جودة المخرجات التعليمية، والعمل على تغيير فلسفة التعليم وطبيعته من تعليم تقليدي قائم على الحفظ والاستظهار إلى تعلم يتمركز حول التلميذ يحث على الإبداع، وضرورة تهيئة الظروف الملائمة لجعل التلميذ يكتشف المعلومات بذاته بدلًا من الحصول عليها جاهزة، وعلى أن يتحول دور المعلم التقليدي القائم على تلقين المعلومات إلى توجيه التلميذ وإرشاده(داليا الشربيني، ٢٠١٢، ٣٩٨).

لهذا تزداد الحاجة إلى إستراتيجيات حديثة تُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في إنماء التعلُّم والتفكير الإبداعي، وهذا يفتح الباب لاستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية.

وهي إستراتيجية تقوم على عصف الذهن لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل، لذا أطلق على المثيرات المطروحة بالمثيرات العشوائية أو "المثيرات غير المنتظمة"(عبد النور كاظم، ٢٠٠٥، ١٢٥).

كما إنها إحدى آليات إنتاج أفكار جديدة توفر للتلميذ حرية ومرونة للتخلص من الواقع التقليدي وتقريبه إلى التأمل والإبداع، وذلك من خلال إجراء مقارنات بين مفردات أو مفاهيم أو كلمات لا تربطها علاقات واضحة إذ يشعر التلميذ من خلال تأمله للمفردات بالقدرة على تحرير الخيال من قيود المنطق والتفكير التقليدي(صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ٤١٢).

ويتفق كلٌ من محمد أبي جادو(٢٠٠٧، ٤٧٢)؛ وعلي عطية(٢٠٠٩، ٢٠٧) بأنها آلية من آليات التفكير الإبداعي نلجأ إليها عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة، ونختار كلمة بطريقة عشوائية من بين الأفكار المطروحة للمناقشة، وتقوم على استثارة الدماغ، وإيجاد علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية الإثارة العشوائية بشكل عام فقد اهتمت بها العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي درست تأثيرها وفاعليتها في العديد من المتغيرات البحثية الأخرى على بعض المتغيرات مثل دراسة زينب جمعة(٢٠١١)؛ ودراسة مهند الزبيدي(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم محمد(٢٠١٦)؛ ودراسة عبد الباسط الجنابي(٢٠١٩)؛ ودراسة هالة أبي العلا(٢٠١٩)، و دراسة عبد الله مهلهل(٢٠٢١)؛ ودراسة هيام مرعي(٢٠٢٢).

ومما سبق يتضح أن هناك اتفاقًا بين الدراسات السابقة على أهمية إستراتيجية الإثارة العشوائية، وفاعليتها في معالجة الكثير من المشكلات التربوية، ومن

ثم يسعى البحث الحالي إلى استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية الفهم القرائي الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ فإن هناك ضعفًا ملحوظًا في مهاراته لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وقد استدل الباحث على ذلك من خلال المصادر التالية:

١- **الخبرة الشخصية:** حيث توصل الباحث إلى الإحساس بالمشكلة من خلال عمله بأحد المعاهد الأزهرية حيث لاحظ أن هناك قصورًا يتعلق بمعرفة تلميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمهارات الفهم القرائي الإبداعي كما لاحظ ضعف التلاميذ الشديد في هذه المهارات.

٢-نتائج الدراسة الاستكشافية:

حيث قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على عدد (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد الزهراء الإعدادي بنين؛ وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي لقياس مدى تمكن التلاميذ من مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

جدول (١)

نتائج الدراسة الاستكشافية لمهارات الفهم القرائي الإبداعي

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
أولًا: مهارات الفهم الاستنتاجي.	١- استنتاج الفكرة الرئيسة في النص.	٢١٪
	٢- استنتاج الأفكار الفرعية للنص.	١٧٪
	٣- الربط بين السبب والنتيجة في النص.	١٩٪
	٤- استنتاج القيم الواردة في النص.	٢٧٪
	٥- استنتاج ما يستفاد من النص في الحياة اليومية.	٢٣٪
ثانيًا: مهارات	٦-تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.	١٦٪
	٧- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	١٧٪

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
الفهم النقدي.	٨- الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.	١٣٪
	٩- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في النص.	١٧٪
	١٠-التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	٣٤٪
ثالثًا: مهارات الفهم الإبداعي.	١١- اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة لمحتوى النص.	٢٨٪
	١٢-اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.	٢٢٪
	١٣-ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص.	٣١٪
	١٤- ابتكار مقدمة جديدة للنص المقروء.	٢٧٪
	١٥-ابتكار نهاية جديدة للنص المقروء.	٢١٪

وجاءت النتائج دالة على ضعف مستوى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ حيث إن متوسط درجات التلاميذ جاءت أقل من ٥٠٪.

٣- نتائج الدراسات السابقة: حيث أكدت دراسات كلٌّ مثل: دراسة أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤)؛ ودراسة إياد أبي رحمة(٢٠١٤)؛ ودراسة فاطمة سعيد(٢٠١٤)؛ ودراسة وفاء جواح(٢٠١٤)؛ ودراسة محمود عبدالباسط(٢٠١٥)؛ ودراسة أشجان الشديفات، وهالة أبي النادي(٢٠١٧)؛ ودراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢)، وجود ضعفًا ملحوظًا في مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى متعلمي المراحل المختلفة، وباستقراء الباحث للدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات الفهم القرائي الإبداعي لم يجد بينها– في حدود علم الباحث – دراسة اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال إستراتيجية الإثارة العشوائية وهذا يمثل مبررًا لإجراء البحث الحالي.

تحديد المشكلة:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في مهارات الفهم القرائي الإبداعي يرجع إلى الافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية تساعد في تنمية هذه المهارات، مما دعى إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تساعد في علاج هذه

المشكلة ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية الإثارة العشوائية، ولعلاج هذه المشكلة يضع الباحث السؤال الرئيس التالي:

س: كيف يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

٢- ما فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

هدفا البحث:

١- تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٢- التعرف على فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

أهمية البحث:

تتأتى الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي مما يمكن أن يقدمه من إفادة لكل من:

١- **مخططي ومطوري المناهج:** حيث يقدم لهم البحث إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٢- **معلمي وموجهي اللغة العربية:** حيث يساعدهم على تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٣- **تلاميذ المرحلة الإعدادية:** حيث يرفع كفاءة التلاميذ اللغوية وتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.

٤- **الباحثين:** يفتح المجال لإجراء دراسات تستخدم إستراتيجيات أخرى لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، وتقديم نتائج وتوصيات، وتقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي، وكذلك اختبار تلك المهارات.

- **حدود البحث:**

١- **الحدود البشرية:** مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، بإدارة شرق الزقازيق، الإدارة المركزية لمنطقة الشرقية؛ لأن هذا الصف يُعد نهاية مرحلة مهمة من التعليم، ويجب أن يكون لدى تلاميذ هذا الصف القدرة على فهم المقروء بطريقة إبداعية.

٢- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢م/ ٢٠٢٣م؛ حيث تطبيق أدوات البحث على دروس المطالعة المقررة لهذا الصف.

٣- **الحدود المكانية:** أحد المعاهد الأزهرية الإعدادية بمحافظة الشرقية؛ حيث يقيم الباحث.

٤- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ والتي يثبت ضعف التلاميذ فيها.

- **منهجا البحث:** اعتمد البحث الحالي على:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لمسح الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري وإعداد قائمة المهارات، وإعداد الأدوات ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢- **المنهج التجريبي:** التطبيق شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- **أدوات البحث:**

١- اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- **خطوات البحث، وإجراءاته:**

- **للإجابة عن أسئلة البحث سوف يتبع الباحث الخطوات التالية:**

١- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

٣- طبيعة تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٤- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٥- عرض القائمة على السادة المحكمين والخبراء وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الإعدادية الأزهرية.

٦- وضع قائمة في صورتها النهائية.

٧- إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري (مع إعداد أدوات متعددة لتصحيح الاختبار بما يتلاءم مع المهارات المقيسة).

٨- عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين.

٩- ضبط الاختبار في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين.

١٠- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي أثناء أدائهم اختبار الفهم القرائي الإبداعي.

١١- إعداد دليل للمعلم لتدريس الدروس التي تحتوي على مهارات الفهم القرائي الإبداعي وفقاً لإستراتيجية الإثارة العشوائية.

١٢- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على عينه استطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية الازهرية وحساب زمن الاختبار، وثباته وصدقه، وللتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق ومناسبته لتلاميذ المرحلة الإعدادية الازهرية.

١٣- ثم اختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وتقسيمهم إلى مجموعتين:

١٤- مجموعة تجريبية تدرس مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال إستراتيجية الإثارة العشوائية.

١٥- مجموعة ضابطة تدرس مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال الطريقة التقليدية.

١٦- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي قبليًا على عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة).

١٧- رصد النتائج.

١٨- تدريس دروس المطالعة المقررة على الصف الثالث الإعدادي من خلال إستراتيجية الإثارة العشوائية مع تلاميذ المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتدرس دروس المطالعة المقررة على الصف الثالث الإعدادي بالطريقة التقليدية.

١٩- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي بعديًا على عينة البحث.

٢٠- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

٢١- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

١- الفهم القرائي الإبداعي :

يعرفه الباحث إجرائيا بأنَّه: "عملية عقلية يقوم بها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري من حيث ربط خبراته بمعلومات النص؛ ليتمكن من استخدام مجموعة من عمليات التحليل، والتفاعل، وممارسة مجموعة من العمليات العقلية لكي يقدم مجموعة من الاستنتاجات والأفكار والمعاني المتنوعة بطريقة جديدة ومشوقة وغير معتادة تؤدى إلى الإبداع".

٢- الإثارة العشوائية:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنَّها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث في التدريس، وتشمل مجموعة من الخطوات وهي (التهيئة - قراءة النص - تحديد الأفكار– تقديم المثيرات العشوائية- تقديم الأفكار وإيجاد العلاقات – التسجيل - التلخيص) والتي يستخدمها معلم اللغة العربية بغية تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري".

الإطار النظري للبحث: إستراتيجية الإثارة العشوائية، والفهم القرائي الإبداعي :

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص إجراءات إستراتيجية تنفيذ الدروس وفق إستراتيجية الإثارة العشوائية، لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من إستراتيجية الإثارة العشوائية، والفهم القرائي الإبداعي . وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: إستراتيجية الإثارة العشوائية:

يتناول هذا المحور إستراتيجية الإثارة العشوائية من حيث: النشأة، والمفهوم، والمميزات، والعوامل المؤثرة في إستراتيجية الإثارة العشوائية، وإجراءات تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية، دور المعلم والمتعلم، والعلاقة بين إستراتيجية الإثارة العشوائية، والفهم القرائي الإبداعي :

أولًا: نشأة إستراتيجية الاثارة العشوائية:

نشأت إستراتيجية الإثارة العشوائية وتطورت في أمريكا ثم تمتكييفها في ميدان التربية والتدريس، ثم استخدمتها بلدان عدة في مقدمتها(اليابان) لكنهالا تزال غريبة نسبيًا عن فكرنا التربوي، فهي تمثل التفكير الإبداعي للتلميذ عن طريق إيجاد علاقات جديدة بين أشياء لم تكن معروفة من قبل(هيام مرعي، ٢٠٢٢، ٥٨٩).

ثانيًا : مفهوم الإثارة العشوائية:

الأثر لغة: عرفه ابن منظور(٢٠٠٥، ٥٢): بأنه "بقية الشيء، والجمع آثار وأثور، وخرجت غي أثره أي بعده، والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء، ترك فيه أثر".

أما مفهوم الإثارة العشوائية فقد عرفها(صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ٣٧٩): بأنها "إيجاد علاقات لم تكن موجودة من قبل في خبرات الطلبة ومعارفهم من خلال اختيار كلمات غير مقصودة وربطها بالفكرة قيد البحث عن طريق علاقة مباشرة ويؤدي ذلك أساسًا إلى توليد أفكار جديدة".

وقد عرفها (ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩، ١٥١): بأنها "إحدى آليات إنتاج أفكار إبداعية من خلال تحريك الدماغ واستثارته للخروج عن قوالب سابقة من خلال إيجاد علاقات جديدة بين أشياء لا توجد أصلًا بينهما علاقات".

يعرفها الباحث إجرائيا بأنَّها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث في التدريس، وتشمل مجموعة من الخطوات وهي(التهيئة - قراءة النص - تحديد

الأفكار – تقديم المثيرات العشوائية- تقديم الأفكار وإيجاد العلاقات – التسجيل - التلخيص) التي يستخدمها معلم اللغة العربية بغية تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري".

ثالثا: مميزات إستراتيجية الإثارة العشوائية:

حدد(على عطية ،٢٠٠٩، ٢٠٨- ٢٠٩)، (Deneen, 2010, 33) مجموعة من مميزات إستراتيجية الإثارة العشوائية جاءت كالتالي:

١- إنها تحقق فهمًا معرفيًا للموضوع.

٢- تساعد في تصحيح المفاهيم والمعلومات.

٣- تزيد من فاعلية التلاميذ في عملية التعلم.

٤- تنمي قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي.

٥- توسع من قاعدة مدركات التلاميذ وثقافتهم العامة، ويؤدي إلى الإحاطة بالموضوع من أبعاد مختلفة .

٦- تنمي مهارة التأمل والنظر إلى الأشياء بشكل مختلف من عدة جوانب.

٧- تنمي الوعي بأهمية الوقت.

٨- تولد الحماسة أثناء التعلم.

٩- تنمي مهارات الاتصال لدى التلاميذ.

١٠- تنمي عادات العقل لدى التلاميذ.

١١- تسهم في النظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة وحل المشكلات.

رابعًا: العوامل المؤثرة في إستراتيجية الإثارة العشوائية:

وحدد سعيد عبد العزيز(٢٠٠٦، ١٤٦) العوامل المؤثرة في إستراتيجية الإثارة العشوائية وكانت كالتالي:

١- **الاقتراب والانفصال:** أي اقتراب المتعلم من أفكاره في فهم طبيعة المشكلة وعناصرها والتفاعل معها.

٢- **التأجيل:** ويعني ميل المتعلم إلى تأجيل ما لديه من استعدادات لإرجاء وضع حلول سريعة للمشكلة حتى يتفحصها ويقبلها ويتريث للتوصل إلى أفضل حل لها.

٣- **التأمل:** ويقصد به إطلاق العنان للتفكير حتى يتمكن المتعلم من توليد أفكار عديدة ومتنوعة.

٤- **التحرر من القيود:** على المتعلم أن يتحرر من القيود حتى يستطيع الوصول إلى شعور دائم بأن الحل أصبح شيئًا واقعيًا.

٥- **الاستجابة السعيدة:** وهي شعور المتعلم بالسعادة عندما يتقدم نحو الهدف، أو يصل إلى حلول بعض المشكلات.

خامسًا: إجراءات تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية:

وأضحت هيام مرعي(٢٠٢٢، ٥٩٠- ٥٩١) خطوات إستراتيجية الإثارة العشوائية كالتالي:

١- **التهيئة:**

يقوم المعلم بالتمهيد للدرس من خلال تعريف التلاميذ بأهداف الدرس وأدوار كل تلميذ أثناء تنفيذ الدرس.

٢- **قراءة النص:** يقوم المعلم بقراءة النص قراءة دقيقة معبرة، ثم يطلب من التلاميذ قراءة النص.

٣- **شرح النص وتحديد الأفكار:** يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ في أفكار النص وشرح المعاني الإجمالية للنص، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.

٤- **تقديم المثيرات العشوائية:** توفير مجموعة من المعلومات أو الكلمات غير مرتبطة بالنص؛ حيث يقوم التلميذ بإعداد جدول مقسم إلى ثلاث أعمدة، ويقوم بوضع المعلومات والكلمات المتوفرة في العمود الأول، ومناقشة التلاميذ فيها، بما يساعد في فهم النص المقروء بشكل غير مألوف.

٥- **تقديم الأفكار وإيجاد العلاقات:** مطالبة التلاميذ باستخدام العمود الثاني بكتابة بعض المعلومات بطريقة عشوائية وإيجاد العلاقات بين النص وبين المثيرات المطروحة، وتقبل ما يطرحه التلاميذ من أفكار لكي يحصل على المزيد من الأفكار والعلاقات حول النص المقروء.

٦- **التسجيل:** يقوم التلميذ بتسجيل الروابط التي تم التوصل إليها في العمود الثالث.

٧- **التلخيص:**يقوم المتعلم بتلخيص النص في ضوء الروابط والعلاقات التي تم التوصل إليها.

سادسًا: دور المعلم في إستراتيجية الإثارة العشوائية:

حدد عزو عفانة، ويوسف الجيش(٢٠٠٩، ١٨٦): أدوار رئيسة للمعلم في إستراتيجية الإثارة العشوائية وهي:

١- تقديم المساعدة في إعطاء معلومات علمية إضافية في الموقف التعليمي.

٢- العمل على تنظيم البيئة الصفية لإحداث التفاعل المرغوب بين التلاميذ والمعلومات.

٣- موجه ومرشد للمتعلم.

٤- إثارة انتباه التلاميذ وتشجيعهم على التساؤل.

سابعًا: دور المتعلم في إستراتيجية الإثار العشوائية:

حدد هادي العبيدي(٢٠٠٦، ٢٠- ٢١) أدوار المتعلم في إستراتيجية الإثارة العشوائية وهي:

١- اختيار أفكاره الخاصة المتعلقة بالموضوع المراد تعلمه والعمل على مقارنتها بالمعرفة العلمية المقبولة وإجراء بعض التغيير بما ينسجم مع المعرفة.

٢- المشاركة الفعالة في عملية التعلم من خلال النقاش أم حل المشكلات.

٣- تقبل آراء الآخرين فقد تحمل وجهة نظر سليمة.

٤- عدم الخوف فالتلميذ المبدع لا يخاف.

٥- الاعتماد على النفس بصورة أساسية في عملية التعلم.

ثامنًا: العلاقة بين إستراتيجية الإثارة العشوائية والفهم القرائي الإبداعي :

ثمة علاقة تجمع بين إستراتيجية الإثارة العشوائية والفهم القرائي الإبداعي وهي الإبداع؛ فالإبداع قاسم مشترك بينهما، فالفهم القرائي الإبداعي يسعى بالتلميذ للوصول إلى الإبداع، وإستراتيجية الإثارة العشوائية من الإستراتيجيات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تنمية الإبداع؛ فعندما يوظف المتعلم خطوات الإستراتيجية في الفهم القرائي الإبداعي فإنه عندما يقرأ لابد أن يفكر تفكيرًا خارجًا عن المألوف، ويسعى إلى إدراك العلاقات بين أشياء لا يوجد بينها علاقات ظاهرة، مما يسهم في التخيل، والابتكار، وإطلاق العنان للاستكشاف، ومن ثم القدرة على الفهم القرائي الإبداعي.

المحور الثاني: الفهم القرائي الإبداعي :

يتناول هذا المحور الفهم القرائي الإبداعي من حيث: مفهوم الفهم القرائي الإبداعي، وأهميه، ومبادئه، ومهاراته:

أولًا: مفهوم الفهم القرائي الإبداعي:

يعرفه جمال العيسوي (٢٠٠٧، ٩٩): بأنه "عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدمًا خبراته السابقة في التعرف على مضمون المقروء".

وتعرفه سناء أحمد(٢٠١١، ٢٢٤): بأنه "مستوى من الفهم يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة واقتراح مسار فكري جديد وفيه يبدأ القارئ مما هو معروف من حقائق ومعلومات.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنَّه: "عملية عقلية يقوم بها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري من حيث ربط خبراته بمعلومات النص؛ ليتمكن من استخدام مجموعة من عمليات التحليل، والتفاعل، وممارسة مجموعة من العمليات العقلية لكي يقدم مجموعة من الاستنتاجات والأفكار والمعاني المتنوعة بطريقة جديدة ومشوقة وغير معتادة تؤدي إلى الإبداع".

ثانيًا: أهمية الفهم القرائي الإبداعي :

يعد الفهم القرائي الإبداعي أساس العملية القرائية؛ فلا قراءة دون فهم وذكر عبد الرازق عبد القادر، وآخرون(٢٠٢٠، ١٥٤) أهمية الفهم القرائي الإبداعي:

١- أن الفهم القرائي الإبداعي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم.

٢- أن الفهم القرائي الإبداعي يسهم في تزويد التلميذ بالأفكار والمعلومات المفيدة.

٣- أن الفهم القرائي يسهم في اكتساب مهارات النقد بموضوعية وتعويد التلميذ على إبداء الرأي واصدار الأحكام.

٤- أن الفهم القرائي الإبداعي يسهم في تنمية قدرات التلميذ على الملاحظة وحل المشكلات بطريقة إبداعية.

ثالثًا: مبادئ الفهم القرائي الإبداعي:

حدد علي عطية(٢٠٠٩، ١٠٧- ١٠٨): مبادئ الفهم القارئ الإبداعي كالتالي:

١- الفهم القرائي عملية معرفية:

ويعني أن الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجربها التلميذ من أجل الوصول إلى المعنى.

٢- الفهم القرائي عملية تفكير:

ويعني أن القراءة تعد مشكلة من المشكلات التي يقابها التلميذ، كونها تقتضي إعمال الفكر، واستنتاج ما يتضمنه المقروء خلف السطور، وبذلك تكون القراءة نشاطًا ذهنيًا هادفًا.

٣- الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء:

ويعني أن يكون التلميذ إيجابيًا في تفاعله مع النص المقروء، مستعملًا بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.

٤- الفهم القرائي الإبداعي يستلزم طلاقة ذهنية:

ويعني قدرة التلميذ التعرف على الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة، مع قدرته على كشف المعاني الكامنة في النص المقروء.

رابعًا: مهارات الفهم القرائي الإبداعي:

١- مهارات الفهم الاستنتاجي وتتضمن:

أ- استنتاج الفكرة الرئيسة في النص.

ب- استنتاج الأفكار الفرعية للنص.

ت- الربط بين السبب والنتيجة في النص.

ث- استنتاج القيم الواردة في النص.

ج- استنتاج ما يستفاد من النص في الحياة اليومية.

٢- مهارات الفهم النقدي وتتضمن:

أ- تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.

ب- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

ت- الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.

ث- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في النص.

ج- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣- مهارات الفهم الإبداعي وتتضمن:

أ- اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة لمحتوى النص.

ب- اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.

ت- ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص.

ث- ابتكار مقدمة جديدة للنص المقروء.

ج- ابتكار نهاية جديدة للنص المقروء.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

أولاً- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري:

مر إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي بالخطوات الآتية:

هدف القائمة: تحديد مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، ومن ثم تنميتها من خلال إستراتيجية الإثارة العشوائية.

مصادر إعداد القائمة:

- الدراسات والبحوث والأدبيات ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي ، مثل: دراسة أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤)؛ ودراسة إياد أبي رحمة(٢٠١٤)؛ ودراسة فاطمة سعيد(٢٠١٤)؛ ودراسة وفاء جواح(٢٠١٤)؛ ودراسة محمود عبد الباسط(٢٠١٥)؛ ودراسة أشجان الشديفات، وهالة أبي النادي(٢٠١٧)؛ ودراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢).
- أهداف تدريس اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي الأزهري، ومعايير جودة تدريس اللغة العربية، وخصائص تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- استبانة آراء المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية، وموجهي اللغة العربية.

٣ـ الصورة الأولية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من ثلاث مهارات رئيسة هي "مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي،ومهارات الفهم الإبداعي "مقسمة إلى أربعة عشر مهارة بجوار كل مهارة رئيسة خمس مهارات للفهم الاستنتاجي، وأربع مهارات للفهم النقدي، وخمس مهارات للفهم الإبداعي، وأمام كل منها تم وضع بدائل للاستجابة كالتالي: الأول عن مدى ارتباط كل مهارة فرعية مع المهارة الرئيسة التي تندرج تحتها(مرتبطة، وغير مرتبطة)، والثاني عن مدى مناسبة كل مهارة فرعية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري(مناسبة، وغير مناسبة)، والخامس عن مدى أهمية كل مهارة فرعية للتلاميذ(مهمة جداً، ومهمة، ومهمة إلى حد ما).

٤ـ عرض القائمة على المحكمين:

تم عرض القائمة الأولية لمهارات الفهم القرائي الإبداعي على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومعلمي، وموجهي اللغة العربية بلغ عددهم(١٥) محكّماً(ملحق١)؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصّل إلى القائمة في صورتها النهائية، وقد كانت تخصصات الأساتذة المُحكمين كما يأتي:

١. أساتذة متخصصون في طرائق تدريس اللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

٢. معلمو، وموجهو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية على القائمة.

١. اقترح بعض المُحكمين أن تحذف المهارات التالية لعدم ارتباطها بمهارات الفهم القرائي الإبداعي مثل: إعادة ترتيب أفكار الكاتب بصورة مختلفة، والتعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من موضوع يرتبط بنفس الفكرة في أسرع وقت.

٢. اقتراح بعض المُحكمين إعادة الصياغة اللغوية لبعض المهارات مثل: إضافة حدث لإحداث القصة. تعدل إلى ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص.

٣. اقتراح بعض المُحكمين أن تضاف مهارة جديدة الفهم القرائي النقدي وهي الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.

واستجاب الباحث لاقتراحات المُحكمين السابقة.

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك١ X ٣} + \text{ك٢ X ٢} + \text{ك٣ X ١}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث إنَّ: القيمة العظمى للوزن النسبي= عدد المحكمين X ٣

أي أنَّ: القيمة العظمى للوزن النسبي عدد المُحكمين= ١٥ X ٣ = ٤٥ وقد حدد الباحث معياراً لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وهي المهارات التي حصلت على نسب اتفاق بين المُحكمين من ٨٠٪ فأكثر، مسترشد في ذلك بالنسبة التي حددتها دراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢).

٥ـ الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من(١٥) خمس عشرة مهارة فرعية؛ وثلاث مهارات رئيسة بواقع (٥) خمس مهارات فرعية لكل مهارة رئيسة. (ملحق٢). وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

ثانيًا- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي :

مر إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي بالخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري قبل التدريس وبعده.

٢- **مصادر إعداد الاختبار:**

- قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي تم التوصل إليها.
- الدراسات والبحوث والأدبيات ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي ، مثل: دراسة أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤)؛ ودراسة إياد أبي رحمة(٢٠١٤)؛ ودراسة فاطمة سعيد(٢٠١٤)؛ ودراسة وفاء جواح(٢٠١٤)؛ ودراسة محمود عبدالباسط(٢٠١٥)؛ ودراسة أشجان الشديفات، وهالة أبي النادي(٢٠١٧)؛ ودراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢).
- استبانة آراء الخبراء في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومعلمي، وموجهي اللغة العربية.
- خصائص تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٣- **مكونات الاختبار:**

- تكون الاختبار من ثلاثين مفردة، خصص لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي الإبداعي مفردتين.
- وتم توزيع مفردات الاختبار كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢)
مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

المهارة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الدرجة المخصصة	الوزن النسبي
١- استنتاج الفكرة الرئيسة في النص.	١٦،١	٢	٣	٦،٦٦٪
٢- استنتاج الأفكار الفرعية للنص.	١٧،٢	٢	٣	٦،٦٦٪
٣- الربط بين السبب والنتيجة في النص.	١٨،٣	٢	٣	٦،٦٦٪
٤- استنتاج القيم الواردة في النص.	١٩،٤	٢	٣	٦،٦٦٪
٥- استنتاج ما يستفاد من النص في الحياة اليومية.	٢٠،٥	٢	٣	٦،٦٦٪
٦-تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.	٢١،٦	٢	٣	٦،٦٦٪
٧- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	٢٢،٧	٢	٣	٦،٦٦٪
٨- الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.	٢٣،٨	٢	٣	٦،٦٦٪
٩- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في النص.	٢٤,٩	٢	٣	٦،٦٦٪
١٠-التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	٢٥،١٠	٢	٣	٦،٦٦٪
١١- اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة لمحتوى النص.	٢٦،١١	٢	٣	٦،٦٦٪
١٢-اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.	٢٧،١٢	٢	٣	٦،٦٦٪
١٣-ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص.	٢٨،١٣	٢	٣	٦،٦٦٪
١٤- ابتكار مقدمة جديدة للنص المقروء.	٢٩،١٤	٢	٣	٦،٦٦٪
١٥-ابتكار نهاية جديدة للنص المقروء.	٣٠،١٥	٢	٣	٦،٦٦٪
المجموع		٣٠	٩٠	١٠٠٪

٤- عرض الاختبار على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على(١٥) محكمًا في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض من معلمي، وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وذلك لإبداء آرائهم في درجة مناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؛ ولتحديد صدقه، وارتباط أسئلة الاختبار بالمهارات المراد قياسها، وتجانس البدائل المطروحة أمام كل مفردة، وكفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات منها: تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتصبح مناسبة لمستوى النمو اللغوي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي

الأزهري، وتم مراعاة ذلك عند وضع الاختبار في صورته النهائية، وقد كانت تخصصات الأساتذة المُحكمين كما يأتي:

١. أساتذة متخصصون في مجال الدراسات التربوية اللغوية.

٢. معلمو، وموجهو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على(٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد الغار الإعدادي التابع لإدارة شرق الزقازيق التعلمية الأزهرية، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م يوم الاحد الموافق ٢٠٢٢/١١/٢٧م، وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب ثبات وصدق الاختبار.

٦- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بأخذ متوسط الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ في الإجابة عن الاختبار، فكان(٦٥) دقيقة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٣)

حساب زمن اختبار الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الثالث الإعدادي الأزهري

التلاميذ الأبطأ إجابة عن الاختبار	الوقت المستغرق	التلاميذ الأسرع إجابة عن الاختبار	الوقت المستغرق
الأول	٤٣	الأول	٦٧
الثاني	٤٤	الثاني	٦٩
الثالث	٤٥	الثالث	٧٢
الرابع	٤٧	الرابع	٧٧
الخامس	٥٦	الخامس	٨٠
المجموع	٤٧-٥/٢٣٥	المجموع	٧٣-٥/٣٦٥

- من الجدول السابق يتضح أنَّ:

المتوسط الزمني للمجموعتين معًا = ٤٧ + ٧٣ = ١٢٠ = ٦٠دقيقة.

٢ ٢

- أي إن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو(٦٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق للتعرف على بيانات التلميذ، وقراءة التعليمات، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار تقريبًا (٦٥) دقيقة.

٧- **صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:**

أ- **صدق المحكمين:** عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وقد بلغ معامل الاتفاق بينهم (٨٠٪).

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.24)، وكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**٠,٤١	٧	**٠,٧٧	١٣	**٠,٥٩	١٩	**٠,٦٤	٢٥	**٠,٤٩
٢	**٠,٤٤	٨	**٠,٤٨	١٤	*٠,٢٥	٢٠	**٠,٧٦	٢٦	*٠,٢٧
٣	*٠,٢٩	٩	**٠,٧٨	١٥	*٠,٧٢	٢١	**٠,٤١	٢٧	**٠,٦٢
٤	**٠,٦٥	١٠	**٠,٦١	١٦	**٠,٦٧	٢٢	**٠,٦٧	٢٨	**٠,٧٤
٥	**٠,٤٩	١١	**٠,٤٧	١٧	**٠,٤٤	٢٣	**٠,٥٩	٢٩	**٠,٥٩
٦	**٠,٧٨	١٢	**٠,٥٦	١٨	*٠,٢٣	٢٤	**٠,٧٩	٣٠	**٠,٥٥

❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥) ❖ ❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

- يتضح من جدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ - ٠,٠١) وهذا يؤكد أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفهم القرائي الاستنتاجي	**٠,٧٣	٠,٠١
الفهم القرائي النقدي	*٠,٥٧	٠,٠١
الفهم القرائي الإبداعي	*٠,٦١	٠,٠١
الاختبار ككل	*٠,٧٩	٠,٠١

٩- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.24) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٩)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

١٠- **الصورة النهائية للاختبار.** بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحاً للتطبيق، ومكونًا من ثلاثين مفردة.(ملحق٣).

ثالثًا: إجراءات إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري (ملحق٤):

تحديد الهدف من البطاقة:

١- بما أن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، إذن تظهر الحاجة لوجود أداة لتقدير وتقويم مستوى التلاميذ في اكتساب مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لهم تقديرًا كميًا، وفقا لمعايير متفق عليها تصل إلى درجة عالية من الموضوعية.

٢- لذا تهدف هذه البطاقة إلى تقدير أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مهارات الفهم القرائي الإبداعي لهم كما في (ملحق٢)، ويتم قياس أداء التلاميذ بشكل كمي ووفقاً للمعايير المتفق عليها من الأساتذة المحكمين، والخبراء، والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والموضحة في البطاقة ذاتها.

مصادر إعداد بنود بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بنود بطاقة ملاحظة مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال المصادر التالية:

- اطلاع على مجموعة من الأدوات التي اعتمدت معظم البحوث، والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الفهم القرائي الإبداعي، واستفاد الباحث من هذه البحوث، والدراسات في صياغة بنود البطاقة، ووضع تعليمات استخدامها، وتحديد مستويات الأداء، والأوزان التقديرية لكل مهارة رئيسة مثل دراسة أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤)؛ ودراسة محمود عبدالباسط(٢٠١٥)؛ ودراسة أشجان الشديفات، وهالة أبي النادي(٢٠١٧)؛ ودراسة عبد الرازق عبدالقادر، وآخرين(٢٠٢٠)؛ ودراسة سليمة العطوي(٢٠٢٢).

صدق بطاقة الملاحظة:

الاستعانة بآراء الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة في التقويم، والقياس التربوي في علم النفس، والمناهج وطرائق التدريس، حول تحكيم هذه البطاقة.

محتوى بطاقة الملاحظة.

تتضمن البطاقة ثلاث مهارات رئيسة هي: "مهارات الفهمالاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي،ومهاراتالفهم الإبداعي"، وتحتوي كل مهارة رئيسة على خمس مهارات فرعية، وبذلك تشتمل البطاقة على خمس عشرة مهارة فرعية.

شكل بطاقة الملاحظة.

اشتملت البطاقة على دليل يستخدمه الملاحظ ويشمل النقاط التالية:

- مقدمة لتوضيح عنوان البحث، والهدف من تصميم بطاقة الملاحظة، والذي يتمثل في تقدير مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمهارات الفهم القرائي الإبداعي، ثم محتوى البطاقة.

تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة:

١- تستخدم بطاقة الملاحظة لملاحظة أداء كل تلميذ على اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على حدة.

٢- تكتب بيانات التلميذ قبل استخدام البطاقة.

٣- ينبغي الاستماع إلى قراءة التلميذ وملاحظة أدائه أثناء عملية القياس مع عدم مقاطعته أثناء الحديث.

ج- مفتاح التصحيح الذي يعين الملاحظ عند استخدامه للبطاقة لضمان دقة التقويم، والقياس حيث ينبغي اتباع الخطوات التالية:

١. يتم رصد درجة من الدراجات (٠،١،٢،٣) في إحدى الخانات الثلاثة أمام كل مهارة فرعية وذلك بوضع علامة (√) أمام الدرجة التي يستحقها التلميذ كما يلي:

٢. مستوى الاداء (٣): يشير إلى أن التلميذ أدى المهارة أداء متميزا يتصف بالسرعة والدقة والضبط ولا وجود لأخطاء، وبذلك يكون متمكنًا من أداء المهارة(وجود المهارة بدرجة ممتازة).

٣. مستوى الاداء (٢): يشير إلى أن التلميذ أدى المهارة أداء جيد جداً يتصف بالسرعة والدقة والضبط ولا تتعدى أخطاؤه فيها مرة واحدة، وبذلك يكون متمكنًا إلى حد ما من أداء المهارة(وجود المهارة بدرجة جيدة جداً).

٤. مستوى الاداء (١): يشير إلى أن التلميذ قادر على استخدام المهارة في أثناء القراءة، ولا تتعدى أخطاؤه فيها عن مرتين، أو ثلاث مرات، وبذلك يكون التلميذ قادرًا على أداء هذه المهارة(وجود المهارة بدرجة جيدة).

٥. مستوى الاداء(٠): يشير إلى أن التلميذ لم يؤد المهارة.(لا توجد المهارة).

٦. تتكرر العملية السابقة مع كل مهارة طول فترة تقويم، وقياس أداء التلاميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي أثناء مناقشة موضوعات الاختبار.

٧. في حالة عدم تمكن الملاحظ من قياس مهارة أو أكثر من المهارات الفرعية يسمح للتلميذ بالمناقشة مرة أخرى من خلال الفيديو المسجل علية مناقشة التلميذ أثناء الملاحظة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات الملاحظة، طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية وقام الباحث بملاحظة أداء التلاميذ وتقيمهم وقام معلم أول بملاحظة أداء التلاميذ وتم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات كل تلميذ، وحسب معامل الثبات فيما بينهما على جميع المؤشرات، وذلك حسب معادلة سولزر وماير(Sulzer & Mayer, 1977) وفق الصيغة الآتية معامل الثبات بين المقيمين.

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (٠,٨٣)، وهو معامل ارتباط مرتفع ومناسب لأغراض البحث الحالي.

- وفي ضوء ما سبق أصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للاستخدام الفعلي لقياس أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.(ملحق٤).

رابعًا: إعداد دليل القائم بالتدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق إستراتيجية الإثارة العشوائية:

- تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في تنفيذ خطوات الإثارة العشوائية، وتكون الدليل من العناصر الآتية:

الهدف من دليل القائم بالتدريس:

- هدف هذا الدليل إلى تقديم الخطوات الإجرائية التي تساعد القائم بالتدريس في تنفيذ خطوات إستراتيجية الإثارة العشوائية أثناء شرح دروس كتاب التلميذ.

مصادر إعداد الدليل: تم إعداد الدليل في ضوء المصادر الآتية:

- قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري التي تم التوصل إليها.
- البحوث، والأدبيات، والدراسات السابقة الخاصة بإستراتيجية الإثارة العشوائية، والفهم القرائي الإبداعي .
- خصائص تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

مكونات الدليل: يشمل الدليل قسمين، وهما:

الأول: الجزء النظري، ويشمل معلومات عن الدليل، من حيث:

١- المقدمة.

٢- الهدف من الدليل.

٣- نبذة عن الفهم القرائي الإبداعي ، وإستراتيجية الإثارة العشوائية.

٤- الخطوات الإجرائية لإستراتيجية الإثارة العشوائية.

٥- دور القائم بالتدريس في تدريس إستراتيجية الإثارة العشوائية.

٦- توصيف لتدريس موضوعات الدليل، ويتضمن عرض: (مصادر التعلم، ووسائله، والأنشطة المصاحبة).

٧- أساليب التقويم:

يعتمد تقويم التلاميذ على:

١- التقويم القبلي "المبدئي": وذلك من خلال طرح أسئلة التمهيد؛ للتعرف على درجة امتلاك التلاميذ على معلومات عن الدرس، بهدف إثارة انتباهه نحوها، ويتضمن أيضًا التطبيق القبلي لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

٢- التقويم المرحلي "البنائي": وذلك من خلال أسئلة الأنشطة وأوراق العمل وتنفيذ التلاميذ لها.

٣- التقويم النهائي "الختامي": وذلك من خلال الأسئلة في نهاية كل درس؛ لمعرفة درجة تمكن التلميذ لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي، وتحقيق أهداف الدرس، ويتضمن أيضًا التطبيق البعدي لأسئلة اختبار مهارات الإبداعي.

الثاني: يشمل الجانب التنفيذي لدروس كتاب المطالعة للصف الثالث الإعدادي الأزهري لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وفق إستراتيجية الإثارة العشوائية.

وبعد إعداد الصورة الأولية لدليل القائم بالتدريس تم عرضه على السادة المُحكمين؛ لإبداء الرأي، وتم تعديله في ضوء آرائهم.(ملحق٧)

خامسًا: قياس فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية:

تم قياس فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق الخطوات الآتية:

تحديد عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد غزالة الإعدادي، وتلاميذ معهد الزهراء الإعدادي، وتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية: ويمثلها معهد غزالة الإعدادي وقوامها(٣٠) تلميذًا؛ ومجموعة ضابطة ويمثلها معهد الزهراء الإعدادي وقوامها(٣٠) تلميذًا.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على تلاميذ المجموعة الضابطة، والتجريبية في الفصل الدراسي الثاني، يوم الأحد الموافق ١٧/ ٢/ ٢٠٢٣م.وقد أوضح الباحث للتلاميذ عدة أمور، وهي:

١- توضيح الهدف من الاختبار، وإنه لغرض البحث العلمي فقط.

٢- ضرورة الالتزام بتعليمات الاختبار الواردة بصفحة التعليمات.

٣- التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى العمر الزمني:

٤- تم رصد العمر الزمنى لمجموعتي البحث وحساب الفرق في المتوسط بين المجموعتين كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦):

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى العمر الزمني

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	١٤,٤٦	١,٧٦	٠,٤٣٣	غير دالة
التجريبية	١٤.٦٨	١,٨٤		

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمنى.

المستوى الاجتماعي: توجد علاقة وثيقة بين المستوى الاجتماعي، والفهم القرائي الإبداعي ، ولضمان تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث، تم اختيارهم من منطقة سكنية ذات طبيعة اجتماعية واقتصادية واحدة، وهي قرى شرق الزقازيق.

التكافؤ في مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي: تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧) :

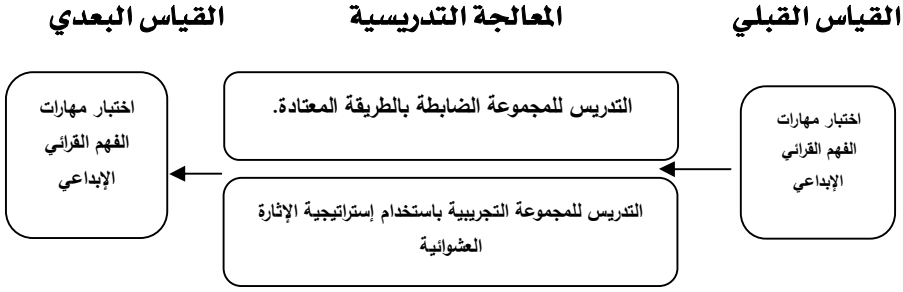
قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي قبليا

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٨,٧	٣,٦٧	٠,٩٩٢	غير دالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٢٩,٤٥	٣,١٨		

يتضح من جدول السابق أن قيمة " ت "غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

تدريس مهارات الفهم القرائي الإبداعي باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية: تم تدريس موضوعات كتاب المطالعة المقرر على الصف الثالث الإعدادي الأزهريلتلاميذ المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة، بينما قام الباحث بالتدريس

بإستراتيجية الإثارة العشوائية لتلاميذ المجموعة التجريبية، وقد بدأ التدريس يوم الأثنين الموافق ٢٠٢٣/٢/١٨م، وانتهى يوم الثلاثاء ٤/ ٢٠٢٣/٤م.



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

وتم تدريس الدروس وفق الخطوات الآتية:

- تعريف التلاميذ بإستراتيجية الإثارة العشوائية، والفهم القرائي الإبداعي، ومهاراته، والخطوات الإجرائية للإستراتيجية.

- تكليف تلاميذ المجموعة التجريبية بتنفيذ الأنشطة الإثرائية التي تعقب مراحل الإستراتيجية، وتعد هذه الأنشطة كتقويم مستمر، إلى جانب التقويم النهائي في نهاية كل درس.

التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي يوم الخميس الموافق ٦/ ٤/ ٢٠٢٣م على عينة البحث الضابطة، والتجريبية.

- **<u>الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات هي:</u>**

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية تناسب طبيعة البحث وحجم العينة، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وذلك من خلال:

١- اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t-test: لبحث الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

٢- اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test: لبحث الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

معادلة الكسب المعدل لعزت:

$$\frac{\text{ص}-\text{س}}{\text{د}-\text{س}} + \frac{\text{ص}-\text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص}-\text{س}}{\text{ص}}$$

حيث (ص): متوسط التطبيق البعدي، و(س): متوسط التطبيق القبلي، و(د): الدرجة الكلية

ويتم الحكم على الفاعلية في ضوء المحكات الآتية:

١- إذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أقل من (٥،١) فإن الفاعلية منخفضة.

٢- وإذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي (٥،١) وأقل من(٨،١) فإن الفاعلية متوسطة.

٣- وإذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أكبر من(٨،١) فإن الفاعلية كبيرة.(عزت حسن، ٢٠١١، ٣٢١).

❖ أولاً: نتائج البحث:

١- **لاختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على:** "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

- للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t-test لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨) :

قيمة (ت) دلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي الإبداعي ككل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٧,٩١	٤.٥٧	١٤,٤١	٠,٠١
التجريبية	٧٣.٧٠	٣.٦٩		

- يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل عن متوسط درجات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٧٠،٧٣) درجة، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ(٩١،٣٧)، وهذا يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل.

٢- قيمة (ت) المحسوبة تساوي(١٤،٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الأول.

٣- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: دراسة زينب جمعة(٢٠١١)؛ ودراسة مهند الزبيدي(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم محمد(٢٠١٦)؛ ودراسة عبد الباسط الجنابي(٢٠١٩)؛ ودراسة هالة أبي العلا(٢٠١٩)، و دراسة عبد الله مهلهل(٢٠٢١)؛

ودراسة هيام مرعي(٢٠٢٢)،، حيث أثبتت جميعها وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية العديد من المتغيرات البحثية.

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي في كل مهارة فرعية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t-test لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩) :قيمة (ت) دلالتها للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي الإبداعي في كل مهارة فرعية على حدة

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
استنتاج الفكرة الرئيسة في النص.	الضابطة	٣	٢,٢١	٦,٧٤	٠,٠١
	التجريبية	٥,٢٦	١,٩٢		
استنتاج الأفكار الفرعية للنص.	الضابطة	٢,٦٦	١,٣٤	٤,٩٣	٠,٠١
	التجريبية	٤,٧٣	١,٦٩		
الربط بين السبب والنتيجة في النص.	الضابطة	٢	٠,٩٨	٥,١٣	٠,٠١
	التجريبية	٤,١٣	١,٢٢		
استنتاج القيم الواردة في النص	الضابطة	٣,١٤	١,٧٥	٦,٢٨	٠,٠١
	التجريبية	٥,٧٣	١,٢٩		
استنتاج ما يستفاد من النص في الحياة اليومية.	الضابطة	٢,٧١	٢,٠٠	٨,٠٦	٠,٠١
	التجريبية	٥,٣٧	١,١١		
تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.	الضابطة	٣,٦٠	١,٤٥	٩,٢١	٠,٠١
	التجريبية	٥,٥٧	١,٤٩		
الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	الضابطة	٢,٧٧	١,٤٤	٥,٠٣	٠,٠١
	التجريبية	٤,٨٣	١,٧٩		
الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.	الضابطة	٣	٢,٢٠	٦,٧٣	٠,٠١
	التجريبية	٥,٢٦	١,٩٠		
التمييز بين الحجج القوية والحجج	الضابطة	٣,١١	١,١٣	٥,٣١	٠,٠١

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضعيفة في النص.	التجريبية	٥,٠٠	١,٧		
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	الضابطة	٢,١١	١,٠٠	٦,١٧	٠,٠١
	التجريبية	٤,٦٨	٠,٦٥		
اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة لمحتوى النص.	الضابطة	٢,٥٠	١,٤٠	٥,١٨	٠,٠١
	التجريبية	٤,٣٩	٠,٦٩		
اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.	الضابطة	٣,٠٦	١,١٩	٤,٩٦	٠,٠١
	التجريبية	٥,٠٢	١,٦٤		
ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص	الضابطة	٢,٢٥	٠,٩٦	٥,٧١	٠,٠١
	التجريبية	٤,٣١	١,٥٣		
ابتكار مقدمة جديدة للنص المقروء.	الضابطة	٢,٠٥	١,٣١	٤,٦٨	٠,٠١
	التجريبية	٤,٣٩	١,٧٠		
ابتكار نهاية جديدة للنص المقروء.	الضابطة	٢,٧١	١,٥١	٦,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٥,٩٤	١,٠٥		

يتضح من الجدول السابق:

١- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل عن متوسط درجات المجموعة الضابطة في جميع المهارات الفرعية، وهذا يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الإبداعي الفرعية.

٢- قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) في جميع المهارات الفرعية، وبناء علية يمكن قبول الفرض الثاني.

٣- ترجع هذه النتائج إلى فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية المستخدم في البحث الحالي لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي من خلال بعض الإجراءات التدريسية، والأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية الإبداع.

٤- ويتفق هذا ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من دراسة زينب جمعة(٢٠١١)؛ ودراسة مهند الزبيدي(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم محمد(٢٠١٦)؛ ودراسة عبد الباسط

الجنابي(٢٠١٩)؛ ودراسة هالة أبي العلا(٢٠١٩)، و دراسة عبد الله مهلهل(٢٠٢١)؛ ودراسة هيام مرعي(٢٠٢٢)،، حيث أثبتت جميعها وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية العديد من المتغيرات البحثية.

٤- كما تتفق هذه النتائج مع كثير من الأدبيات التربوية المتخصصة، والتي تؤكد على ضرورة توظيف إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات اللغة المختلفة.

٥- ولهذا يمكن القول إن استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية مع تلاميذ المجموعة التجريبية له أثر فعال في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي،وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test، لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠) :قيمة (ت) دلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي الإبداعي ككل

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٢٨.٥٥	٣,٢١	١٥,٢٢	٠,٠١
البعدي	٧٣.٧٠	٣.٦٩		

ويتضح من الجدول السابق:

١- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ، حيث بلغ(٧٠،٧٣)، أما متوسط درجات القياس القبلي

فكان(٢٨،٥٥)، وهذا يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل.

٢- قيمة(ت) المحسوبة تساوي(٢٤، ١٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠١،٠) في مهارات الفهم القرائي الإبداعي ككل، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثالث.

٥- وهذا يعني أن هناك دورًا فعالًا لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، حيث لم يكون مستوى هذه المهارات واضحًا لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل تدريس إستراتيجية الإثارة العشوائية لهم، وهذا ما أكدته دراسة دراسة زينب جمعة(٢٠١١)؛ ودراسة مهند الزبيدي(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم محمد(٢٠١٦)؛ ودراسة عبد الباسط الجنابي(٢٠١٩)؛ ودراسة هالة أبي العلا(٢٠١٩)، و دراسة عبد الله مهلهل(٢٠٢١)؛ ودراسة هيام مرعي(٢٠٢٢)،. حيث أثبتت جميعها وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية العديد من المتغيرات البحثية.

٣- ومن هنا يوصي الباحث بضرورة استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، نظراً للدور الفعال الذي تقدمه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي حيث يجعل المتعلم يقبل على تعلم هذه المهارات برغبة شديدة وشوق مع إشباع رغباتهم، وميولهم، وحاجاتهم النفسية، واللغوية، وذلك لما يحتوي عليه الإستراتيجية من إجراءات، وانشطة، ومواقف قريبة من الحياة.

رابعًا- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة

هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test، لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١):

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي في كل مهارة فرعية على حدة

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الفاعلية
استنتاج الفكرة الرئيسة في النص.	القبلي	٢,٠٧	١,٨٩	٧,٣٢	٠,٠١	١,٩٥ كبيرة
	البعدي	٥,٢٦	١,٩٢			
استنتاج الأفكار الفرعية للنص.	القبلي	٢,٣٣	١,٨٠	٥,٩٢	٠,٠١	١,٥٥ متوسطة
	البعدي	٤,٧٣	١,٦٩			
الربط بين السبب والنتيجة في النص.	القبلي	١,٨٠	١,٣٤	٦,٧٤	٠,٠١	١,٥٠ متوسطة
	البعدي	٤,١٣	١,٢٢			
استنتاج القيم الواردة في النص	القبلي	٣,١٨	١,٤٨	٧,١٧	٠,٠١	١,٨١ كبيرة
	البعدي	٥,٧٣	١,٢٩			
استنتاج ما يستفاد من النص في الحياة اليومية.	القبلي	١,٧٨	١,٤٦	٩,٦٧	٠,٠١	٢,١٠ كبيرة
	البعدي	٥,٣٧	١,١١			
تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.	القبلي	١,٣٢	٢,٧٤	١٢,٤٦	٠,٠١	٢,٣٧ كبيرة
	البعدي	٥,٥٧	١,٤٩			
الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	القبلي	٢,٤٣	١,٩٠	٥,٩٣	٠,٠١	١,٥٥ متوسطة
	البعدي	٤,٨٣	١,٧٩			
الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص.	القبلي	٢,٠٧	١,٨٧	٧,٣١	٠,٠١	١,٥٤ كبيرة
	البعدي	٥,٢٦	١,٩٠			
التمييز بين الحجج القوية والحجج	القبلي	١,٦٦	١,٦٦	٧,٩٠	٠,٠١	١,٩٩ كبيرة
	البعدي	٥,٠٠	١,٧			

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الفاعلية
الضعيفة في النص.						
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	القبلي	١,٢٣	١,٨٦	٨,١٨	٠,٠١	٢,٠٢ كبيرة
	البعدي	٤,٦٨	٠,٦٥			
اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة لمحتوى النص.	القبلي	٠,٩٢	١,١٩	٧,٨٦	٠,٠١	٢,٠٣ كبيرة
	البعدي	٤,٣٩	٠,٦٩			
اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.	القبلي	٢,٥٢	١,٩٧	٥,٣٧	٠,٠١	١,٦٢ متوسطة
	البعدي	٥,٠٢	١,٦٤			
ابتكار حدث جديد يعمل على تغيير أحداث النص	القبلي	١	١,٦٧	٨,٨٣	٠,٠١	١,٩٨ كبيرة
	البعدي	٤,٣١	١,٥٣			
ابتكار مقدمة جديدة للنص المقروء.	القبلي	٢,٣٩	١,٩٦	٤,١١	٠,٠١	١,٤٢ ضعيفة
	البعدي	٤,٣٩	١,٧٠			
ابتكار نهاية جديدة للنص المقروء.	القبلي	٣,٠٧	١,١٠	٨,٢٣	٠,٠١	١,٩٦ كبيرة
	البعدي	٥,٩٤	١,٠٥			

يتضح من جدولا السابق الآتي:

١- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي عن متوسط درجات القياس القبلي في جميع المهارات، وهذا يشير إلى تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي الإبداعي في القياس البعدي موازنة بالقياس القبلي.

٢- قيمة(ت)المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) ككل، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثالث.

٣- قيمة حجم الفاعلية جاء كبير في معظم المهارات، مما يدل إلى التأثير الإيجابي لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٦- وهذا يدل على أن استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية مع تلاميذ المجموعة التجريبية أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من: دراسة زينب جمعة(٢٠١١)؛ ودراسة مهند الزبيدي(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم محمد(٢٠١٦)؛ ودراسة عبد الباسط الجنابي(٢٠١٩)؛ ودراسة هالة أبي العلا(٢٠١٩)، و دراسة عبد الله مهلهل(٢٠٢١)؛ ودراسة هيام مرعي(٢٠٢٢)، حيث أثبتت جميعها وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية العديد من المتغيرات البحثية، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

خامسًا- تفسير نتائج البحث:

وقد يُعزى التحسن في مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى:

١- فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية؛ حيث تنوعت إجراءات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، ووسائل التقويم.

٢- التمهيد للدرس بأسلوب يثير التلاميذ ويشوقهم لدراستها.

٣- تعويد التلاميذ على تجميع المعلومات متنوعة لا يوجد بينها نقاط اتفاق مما يسهم في إثارة العقل ومن ثم الإبداع.

٤- مكافأة التلميذ المجيد وتشجيع التلميذ الذي أخطأ.

٥- الاهتمام بجميع التلاميذ دون النظر إلى مستواهم في بداية تدريس الإستراتيجية، والتعامل معهم على أن جميعهم يمتلك قدرًا الإبداع.

٦- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة وإبداء الرأي في الدروس المقررة.

٧- تبصير التلاميذ بكيفية حل المشكلات الموجودة في الدرس، وربط التلميذ بالبيئة المحيطة.

٨- التفاعل الإيجابي من قبل التلاميذ مع المعلومات العشوائية المقدمة مما ساعد في تنمية المهارات المستهدفة.

٩- التفاعل الإيجابي من قبل التلاميذ مع الدرس المقدمة إليهم.

١٠- تنويع الأنشطة والتطبيقات الممثلة للمهارات ساعد في تنمية المهارات المستهدفة.

١١- التقويم المستمر لأداء التلاميذ في المهارات، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١- توجيه اهتمام المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس إلى ضرورة الإفادة من إستراتيجية الإثارة العشوائية في الفروع الأخرى للغة العربية.

٢- الاهتمام بتدريب تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مهارات الفهم القرائي الإبداعي .

٣- السماح للتلميذ بقدر معقول من الحرية داخل الفصل، وخارجه؛ حتى لا يشعر التلميذ المبدع بأن حريته مقيدة، وعلى المعلم تخصيص حصة أسبوعيًا لممارسة

أساليب تنمية الفهم القرائي الإبداعي؛ كتشجيع التلاميذ على قراءة الدروس، وعمل مسابقات بين الفصول للتنافس في ذلك.

- **ثانياً: المقترحات:**

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- فاعلية إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية مهارات الطلاقة، والأصالة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.

٢- فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية بعض مهارات التحدث الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٣- فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١- إبراهيم فريج محمد(٢٠١٦م): فاعلية استخدام الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(٧٧)، ص ص ٤١٩- ٥٥٧.

٢- أبو الفضل جمال الدين بن منظور(٢٠٠٥م): لسان العرب، مج(١)، ط٤. دار صادر، بيروت.

٣- أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٤م): فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٠)، ع(٤)، ص ص ١١٦- ١٦٥.

٤- أشجان حامد الشديفات، هالة جمال أبو النادي(٢٠١٧م): أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، مج(٢٨)، ع(١٠٩)، ص ص ٣١٧- ٣٥٣.

٥- إياد حسين أبو رحمة(٢٠١٤م): فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

٦- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد(٢٠٠٩م): إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم، والمشرف التربوي، ط٢، ديبونو للطباعة والنشر، الأردن.

٧- زينب مراد جمعة(٢٠١١م): أثر أسلوب الإثارة العشوائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.

٨- سناء محمد أحمد(٢٠١١م): "فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع(٢٩)، ص ص ٢٠٥- ٢٦١.

٩- سعيد عبد العزيز(٢٠٠٦م): المدخل إلى الإبداع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

١٠- سليمة العطوي(٢٠٢٢م): فعالية إستراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية الفهم الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع(٢)، ص ص ١- ٢٨.

١١- صلاح الدين عرفة محمود(٢٠٠٦م): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة، دار الصفاء للنشر، عمان.

١٢- عبد الباسط عباس الجنابي(٢٠١٩م): أثر إستراتيجية الإثارة العشوائية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع(٣٣)، ص ص ٣٧٣- ٣٩٠.

١٣- عبد الرازق مختار عبد القادر، علي عمر هشام، أحمد محمد رشوان(٢٠٢٠م): أثر استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٦)، ع(٨)، ص ص ١٤٢- ١٦٦.

١٤- عبد النور كاظم(٢٠٠٥م): دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع، ديبونو للطباعة والنشر، الأردن.

١٥- عزو إسماعيل عفانة، ويوسف إبراهيم الجيش(٢٠٠٩م): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر، الأردن.

١٦- علي محسن عطية(٢٠٠٩م): الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفا للنشر، عمان.

١٧- فاطمة محمد سعيد(٢٠١٤م): برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وعادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

١٨- فتحي علي يونس(٢٠٠٧م): تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، دار الثقافة، القاهرة.

١٩- محمد بكر أبو جادو(٢٠٠٧م): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر، عمان.

٢٠- جمال مصطفى العيسوي(٢٠٠٧م): التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة، وزارة الثقافة والإعلام، الإمارات.

٢١- محمود هلال عبد الباسط(٢٠١٥م): استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة التربوية، مصر، ع(٣٩)، ص ص٢٣٣- ٣٩٩.

٢٢- مهند عبد الحسن الزبيدي(٢٠١٢م): اثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى

طالب الصف الأول المتوسط في الفيزياء، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

٢٣- هادي إبراهيم العبيدي(٢٠٠٦م): إستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب، الأردن.

٢٤- هالة سعيد أبو العلا(٢٠١٩م): تأثير إستراتيجيتي الإثارة العشوائية وحدائق الأفكار على تنمية التفكير التوليدي في تدريس الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية النوعية والتكنولوجيا، جامعة كفر الشيخ، ع(٤)، ص ص ٥٤٦- ٥١٩.

٢٥- هيام عبد العال مرعي(٢٠٢٢م): فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية في تدريس القراءة لتنمية الثروة اللغوية والخيال الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج(٩٥)، ص ص ٥٧٩- ٦٢٣.

٢٦- وفاء محمد جواح(٢٠١٤م): فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

27- Krashen, S(2004): The Power Of Reading: Insights From The Research, 2nd ed, Portsmouth, Heinemann.

28- Deneen, j (2010): schools that succeed, students who achieve: profiles of programs helping all students to learn. Maryland: rodman & Littlefield, Inc.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وقياس أثره على تحصيل تلاميذهم

احمد محمد إبراهيم سليم

معلم أول دراسات اجتماعية – مدرب تربوي بالأزهر الشريف

ا.د/محمود علي عامر علي

استاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا تعليم الجغرافيا المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ا.م.د/إيناس عبد المقصود دياب

استاذ مساعد مناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا تعليم الجغرافيا المتفرغ (رحمها الله)
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/إيمان جمال سيد احمد

مدرس مناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا تعليم الجغرافيا
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وقياس أثره على تحصيل تلاميذهم؛ واتبع البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية تم تطبيقهم على عينة تكونت من (٣٠) من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة ديرب نجم التعليمية الأزهرية، واختبار تحصيلي على عينة تكونت من (٦٠) تلميذًا بالصف الثاني الإعدادي من تلاميذهم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية (عينة البحث) من المعلمين والتلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة

بين تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين وتنمية التحصيل لدى التلاميذ، ويوصي البحث بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية نماذج وأطر تسهم في تنمية قدرات المعلمين على دمج معارفهم حول المحتوى والتربية والتكنولوجيا الرقمية قبل وأثناء الخدمة، بما ينعكس على مستويات التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: نموذج تيباك، مهارات إدارة المعرفة الرقمية، التحصيل الدراسي.

"The Effectiveness of a TPACK model Based Training Program in Developing Some Prep Stage Social Studies Teachers' Digital Knowledge Management Skills and Measuring its Impact on Students' Achievement"

Abstract:

The research aimed to develop some digital knowledge management skills among social studies teachers at the preparatory stage, by investigating the effectiveness of a training program based on the TPACK model which revolves around the development of teachers' knowledge about the content of the study material and methods of presenting it to students and their characteristics in a digital manner that keeps pace with the current era and its developments, and measuring the impact of the program on students' achievement. The research tools consisted of a note card of digital knowledge management skills, and a test of digital knowledge management skills, which were applied to a sample consisting of (30) social studies teachers in the Al-Azhar educational administration of Deyerb Najm, and an achievement test on a sample consisting of (60) students in the second grade prep school students. The research relied on the experimental design with one group. The results

revealed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of the teachers of the experimental group (the research sample) of teachers and students in the pre and post applications of the research tools in favor of the post application. The results also indicated that there is a positive correlation between the development of digital knowledge management skills. For teachers and the development of achievement among students, the research recommends the need to include programs for preparing teachers of social studies models and frameworks that contribute to the development of teachers' abilities to integrate their knowledge about content, education and digital technology before and during service, which is reflected in the levels of students.

Keywords: TPACK model, Digital Knowledge Management Skills, Academic Achievement.

مقدمة:

يعد التعليم أساس نهضة المجتمعات وتقدمها، به تُبنى الأمم وترتقي، وقد أسهم هذا التقدم في إحداث تغيير شامل ومستمر في مختلف مجالات الحياة، سواء كانت سياسية، اجتماعية، اقتصادية، معرفية، تكنولوجية؛ ولذا أصبح لزامًا الاهتمام بتطوير عناصر النظام التعليمي و التكيف مع ما يحيط بها من تحديات تطلبت ضرورة الاهتمام بالبرامج المقدمة لإعداد وتدريب معلمي المواد المختلفة وبصة خاصة معلمي الدراسات الاجتماعية؛ للتعامل مع الأزمات الطارئة التي قد تواجه عمليتي التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين وفقًا لأحدث التطورات التي طرأت على المجتمع في مختلف المواد الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية.

إن تعليم الدراسات الاجتماعية ليس بمعزل عن التطورات الهائلة في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسهم بشكل كبير في تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد، ومن ثم بناء المواطن الصالح المنتج، الفعال، الناقد، الإيجابي، المشارك، المفكر، القادر على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات بطريقة علمية في عصر الانفجار المعرفي والتقني، وهذا يتطلب من المعلم مساعدة وتوجيه التلميذ في كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياته ومجتمعه(قطاوي، ٢٠٠٧).❖[1]

حيث أن التغير المعرفي والتطور السريع الذي انتاب كافة مجالات الحياة، انعكست آثاره على التعليم، وهي آثار لا تُلقي بظلالها على التلاميذ فقط، وإنما امتدت لتشمل المعلمين، فقدرة المعلم على مواكبة التطور المهني والتقني وتوظيفه لصالح تعلم تلاميذه؛ يتطلب منه الاطلاع على كل ما هو جديد في تخصصه، سواء عند الإعداد الجامعي، أو عند تدريبه كمعلم، وهو ما انعكس على شكل ومستوى التعلم المقدم للتلاميذ كونه ينطلق من متطلبات الواقع، ويتسم بالمرونة والجدة، ويتفق مع احتياجات التلاميذ، ويركز على استخدام التكنولوجيا الحديثة في كيفية الوصول للمعرفة، والقدرة على إنتاجها؛ الأمر الذي استوجب الاهتمام ببرامج

[1] يتبع الباحث نظام التوثيق APA الاصدار السابع(الاسم الأخير للمؤلف، سنة النشر).

إعداد وتدريب المعلمين في الآونةٍ الأخيرة باعتبار أنهم المسئولون عن نقل المعرفة للتلاميذ، وإثراء قدراتهم، وتمكينهم من المهارات الأساسية التي يتطلبها منهم عالم الغد (Pérez, 2019) .

ولأن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، كونه مسئول عن تشكيل عقول التلميذين وتنمية قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه اهتماماتهم، وبناء القيم والاتجاهات لديهم، وإتاحة الفرص المناسبة لتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التي اكتسبوها من البرامج الدراسية في المواقف الحياتية؛ هذا يقتضي الحرص على تدريب المعلمين وفقاً لأحدث النظم والمستجدات الحديثة التي تطرأ على المجتمع، فنجاح المعلم في أداء المهام المُوكلة إليه يعني نجاح المجتمع ككل، لأنه يسهم في مسيرة البناء والتطوير التربوي والاقتصادي، والاستقرار الداخلي للوطن، والحفاظ على الهوية الثقافية، وتنمية حس الانتماء للأمة، وإعداد الكوادر والقيادات المستقبلية.

ويتطلب ذلك الإعداد الجيد والمتكامل للمعلم، وفقاً للاتجاهات والأساليب الحديثة في بناء برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، والاستمرار في تدريبهم وتقويم عملهم أثناء الخدمة؛ تلبيةً لتحديات العصر الحالي المتنامية، التي فرضها التقدم العلمي والتكنولوجي في المؤسسات التربوية، ويرى (كمال الدين، وعبدالله،٢٠٢٠) أن عملية تدريب المعلمين تتسم بكونها:

- عملية منظمة ومستمرة ومخططة.
- تنمي مهارات المعلم وقدراته، وتعديل اتجاهاته وسلوكياته؛ ليتمكن من أداء مهامه الحالية والمستقبلية على أفضل وجه.
- يتناول الكثير من الموضوعات الموجهة للمعلمين كالتخصص الأكاديمي، والتواصل مع التلاميذ والزملاء وأعضاء المجتمع الخارجي واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- يسهم في تنمية استعداد المعلم للتعامل مع كل ما يطرأ على الساحة التربوية للمساهمة في تحقيق الأهداف.

- منظومة متكاملة تتفاعل أجزائها باستمرار للوصول بأداء المعلم للكفاءة والفاعلية.
- يستهدف تنمية جميع جوانب شخصية المعلم، واعتباره كل متكامل لا يمكن تجزئته، نظرًا للتكامل بين جوانب شخصيته المختلفة.

ومع تزايد الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية كأحد المهارات التي يجب أن تتوافر لدى معلم القرن الحادي والعشرين، ظهرت الحاجة إلى نموذج تربوي لتحديد المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتحقيق دمج التكنولوجيا بفاعلية مع المحتوى التعليمي، حيث أن مجرد امتلاك المعلم للمهارات تقنية لا يضمن توظيفها بشكل فعال في التدريس، لذا يجب أن يكون لدى المعلم القدرة على تحقيق التكامل بين مادة التخصص وطرق تدريسها والتكنولوجيا المناسبة للتدريس.(Chai, 2017)

وحيث أن العصر الحالي هو عصر الثورة الرقمية، والتجديد والابتكار في كل مجالات الحياة، حيث أصبح قائمًا على المستحدثات والتقنيات الرقمية، التي تحتاج إلى فكر جديد وتدريب على أساليب حديثة للتعامل معها بفاعلية، أصبح لزامًا على معلمي المواد الدراسية التوافق مع العصر الرقمي والإلمام بالمستحدثات التكنولوجية واكتساب القدرة والكفاءة على التعامل معها وتوظيفها في عملية التعليم؛ ولذا لابد من إعادة النظر في برامج التنمية المهنية للمعلمين والاتجاه نحو استخدامهم للتعلم الرقمي في التدريس، فالحصول على المعرفة والتفاعل مع التلميذين عبر المستحدثات الرقمية وتقنيات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وما توفره من خدمات تتيح الفرص المتنوعة لاكتساب المعرفة، أصبح لزاما على المعلمين المحاولة المستمرة لتطوير أدائهم المهني تماشيا مع التغيرات والتطورات المعرفية.

كما أن انتاج المعرفة وتوظيفها في المجالات والأنشطة الفكرية والثقافية للنهوض بالأفراد، نتيجة لانفجار المعلومات وارتباطها بالتقدم العلمي والتكنولوجي، أصبح من ضروریاتها التطور المتزايد في الابتكار والابداع التكنولوجي للمعلومات

والاتصال، لما له من دور كبير في الوصول للمعرفة، مما استوجب أهمية التمكن من إدارة المعرفة واستثمارها، فانتقلت المنافسة من المعلومات إلى إدارة المعرفة.

وطبقاً لما سبق ذكره أصبح المعلمين في حاجة ماسة للقيام بتحولات جذرية في أنماطهم التدريسية التقليدية، وأصبح من الضروري الانتقال من التعليم اللفظي إلى التعليم بالمعنى والعمل والاكتشاف، ومن الحفظ والتلقين والحصول على المعلومات بشكل فوري إلى ابتكار طرق لتعليم التلاميذ كيفية التعلم مدى الحياة، وبعبارة أخرى يجب على المعلمين تعلم الكفايات والمهارات المناسبة للمستقبل حتى يتمكنوا من تعليمها للتلاميذ، لا سيما في ظل الاتفاق العالمي على الدور المحوري للمعلمين وأهميته في نمو التلاميذ وتعلمهم في العصر الرقمي(Carlsson, 2019).

ويشير لينتش (Lynch, 2018) إلى حاجة المعلمين لتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لديهم؛ حيث لم يعد التلاميذ يستجيبون للتعليم التقليدي المتمركز حول المعلم، فتلاميذ اليوم منغمسون في عالم تقني متقدم، ولديهم القليل من الوقت للاهتمام بالتعلم، ولهذا السبب يحتاج المعلم إلى إضافة مجموعة مهارات جديدة إلى ذخيرته في العصر الرقمي، ومن السمات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو العصر الرقمي للنجاح أنهم لا يرهبون التكنولوجيا، ولا يرهبون من تعلم شيء جديد، ويُقدمون على تعلم مختلف التقنيات بدرجة عالية من الكفاءة تضاهي مبتكريها، كما أنهم يكتسبوا التكنولوجيا الجديدة من منظور التلميذ أولًا، فعندما يفكرون في استخدام أداة تقنية جديدة في الفصل الدراسي، مما يعطي المعلمين أفكارًا مبتكرة في كيفية استخدام الأداة لتلبية احتياجات التلاميذ ومساعدتهم في تحقيق النمو الأكاديمي المرجو تحقيقه، ويتقبلون التباين في احتياجات جميع التلميذين وثقافاتهم وخلفياتهم.

ونظرًا لأهمية إدارة المعرفة الرقمية بكافة عناصرها، وضرورة امتلاك مهاراتها من قبل المعلمين فقد تناولت العديد من الدراسات، **كدراسة حامد (٢٠١٩)** وهدفت إلى التعرف على واقع التطوير المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية نحو استخدام التطبيقات الرقمية في التدريس وتوظيفها في ضوء متطلبات العصر الرقمي من وجهة

نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة تكونت من (٢٠٠) معلم ومعلمة في المرحلة المتوسطة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية باستخدام التطبيقات الرقمي كان مرتفعا وبنسبة (٧٣٪)، وأوصت بضرورة التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين على مهارات المعرفة الرقمية ومتطلباته، **ودراسة يو (2019) Yue** والتي هدفت إلى استكشاف طرق التطوير المهني الفعال للمعلمين في مؤسسات التعليم بالقرن الحادي والعشرين، وأوضحت الدراسة حاجة مؤسسات التعليم إلى ابتكار طرق التدريس الفعالة لتعليم التلاميذ مهارات القرن الحادي والعشرين كالتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والابتكار والتكنولوجيا والاتصالات والوعي المعلوماتي والحوسبة، حيث أصبح لزامًا على المعلمين التمكن من هذه المهارات؛ ليتسنى لهم نقلها لتلاميذهم وتدريبهم عليها، وأشارت الدراسة إلى ضرورة التطوير المهني للمعلمين لتلبية احتياجات التلاميذ من التعليم في القرن الحادي والعشرين، وتوصلت النتائج إلى تحديد مجموعة من طرق التطوير المهني الفعالة للمعلمين التي تشمل تقييم الاحتياجات، والتوجيه من الأقران، وبناء التعاون، وخلق ثقافة مدرسية إيجابية، وتضمين القيم الأساسية، والتطوير المهني المستمر، والمشاريع القائمة على البحث.

وفي ظل النهضة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها عالم اليوم في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، أصبح التطور العلمي والتقني مقياسًا للتنافس الدولي نحو التنمية الشاملة، وقد واكب هذه النهضة السريعة والمتلاحقة في المجال التربوي التقني توجه عالمي نحو تطور نموذج تيباكTPACK ؛ إيمانًا بأهميته وللاستفادة من مزاياه وتطبيقاته التفاعلية المتنوعة في مجال التعليم وصناعة المعرفة؛ ولتحقيق أهداف العملية التعليمية، وتلبيةً لاحتياجات التلميذين الذاتية، وتأهيلهم للتعامل مع متغيرات العصر الحالي.(أحمد، ٢٠١٩)

حيث أصبحت المهارات الحياتية والوظيفية، ومهارات التعلم والإبداع والقيادة والمسئولية، والمرونة والقابلية للتكيف، والكفايات الرقمية، ومهارات التفكير الناقد

والاتصال والتعاون، إضافة للقدرة على التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصالات من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها تلاميذ القرن الحادي والعشرين؛ ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر معلمين يتسمون بالكفاءة والفاعلية اللازمة في توظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس، والتي تعد من خصائص المعلم الفعال في القرن الحادي والعشرين.

فنموذج تيباك TPACK أحد الاتجاهات العالمية الحديثة التي تهتم بإعداد المعلم مستندًا على مبدأ الدمج المناسب للتكنولوجيا ضمن سياق تعليمي ينطلق من فهم المعارف الأساسية الثلاثة (التكنولوجيا- المحتوى – التربية)، وعند دمجها مجتمعة تنتج معرفة جديدة تصف علاقة التكنولوجيا بالمحتوى والتربية، وتركز هذه المعرفة على كيفية توظيف التكنولوجيا لتلائم طريقة التدريس اللازمة ضمن سياق تعليمي محدد، وهي تختلف بمضمونها عن المعارف الرئيسة المكونة لها، كونها تعكس كيف تتأثر هذه المعارف ببعضها عند دمجها في نموذج معرفي تربوي تكنولوجي يواكب الثورة المعلوماتية ويلبي احتياجات التلميذين المنخرطين في العصر الرقمي.(صبري، ٢٠١٩)

ويركز نموذج تيباك TPACKعلى المعارف الجديدة التي تنتج عن دمج المعارف الرئيسة الثلاث (المحتوى والتربية والتكنولوجيا)، لينتج عنها سبع مجالات رئيسية للنموذج هي المعرفة التقنية Technological Knowledge (TK)، المعرفة التربوية Pedagogical Knowledge (PK)، والمعرفة بمحتوى التخصص Content Knowledge (CK)، المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص Technological Content Knowledge (TCK)، المعرفة التقنية التربوية Technological Pedagogical Knowledge(TPK) ، المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص Pedagogical Content Knowledge (PCK)، المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بمحتوى مادة التخصص Content Knowledge Technological Pedagogical. (TPACK) (Gur, 2015)

ومن الدراسات التي تناولت نموذج تيباك TPACK دراسة جوميز، مجيل Gomez, Miguel, (2016) التي هدفت إلى تنمية الممارسات المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الصفوف(السادس والسابع والثامن) المتوسط بمدرسة ايك ساند بالولايات المتحدة، استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة في تطبيق أدوات الدراسة المقابلات - الاستطلاعات على عينة تمثلت في (٣) معلمين، وأكدت الدراسة على ضرورة وضع برامج تدريبية للمعلمين لتطوير عمق واتساع ممارسات TPACK لديهم.

دراسة حسن (٢٠١٨)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TAPCK لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٠) معلم ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي، واتبعت الدراسة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة في تطبيق بطاقة الملاحظة، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين عينة البحث، وأوصت بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من الجوانب الأكاديمية والتربوية والتكنولوجية وفقاً لمستجدات العصر ومتطلباته.

دراسة عبدالحميد(٢٠١٨)، وهدفت إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك TPACK لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصف التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفاءات تيباك وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، طُبقت على (٣٩) طالب وطالبة من تلاميذ الفرقة الثالثة شعبة علم النفس التربوي، أظهرت النتائج تدني مستوى تمكن عينة البحث من كفاءات نموذج تيباك، مهارات التدريس الإبداعي دون مستوى (٨٠٪)، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة التصور المقترح.

يتضح مما سبق أهمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث أظهرت أزمة وباء كورونا ضعف مستويات المعلمين في القدرة على

التفاعل مع مستجدات الحياة وعدم التمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين لتحسين مخرجات تعلم التلاميذ وزيادة نسبة التحصيل وربطها بواقعهم؛ وحتى يتحقق ذلك فإن المجتمع التربوي بحاجة إلى معلمين يمتلكون القدرة على التجدد والتطوير؛ مما يستلزم ضرورة الحرص على تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين بما يتيح لهم القدرة على التحول من الدور التقليدي للمعلم إلى التفاعل والمشاركة والاتصال المستمر مع التلاميذ، والقدرة على إثارة وجذب انتباه التلاميذ نحو التعلم بمفهومه الرقمي؛ باعتباره من أهم مميزات معلم القرن الحادي والعشرين، وذلك عبر دمج التكنولوجيا والمحتوى والتربية في إطار يتم تناوله بشكل رقمي؛ يتزامن مع الواقع الحالي لعملية التعليم والتعلم، والذي يتمثل في نموذج TPACK.

الإحساس بالمشكلة: نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

انتشار وباء كورونا واعتماد نظام التعليم عن بعد في نظام التعليم المصري منذ العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، عجز واضح لدى المعلمين تمثل في عدم قدرتهم على التفاعل مع مهارات إدارة المعرفة الرقمية التي فرضتها عليهم الأزمة؛ من حيث التعامل مع المنصات التعليمية والاندماج معها، إضافة لعدم قدرتهم على إنتاج محتوى إلكتروني في ظل واقع التدريس عن بعد، والحفاظ على إثارة دافعية التلميذين نحو التعلم عبر استخدام الوسائل والأدوات الرقمية في التعليم، والذي لا يتماشى مع دور المعلم في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكدته **نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات إدارة المعرفة الرقمية مثل: دراسة العزب (٢٠١٩)** هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات اداره المعرفة الرقمية لدي مجموعه أو عينه من اعضاء هيئه التدريس بجامعه بيشة وعلاقه بمهارات القرن الحادي والعشرين، تكونت العينة من (٥٧) عضو من اعضاء هيئه التدريس بكليات التربية تخصص العلوم و كليه العلوم تمثلت أداتي الدراسة في استبانة مهارات اداره المعرفة لأعضاء هيئه التدريس تناولت مهارات تشخيص المعرفة توليد المعرفة تخزين المعرفة توزيع المعرفة فقدت النتائج الى ان متوسط امتلاك المعلمين لمهارات اداره المعرفة تختلف نتائج الابعاد الفرعية ما بين ضعيف ومتوسط لمهارات اداره المعرفة الرقمية، وأشارت النتائج

الى وجود علاقه ارتباطيه موجبه بين مهارات اداره المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدي عينه البحث.

دراسة إسكندر (٢٠١٩) هدفت إلى تقصي فاعلية أنماط إدارة المعرفة في منصة تدريب رقمي في تنمية مهارات ذكاء الاتصال اللغوي؛ ورضا الطلاب تجاه نمط إدارة المعرفة، وتكونت عينة البحث من (١٤) طالب وطالبة من كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة، تمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي ومقياس رضا نحو إدارة أنماط المعرفة الرقمية، وأظهرت النتائج فاعلية نمط إدارة المعرفة الرقمية في تنمية مهارات ذكاء الاتصال اللغوي والرضا عنها، وأوصت الدراسة بأهمية نمط إدارة المعرفة في نقل المعلومات والمعارف والمهارات مع ضرورة إجراء المزيد من البحوث ذات الصلة.

دراسة محمد (٢٠٢٠) وهدفت إلى تقصي أثر استراتيجية تقديم المحتوى (الفردي/التشاركي) في بيئة تدريب الكتروني عبر الويب على تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى أخصائي المكتبات واتجاههم نحو التدريب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) أخصائي مكتبة بمنطقة كفر الشيخ الأزهرية، تم تقسيمهم على مجموعتين بالتساوي إحداهما يقدم لها المحتوى فرديا والأخرى تشاركيا، طُبق عليهم بطاقة ملاحظة مهارات إدارة المعرفة الرقمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين لصالح استراتيجية تقديم المحتوى تشاركيا، وأوصت بضرورة الاستفادة من بيئات التدريب الإلكتروني في تنمية المعرفة الرقمية.

- **من خلال حضور العديد من الدورات التدريبية لُوحظ**، ومناقشة المعلمين في محتوى الدورات التدريبية عدم تحقق الاستفادة المطلوبة بالدرجة الكافية من الدورات والبرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين؛ كونها تُقدم في إطار نظري بعيد عن التطبيق العملي، مما يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال برامج تدريبية تدعم إدارة المعرفة الرقمية ؛ **وللتحقق من ذلك تم تطبيق دراسة استكشافية للتحقق من**

وجود الضعف شملت اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية على (٢٠) من معلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة الشرقية الأزهرية، وقد اتضح من نتائج الدراسة الاستكشافية ما يلي:

- أظهرت النتائج أن٨١٪من معلمي الدراسات الاجتماعية درجة امتلاكهم لمهارات إدارة المعرفة الرقمية منخفضة، وأن ١٩٪ من المعلمين درجة امتلاكهم متوسطة ببعض التطبيقات الرقمية دون استخدامها بشكل عملي.

مشكلة البحث:

إن التنمية المهنية للمعلمين وتحسين مستوى مهارات إدارة المعرفة الرقمية يعد مطلبًا ضروريًا لتحقيق الجودة في التعليم، فهناك قصور في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات إدارة المعرفة الرقمية، حيث يستوجب تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ القرن الحادي والعشرين التمكن من التعامل مع المستحدثات التكنولوجية المتاحة لدى التلاميذ واستثمارها في عملية التعليم والتعلم لمواكبة التطورات الهائلة في النمو المعرفي المتزايد؛ لذا ينبغي إعداد برامج تدريبية تُعين معلمي الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية ومن ثم مستويات تحصيل تلاميذهم، وللتصدي لتلك المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وتتبع أثره على تحصيل تلاميذهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات إدارة المعرفة الرقمية الواجب تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ما مستوى توافر مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٣- ما صورة البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٤- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٥- ما العلاقة بين مهارات إدارة المعرفة الرقمية ونموذج تيباك لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وتحصيل تلاميذهم؟

٦- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية وأثره على تحصيل تلاميذهم؟

أهداف البحث:

يُمكن تحديد الأهداف الإجرائية للبحث الحالي في:

- تحديد بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية اللازمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وأثره على تحصيل تلاميذهم.
- بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وأثره على تحصيل تلاميذهم.
- تحديد العلاقة بين نموذج تيباك ومهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وأثرها على تحصيل تلاميذهم.

فروض البحث:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٢) لا توجد فعالية للبرنامج القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى المعلمين عينة البحث.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

٤) لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسط درجات عينة البحث من المعلمين في اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية والاختبار التحصيلي لتلاميذهم.

أهمية البحث: يمكن أن يسهم البحث في:

- توجيه أنظار القائمين على تخطيط وإعداد برامج تدريب وتأهيل المعلمين إلى تبني نظريات وبرامج تدريبية في ضوء احتياجات واقعية للمعلمين.
- إعداد قائمة بمهارات إدارة المعرفة الرقمية.
- تقديم مجموعة من المقترحات تفيد في إجراء دراسات وبحوث ذات صلة بمتغيرات البحث في برامج تدريبية لمقررات وبرامج دراسية أخرى.

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

١- اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٢- اختبار تحصيلي.

٣- البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك TPACK.

٤- دليل المتدرب.

٥- دليل المدرب.

حدود البحث:

- **حدود موضوعية: بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية**(مهارة الوصول للمعرفة وتخزينها – مهارة تطبيق المعرفة – مهارة نشر المعرفة وتوزيعها)، وذلك

كونها مهارات متجددة وأحد المهارات اللازمة لمعلم القرن الحادي والعشرين، إضافة لاتفاق معظم الدراسات السابقة على هذه المهارات.

- **حدود بشرية:** عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بإدارة ديرب نجم، كونها محل عمل المتدربين ولإمكانية التواصل معهم- عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمنطقة الشرقية الأزهرية.
- **حدود زمنية:** يتم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني لمدة (٤٠) ساعة تدريبية مقسمة على (١٠) أسابيع بواقع أربع ساعات مقسمة على جلستين مطلع كل أسبوع إحداها جلسة تدريبية مباشرة وجها لوجه في مقر وحدة التدريب والجودة بمعهد بنين ديرب نجم، والثانية عبر التطبيقات التالية (Microsoft -Zoom - Office 365- Google -Apps) Teams
- **حدود مكانية:** مقر قاعة وحدة التدريب والجودة بمعهد بنين ديرب نجم الإعدادي الثانوي الأزهري كونه مجهز بأحدث الوسائل والأساليب التكنولوجية.

منهج البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Research: لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد البرنامج التدريبي المقترح وإعداد أدوات البحث وتفسير ومناقشة النتائج.
- المنهج التجريبيExperimental Research: ذو التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لقياس فاعلية البرنامج التدريبي والعلاقة بين متغيراته، وتطبيق أدوات البحث؛ وبذلك يشتمل التصميم التجريبي للبحث على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

المتغير التابع: (بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية- مستوى تحصيل التلاميذ)، **والشكل التالي يوضح متغيرات البحث:** جدول (١)

التصميم شبه التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
- اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية. - اختبار تحصيلي للتلاميذ.	تطبيق البرنامج المقترح على المعلمين، وقياس أثره على التلاميذ.	- اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية. - اختبار تحصيلي للتلاميذ.

إجراءات البحث: سوف يسير البحث وفقًا للخطوات الآتية :

١- دراسة وتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث، من خلال المحاور التالية: (البرامج التدريبية- نموذج تيباكTPACK - مهارات إدارة المعرفة الرقمية - التحصيل الدراسي)

٢- إعداد قائمة بمهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٣- إعداد أدوات البحث وتتمثل في: (اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية- اختبار تحصيلي للتلاميذ)، وعرضهما على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صدقهما وإجراء التعديلات عليهما للتوصل للصورة النهائية.

٤- إعداد البرنامج التدريبي، ويمر بالمراحل الآتية:

- تحديد أسس بناء البرنامج وفلسفته في ضوء نموذج تيباك TPACK.
- إعداد محتوى البرنامج(الأهداف- المحتوى- طرق التدريس- الوسائل- الأنشطة- الفترة الزمنية- التقويم)
- إعداد دليل المدرب ودليل المتدرب.
- عرض البرنامج على السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته.

٥- التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث على مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وعلى تلاميذهم.

٦- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عينة البحث (مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية)، وتطبيق أدوات البحث، ويتم ذلك تبعًا لما يلي:

- تطبيق أدوات البحث قبليًا على المعلمين عينة البحث وتلاميذهم.
- تطبيق البرنامج المقترح على المعلمين عينة البحث.
- تطبيق أدوات البحث بعديًا على المعلمين عينة البحث وتلاميذهم.

٧- جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا واستخلاص النتائج.

٨- تفسير نتائج البحث ومناقشتها.

٩- توصيات البحث والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

- **نموذج تيباك TPACK : يعرفه الباحث إجرائيا بأنه** "إطار منهجي قائم على تكامل المعرفة التربوية والمعرفة بالتكنولوجيا والمعرفة بالمحتوى لتنمية المعارف والمهارات والممارسات التي يتبعها معلمي الدراسات الاجتماعية"
- **مهارات إدارة المعرفة الرقمية، وتُعرف بأنها** "جهد منظم يهدف لتنمية وإستثمار المعرفة عبر أنشطة منظمة بدءا من توليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها ونشرها وإعادة استثمارها لتطوير معارف جديدة يتم تطبيقها في مواقف ومشكلات موازية لتنمية عملية التعلم"
- **التحصيل الدراسي: ويعرف إجرائيا بأنه** "إجمالي الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الاختبار المُعد على الوحدتين الأولى والثالثة من منهج الدراسات الاجتماعية للفصل الدراسي الثاني"

الخلفية النظرية للبحث

أولًا: نموذج تيباك:

تعددت التحديات التي تواجه المجتمعات في القرن الحادي والعشرين ومنها التحديات الاجتماعية والتحديات الثقافية التي تتصل بالحفاظ على الهوية، والتحديات الاقتصادية ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي والاقتصاد الكوني، والتحديات التكنولوجية والمعلوماتية والمتعلقة بالثورة المعرفية والتكنولوجية؛ مما تطلب حلولًا إبداعية في عالم وُصف بالتشابك والتعقيد ما جعل الحاجة ملحة لظهور نموذج تربوي يواكب هذه التحديات.

ومع زيادة الاهتمام بدمج التكنولوجيا وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم من قبل المعلمين والطلاب كأحد أهم سمات معلم وطالب القرن الحادي والعشرين، أصبح من الضروري تبنى نموذج يسهم في فهم وتقويم معارف ومهارات يتبعها المعلم لتحقيق التكامل بين التكنولوجيا ومحتوى مادة التخصص وطرق واستراتيجيات التدريس بفاعلية؛ مما أسهم في ظهور نموذج تيباك.

مكونات نموذج تيباكTPACK :

يتكون مصطلح تيباك TPACK من الحروف الأولى للمصطلحات المكونة للجملة الإنجليزية الآتية: Technological Pedagogical and Content Knowledge، والذي يمثل دمج وتفاعل معقد بين الثلاث معارف وهي: معرفة المعلم بالمحتوى، والمعرفة بعلم التربية، والمعرفة بالتكنولوجيا، هذا التفاعل ينتج عنه جوانب نظرية وعملية جديدة إضافة إلى أنواع مرنة من المعرفة اللازمة لنجاح دمج استخدام التكنولوجيا في التدريس، كما أن نموذج تيباك يعد إطار مفاهيمي يصف أنواع المعرفة المطلوبة من المعلم لدمج التكنولوجيا بطريقة فعالة في التعليم؛ لأجل التخطيط الجيد لعملية التدريس داخل الفصل الدراسي، وهذه المعرفة لا بد وأن تحدد في سياق معين، ويوفر نموذج تيباك إطار عمل وطريقة منهجية ذات معنى لتطوير المهارات التي تتناسب واستخدام التكنولوجيا في التعليم لتلبية احتياجات جميع الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة(حسانين، ٢٠٢٠).

لذا فإن دمج المعلم للتكنولوجيا في التعليم ليس بالأمر الهين، كونها تتطلب فهم شامل للمعارف الثلاث(التكنولوجيا والمحتوى والبيداغوجيا) وتحقيق التكامل والتفاعل بينهم، حيث أن نموذج تيباك يتناول المجالات الرئيسية والفرعية على أنها مجالات مترابطة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به لتحقيق التعلم الفعال من قبل المعلم وتحقيق نواتج التعلم المرغوبة للطلاب، وفيما يلي تفصيل مكونات نموذج تيباك:

أ- **المعرفة التكنولوجية** Technological Knowledge : تمثل المعرفة التكنولوجية مكونًا رئيسًا من مكونات النموذج، ويصعب تحديده في خضم التغيير المتسارع للتكنولوجيا للمعلم والتلميذ على حد سواء، ومن الضروري أن يكون المعلم في ظل العصر الرقمي على وعي بالتكنولوجيا المتاحة، والتمكن من دمجها بشكل منتج وفعال في المحتوى الدراسي، وتتضمن المعرفة التكنولوجية المعرفة بطرق التفكير وكيفية التعامل مع التكنولوجيا بجميع أدواتها ومواردها، وتحديد دورها في تيسير أو عرقلة تحقيق الهدف، والقدرة على التكيف باستمرار مع التغيرات في تكنولوجيا المعلومات(Koehler & Mishra, 2009).

كما أن المعرفة التكنولوجية تتطور باستمرار وتؤثر في جوانب نموذج تيباك (المحتوى التربوي التكنولوجي)؛ ولذا يجب على معلم القرن الحالي الإطلاع على جميع المستحدثات التكنولوجية التي تناسب الموقف التعليمي في عصر الانفجار المعرفي والتقدم الهائل في النظريات العلمية.

ب- **معرفة المحتوى**Content Knowledge: وتعني الإلمام بالهيكل البنائي أو بنية العلم والعلاقة بينها وبين المجالات الدراسية الأخرى، وتتمثل معرفة المحتوى في أساسيات المعرفة الفعلية للمحتوى حول مجال أو موضوع معين ويتوقع من الدارسين أن يكونوا خبراء فيه، ويؤكد أنها تشتمل على معرفة الحقائق والتعميمات والقوانين والمفاهيم والنظريات، والأفكار والأطر النظرية، ومعرفة

الأدلة والممارسات والأساليب الراسخة لتطوير هذه المعارف، حيث محتوى جلسات البرنامج وما يتضمنه من توظيف طرق التفكير الأساسية في عرضه، وإثرائه بمواد علمية تخصصية إضافية لتعميق فهم الدارس، وفيها يحدد للطالب ماذا سيتعلم، وما مقدار معارفه الخاصة به (Shulman, 1986).

ج- **المعرفة التربوية** Pedagogical Knowledge: يقصد بها المحتوى التربوي المعرفي الذي ينطوي على مجموعة الممارسات التدريسية والتي تشمل طرق التعلم والأغراض والأهداف ونواتج التعلم، والمعرفة بطبيعة التلميذين وخصائصهم واحتياجاتهم، وكيفية تنمية معارفهم وتقييم مدى فهمهم لما يتعلمونه باستمرار، وقدرتهم على إدارة وتخطيط تعلمهم، وطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس وأساليب وأدوات التقييم القائم على الأداء المناسب لتعلمهم، وأساليب إدارة التعلم، والبيئة التعليمية التي يجب أن تتوفر لإحداث التعلم في العصر الرقمي، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومراعاة ترتيب عناصر المحتوى لتحقيق تدريس فعال، مع تقديم التغذية الراجعة لهم.

د- **معرفة المحتوى البيداغوجي**Pedagogical Content Knowledge: تشير معرفة المحتوى البيداغوجي إلى المعرفة بمحتوى التخصص الأكاديمي والمعرفة التربوية التي تسهم في تخطيط محتوى المادة وتكييفه وفقا لاحتياجات الطلاب ومعارفهم السابقة، وتعني تحويل المحتوى بطريقة تسمح للطلاب بتعلمه، كما تؤكد على اكتساب التلميذ لمجموعة من المهارات، وتحديد أفضل التقنيات اللازمة لدعم المحتوى، وتنشأ هذه المعرفة من خلال التكامل الفعال عند تنفيذ التدريس بين المعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمحتوى التدريسي، لذا يجب على المعلم أن يكون ملما بمعرفة المحتوى والمعرفة التربوية التي تناسب هذا المحتوى، لأن كل محتوى تناسبه طرق بعينها(Koehler & Mishra, 2009)، **ويمكن إجمالها فيما يلي:**

- المعرفة بالاستراتيجيات التعليمية.

- معرفة استراتيجيات مواجهة ومعالجة صعوبات التعلم.
- معرفة استراتيجيات التقويم وأدواته.

ه- **المعرفة التربوية التكنولوجية** Technological Pedagogical Knowledge: تتضمن المعرفة التربوية التكنولوجية عدة مهارات تحدد أفضل التقنيات اللازمة لدعم نهج تربوي معين كالرقمنة، العروض التقديمية متعددة الوسائط عبر PowerPoint أو Prezi أو Glogster، وتوظيف المعلم للأدوات التكنولوجية بطرق واستراتيجيات وأساليب تدريسية مناسبة، وتوظيف التقنية في تقييم الأداء ونواتج التعلم المختلفة، كما تتضمن إدراك الكيفية التي يمكن من خلالها تغيير التعليم والتعلم عند استخدام تقنيات معينة بطرق متنوعة، وهذا يتطلب معرفة القدرات والقيود التربوية لعدد من الأدوات التكنولوجية من حيث علاقتها بالتصميمات والاستراتيجيات التربوية المناسبة، والاستفادة من التقنيات المستندة إلى الويب مثل المدونات والبودكاست المخصصة للترفيه والشبكات الاجتماعية والاتصالات.

لذا يجب على المعلم أن يطور مهاراته؛ ليتمكن من استخدام التكنولوجيا المتاحة لتحقيق أهداف تدريس مادة التخصص، كما أن التكامل بين التكنولوجيا والتربية يساعد المعلم على ابتكار طرق وأساليب تدريس جديدة؛ مثل إجراء تعلم تعاوني عن بعد من خلال مستندات جوجل، واستخدام التعلم المدمج عبر الحاسب الآلي، كما يمكن استخدام المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر(MOOCs).

و- **المعرفة بالمحتوى التربوي Pedagogical Content Knowledge**: تتطلب المعرفة بالمحتوى التربوي معرفة المعلم بأساليب الدمج والتكامل بين المحتوى وطرق التدريس؛ لتحقيق ممارسات أفضل للعملية التعليمية، بما يعزز التعلم والربط بين المنهج والتقييم والتربية ليتمكن المعلم من تفسير الموضوع، وإيجاد طرق متعددة

لتمثيله بما يحقق الانسجام والتوافق بين المواد والأساليب التعليمية والمفاهيم البديلة وتحقيق الربط بين الأفكار المختلفة القائمة على المحتوى والمعرفة السابقة للتلميذين، واستكشاف أساليب وطرق بديلة للنظر لنفس الفكرة، وهذا كله يسهم في تحقيق التعلم الفعال.

ز- معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي Technological Pedagogical And Content Knowledge: تتحقق معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي من خلال التكامل الفعال عند تنفيذ البرنامج بين المعرفة التقنية والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية والمعرفة بأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، وبذلك تعد نوعا من أشكال المعرفة الناشئة عن تجاوز المكونات الرئيسة الثلاثة (المحتوى، التربية، التكنولوجيا)، كما تعبر عن فهم ينتج عن التفاعلات بين معرفة المحتوى، ومعرفة علم التربية، ومعرفة التكنولوجيا، وتعتبر أساسا للتدريس الفعال القائم على استخدام التكنولوجيا، ومعرفة السبب وراء صعوبة وسهولة مفاهيم التعلم، وكيف يمكن للتكنولوجيا المساعدة في تناول المشاكل التي من الممكن أن تواجه التلميذ، مع الأخذ في الاعتبار معارفه السابقة ونظريات التعلم، واستخدام التكنولوجيا للبناء على المعارف الحالية لتطوير معارف جديدة ودعم المعارف القديمة (Koehler, & Mishra, 2009, 67).

ويستخلص الباحث مما سبق عرضه أن نموذج تيباكTPACK يمثل قاعدة لمعارف المعلم والتلميذ تقوم على الدمج المناسب للتكنولوجيا ضمن سياق تعليمي يبدأ من الوعي الكافي بالمعارف الثلاث (التكنولوجيا والمحتوى والتربية)؛ لتحقيق التعليم والتعلم الفعال، بما يتلاءم ومتطلبات العصر الرقمي من تغير في طبيعة المعرفة وطبيعة التلميذ وبيئة التعلم، كما يستند هذا النموذج على فكرة رئيسة مفادها أن التقنيات لا تحقق نواتج التعلم المرجوة بذاتها دون الاهتمام عند إعداد المعلمين وتدريبهم على تكامل التقنية مع المحتوى العلمي للمادة الدراسية، وطرق تعليمها وتعلمها واستراتيجيات تدريسها من قبل المعلم.

وقد أورد (Kind, 2009) ثلاثة عوامل مشتركة تسهم في تنمية معارف تيباك لدى المعلمين كالتمكن من محتوى المادة الدراسية وموضوعاتها، خبرة المعلم التي تتحقق من التدريس لسنوات عدة داخل الفصل الدراسي، تمتع المعلم بثقته في ذاته وتوفير مناخ مناسب ينمي روح التعاون داخل الفصل الدراسي.

مهارات إدارة المعرفة الرقمية: Digital Knowledge Management Skills

في ظل العصر الحالي ظهرت بيئة تعلم جديدة ناتجة عن انتشار الانترنت وتكنولوجيا المعلومات أُطلق عيها بيئة التعلم الرقمية، والتي تختلف عن بيئتي التعلم المغلقة والتي يتم فيها التعليم في مكان ووقت واحد، وبيئة التعلم المفتوحة التي يتم فيها التعلم في نفس الوقت ومن أي مكان، في حين أن بيئة التعلم الرقمي يحدث التعليم فيها في أي وقت ومن أي مكان، وبذلك فهي توفر المرونة الكاملة في التعلم؛ كونها لا تعرف العطلات أو مواعيد الدراسة، كما توفر مصادر التعلم المختلفة عبر أكثر من موقع على شبكة الانترنت.

وفي ضوء ذلك أورد (عبدالمنعم، ٢٠١٥) أن هناك نوعان من المعرفة التي يمكن أن يديرها المعلم تشمل المعرفة الظاهرة والتي تشمل البرامج والخطط التعليمية لنقل المعرفة وتوليدها ونشرها، كالكتب والمناهج والمطبوعات الإلكترونية وجميع أدوات المعرفة الداعمة لعملية التعلم، والمعرفة الضمنية أو الخفية هي المعرفة المكتسبة في عقول الأفراد عبر تراكم الخبرات والتدريب ومن خلال المناقشات والاجتماعات مع الزملاء والطلاب.

حيث تعد إدارة المعرفة الرقمية احد التطورات الفكرية المعاصرة التي نتجت عن التدفق الهائل في كم وكيف المعلومات اليومية مما نتج عنه سرعه تولدها والعمل المستمر على تنظيمها والمحافظة عليها علاوة على كل تعدد محاولات تحقيق أقصى درجة من الانتفاع منها، فما شهده العالم من ثوره اتصالات وتكنولوجيا معلومات و زياده مستمرة في حجم المعرفة والتحول السريع نحو اقتصاد المعرفة ضمن

للأفراد والمنظمات توليد المعرفة ومشاركتها وتطبيقها وتشجيع الابتكار والابداع نحوها(موسى، ٢٠١٦).

ويمكن استخلاص النقاط التالية عن ماهية اداره المعرفة الرقمية وطبيعتها كونها:

- مجموعه من العمليات التي تسهم في توليد المعرفة والحصول عليها وتنظيمها واستخدامها ونشرها وتحويلها إلى أنشطة تدعم اتخاذ القرار وحل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي.
- عمليات منظمه تساعد التلميذ بشكل منظم في تحديد المعلومات والمعارف ذات الصلة بموضوع التعلم وتمكنه من حفظها وتخزينها وتطويرها.
- تتسم بالاختيار المنظم للمعرفة من مصادر متنوعه يمكن تحليلها وتفسيرها ومشاركتها لتحقيق أعلى مستوى من الانجاز لأساليب وتقنيات تركز على المواد الفكرية المعلوماتية من خلال مجموعه من العمليات بهدف تحسين الفاعلية وزياده الابتكار.
- عمليه نظاميه تكامليه واضحه تهدف إلى تنسيق انشطه التلميذ ذات الصلة بالمعرفة التي يتم انتاج المعرفة الجديدة وتحقيق اهدافها تهدف الى اختيار المعرفة عن طريق تنقيحها وتبويبها ونشرها استخدام الوسائل والتقنيات الرقمية المتاحة.

و يؤكد (Utecht, & Keller, 2019) أن إدارة المعرفة الرقمية ترتبط بالنظرية الاتصالية في القدرة على سرعه التعلم واعاده التعلم والاستخدام الرقمي للتطبيقات ومحركات البحث، كما أن محو الأميه الرقمية في الاتصال يتخطى عائق الزمان والمكان لأجل الوصول الى المعارف والمعلومات وتنويع مصادر بناء المعلومات الجديدة واقامه العديد من الروابط بين مصادر البيانات وكيفيه تطبيق المعلومات.

تساعد إدارة المعرفة على التجديد وتشجع المعلم على البحث والاطلاع عن كل ما هو جديد كون هي تعتمد على مجموعه من الخطوات الإجرائية المنظمة

زياده الصلة بالعناصر الأساسية والفرعية للموضوع موضوع الدراسة او البحث كما تساهم في تنميه القدرة علي الابحار باستخدام اشكال التوسع المعرفي لاكتساب معلومات والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية في تخزين المعلومات والقدرة على تنسيقها واخراجها هم شاركتها وفقا لما تم التوصل اليه من افكار ومعلومات بطريقه موثقه.

أهمية تنمية مهارات أدارة المعرفة الرقمية:

في ظل العصر الحالي أصبحت تنميه مهارات إداره المعرفة الرقمية لدي المعلمين ضرورة ملحه، كونها تسهم في الربط بين العديد من التخصصات والكم الهائل من المعلومات والمعارف وتتميز بتنمية القدرة على انتاج المعرفة بدلا من مجرد استخدامها، تساعد في تحديد الاهداف وتوزيع المهام إلى مهارات أساسية وفرعية، وتعزز استخدام المصادر العلمية والبعد عن المصادر غير الموثوق فيها، كما تنمي مهارات البحث العلمي وحل المشكلات والتعامل الصحيح مع المعلومات والمعارف، كما تنمي القدرة على الاطلاع والتنوع المعرفي عبر اكثر من مصدر وتعزز مهارات البحث الرقمي والتعامل عبر التطبيقات الرقمية مما يحقق التكامل بين التكنولوجيا والتخصص الدراسي، وتنمي الابداع والخيال في تنظيم المعارف وعرضها بشكل مرتب يسهم في تحقيق التنوع والاطلاع المعرفي عبر مصادر مختلفة، وتسهم في تبادل ومشاركه المعارف مع المعلمين وزملاء التخصص ومواجهه المواد الدراسية، كما تزيد من فرص وآليات التواصل بين المعلمين لأجل الحصول على الدعم لإتمام المهام المرتبطة بإدارة المعرفة.(يوسف، ٢٠٢٢)

في حين ذكر (Debem & Coelhoc, 2013) أن إدارة المعرفة تستمد أهميتها من دورها في الحفاظ على كيان المؤسسة ودعمها من خلال الاعتماد على المعرفة وتشاركها، وتنمية النمو المهني والمعرفي للمعلمين وإثرائه لديهم، علاوة على مساهمتها في إتاحة أكبر قدر من المعلومات في أسرع وقت وأقل تكلفة.

وحيث أن العصر الحالي هو عصر الثورة الرقمية، والتجديد والابتكار في كل مجالات الحياة، حيث أصبح قائمًا على المستحدثات والتقنيات الرقمية، التي تحتاج إلى فكر جديد وتدريب على أساليب حديثة للتعامل معها بفاعلية، أصبح لزامًا على معلمي المواد الدراسية التوافق مع العصر الرقمي والإلمام بالمستحدثات التكنولوجية واكتساب القدرة والكفاءة على التعامل معها وتوظيفها في عملية التعليم؛ ولذا لابد من إعادة النظر في برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين والاتجاه نحو استخدامهم للتعلم الرقمي في التدريس.

ويرى عدد من التربويين أن التعليم القائم على استخدام التقنيات الحديثة، قد يلقي مقاومة تعيق نجاحه، إذا أخل بسير العملية التعليمة التعليمة الحالية، أو هدد أحد طرفيها المعلم والتلميذ، كونهما مثلان المكونات الأساسية، إضافة إلى المناهج التعليمية، ولنجاح هذا التعليم يجب أن يكون مكملا لأساليب التعليم العادية، وهذا يستلزم أن يكون المعلم قادرا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام وسائل الاتصال المختلفة، كما يجب أن يمتلك التلميذ المهارات الخاصة باستخدام الانترنت والبريد الالكتروني وإتاحة البنية التحتية والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوافر خطوط الاتصال المطلوبة التي تساعد على نجاح التعلم الرقمي(موسى، ٢٠١٦).

وطبقًا لما سبق ذكره أصبح المعلمين في حاجة ماسة للقيام بتحولات جذرية في أنماطهم التدريسية التقليدية، وأصبح لزامًا عليهم الانتقال من التعليم اللفظي إلى التعليم بالمعنى والعمل والاكتشاف، ومن الحفظ والتلقين والحصول على المعلومات بشكل فوري إلى ابتكار طرق لتعليم التلاميذ كيفية التعلم مدى الحياة، وبعبارة أخرى يجب على المعلمين تعلم الكفايات والمهارات المناسبة للمستقبل حتى يتمكنوا من تعليمها للتلاميذ، لا سيما في ظل الاتفاق العالمي على الدور المحوري للمعلمين وأهميته في نمو التلاميذ وتعلمهم في العصر الرقمي (Carlsson, et, al., 2019)

ويؤكد بيتس (Bates, 2018) على أهمية جودة التدريس في العصر الرقمي، وأورد تسع متطلبات أساسية لذلك سواء كان التدريس رقمي بالكامل أو مدمج أو عبر الاستخدام المحدود للتكنولوجيا الرقمية، وتتمثل في:

وضع إطار للتدريس يوضح للمعلم كيف يرغب بالتدريس لطلابه، ومن ثم يقوم المعلم بتحديد طرق تعليم وتوصيل ما يرغب لطلابه، من خلال العمل ضمن فريق يشمل المعلم وطلابه معًا باستثمار الموارد المتاحة للمعلم وطلابه، وإتقان التكنولوجيا، وتحديد أهداف التعلم المناسبة، وتصميم هيكل الدرس/ البرنامج وأنشطة التعلم، التواصل الفعال، التقويم والابتكار.

ويشير (Lynch, 2018) إلى حاجة المعلمين لتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لديهم؛ حيث لم يعد الطلاب يستجيبون للتعليم التقليدي المتمركز حول المعلم، فطلاب اليوم منغمسون في عالم تقني متقدم، ولديهم القليل من الوقت للاهتمام بالتعلم، ولهذا السبب يحتاج المعلم إلى إضافة مجموعة مهارات جديدة إلى ذخيرته في العصر الرقمي، **ومن تلك السمات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو العصر الرقمي للنجاح في مهنتهم ما يلي:**

- عدم استخدام الكتب المدرسية باهظة الثمن، بفضل المعلومات الموثوقة المتاحة والمحدثة على الإنترنت.
- على دراية جيدة بعلم الأعصاب الذي يدرس كيفية تعلم الإنسان، كما يستخدموا أبحاثا تعليمية قائمة على الدماغ لمساعدة طلابهم للوصول إلى إمكاناتهم.
- لا يرهبون التكنولوجيا، ولا يرهبون من تعلم شيء جديد، ويقدمون على تعلم مختلف التقنيات بدرجة عالية من الكفاءة تضاهي مبتكريها.
- يكتسب التكنولوجيا الجديدة من منظور الطالب أولا، فعندما يفكرون في استخدام أداة تقنية جديدة في الفصل الدراسي، مما يعطي المعلمين أفكارا

مبتكرة في كيفية استخدام الأداة لتلبية احتياجات الطلاب ومساعدتهم في تحقيق النمو الأكاديمي المرجو تحقيقه.

- يتقبون التباين في احتياجات جميع التلميذين وثقافاتهم وخلفياتهم.
- يستخدمون المنهج بطريقة مسئولة وانتقائية، حيث يقررون ما هو مهم، وما هي الأدوات الرقمية لدمجها، وكيفية قياس التقدم المتحقق.
- يتسم بالمثابرة والمرونة في الحياة، والتي ينقلونها بدورهم للطلاب.
- متفائلون بمستقبل التعليم، كونهم يشاركون ببنائه، لذا فإنهم متحمسون لمعرفة الإمكانيات الجديدة التي يجلبها المستقبل إلى مجال التعليم.

فقد تغير الدور الرئيس للمعلمين في العصر الرقمي، وأصبح لزامًا على المعلم الاهتمام بتعليم طلابه مهارات القرن الحادي والعشرين وتدريبهم على استخدام تلك المهارات في كافة مجالات المجتمع الرقمي، ولم يعد دور المعلمين متمركزًا حول محتوى محدد أو استراتيجية بعينها، بل تعدى ذلك ليشمل مزج مهارات القرن الحادي والعشرين مع المناهج الدراسية وتعليم الطلاب وتدريبهم على اكتساب هذه المهارات، وتصنف مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن أربع فئات رئيسة كالتالي:

١. طرق التفكير: وتتضمن التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، حل المشكلات.
٢. طرق العمل: وتشمل التواصل والتعاون.
٣. أدوات العمل: وتشمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والوعي المعلوماتي.
٤. المهارات الحياتية: وتشتمل على المواطنة، والمهنية، المسئولية الشخصية والاجتماعية.(Yue, 2019)، (Bedir, 2019).

ومن أهم التطبيقات الرقمية التي يمكن للمعلمين استخدامها في إدارة المعرفة الرقمية تطبيق Class Management Apps لإدارة الفصل الدراسي، وبرمجة الأنشطة، وتدوين الملاحظات والتقويم الدراسي ومن أشهرها تطبيق Teacher Kit وتطبيق Class Act by Acorn Studios وتطبيق Pocket Teacher باللغة العربية، إضافة لتطبيقات أنظمة التعلم المتنقل Mobile Learning

Management Systems مثل تطبيق Blackboard Mobile Learn، كما تعتبر تطبيقات تطوير المحتوى التعليمي والتي تتيح إنشاء ونشر المحتوى التعليمي والعروض التقديمية، ومن أهمها تطبيق Educreations والذي يعمل على أجهزة الايفون والآيباد، ويسمح للمعلم بإعداد عروض تقديمية مباشرة من جهازه اللوحي باستخدام تسجيل الشاشة Screen Casting مع إضافة الصوت، وتطبيقات الشبكات الاجتماعية والتواصل Facebook, Twitter, Instagram, Imo, Whatsapp, Skype.(ألطف، ٢٠١٩)

أهداف إدارة المعرفة الرقمية:

يهدف إدارة المعرفة الرقمية إلى تحقيق أهداف معينة تحدد مدى فعاليته ومنها:

- دعم عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ، عبر تبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة؛ لتبادل الآراء من خلال الاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة كالبريد الإلكتروني، والمحادثة والفصول الافتراضية.
- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية.
- تنمية قدرة المعلم على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة.
- تنمية قدرة التلميذ على استخدام المهارات والكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والتواصل.
- تقديم بيئة تعلم تفاعلية عبر استخدام التقنيات الالكترونية الحديثة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- توطيد العلاقة بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور، وبين المؤسسة والمجتمع الخارجي.
- تطوير دور المعلم في عملية التعلم؛ ليتمكن من مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلميذين من خلال تقديم التعليم المناسب لفئات عمرية مختلفة، وابتكار طرق لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.(السايح، وسيبوكر، ٢٠٢١)

لذا فالاعتماد على إدارة المعرفة الرقمية في المؤسسات التعليمية يهدف إلى تنمية قدرة المعلم على ابتكار آليات ووسائل حديثة تخدم الموقف التعليمي، إضافة إلى تنمية قدرة التلميذ على توظيف التكنولوجيا الرقمية واستخدامها فيما يحقق التعلم وبالتالي ربط المناهج والمقررات الدراسية بإمكانات المجتمع وبيئة التعلم، كما أن إدارة المعرفة الرقمية يراعي امكانات التلميذين كل على حده، ويوسع دائرة التواصل والتفاعل للتلميذ على شبكات التواصل العالمية والمحلية عبر الانضمام للمناقشات الفردية والجماعية، وعدم الاقتصار على المنهج الدراسي أو المعلم كمصادر وحيدة للتعلم، كما تسهم في زيادة الصلات التربوية بين المعلم والتلميذ وتوطيد العلاقة بينهم بما يسهم في تحقيق نواتج التعلم المرجوة.

أهمية إدارة المعرفة الرقمية:

في العصر الحالي المعتمد على التكنولوجيا الرقمية برزت أهمية تبني إدارة المعرفة الرقمية في المؤسسات التعليمية للأسباب الآتية:

- تحقيق التواصل بين التلميذين فما بينهم وبينهم وبن المؤسسة التعليمية، من خلال إتاحة الاتصال في اتجاهات مختلفة كالبرد الالكتروني وغرف الحوار ومجالس النقاش، والتي تحفز التلميذين على المشاركة والتفاعل الجاد.
- تحقيق مبدأ المساواة، حيث تتيح أدوات الاتصال المتنوعة لكل تلميذ الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج.
- إتاحة فرص التواصل مع المعلم في أسرع وقت خارج أوقات العمل.
- تنويع طرق واستراتيجيات التدريس التي تتلائم وطبيعة التلميذين وحاجاتهم، وطبيعة المادة الدراسية وطبيعة موضوع الدرس؛ كالطريقة المرئية والطريقة المسموعة أو المقروءة، أو الطريقة العملية.

- استمرارية التعلم، حيث تتيح للتلميذ الحصول على المعلومات المطلوبة وقت ما يشاء، ولا يقتصر التعلم على وقت محدد.
- يسهم في تحقق تدريس ذا جودة عالية، حيث يزيد من درجة تخطيط المعلم للدرس، وجودة إعداده، ويساعد المعلم على تطوير أدائه عبر المواقع الالكترونية.
- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي للمؤسسات التعليمية، حيث وفرت التكنولوجيا الرقمية وسائل الاتصال دون الحاجة للتواجد الفعلي في مكان وزمان معين.
- يحقق أقصى استفادة من الوقت، حيث يسهم في توفير وقت المعلم والتلميذ، فالتلميذ يتمكن من الوصول الفوري للمعلومات في الوقت والزمان المناسب، والمعلم يرسل ما يحتاجه التلميذ بشكل فوري.
- يحقق منظومة تعليمية متطورة تتماشى مع التقدم المتسارع في العالم(يونس، ٢٠١٦).

ويرى الباحث ضرورة تمكن المعلمين من مهارات إدارة المعرفة الرقمية كونها تندرج ضمن المهارات الأساسية اللازمة لمعلم القرن الواحد والعشرين، حيث أكدت الكثير من الأدبيات والدراسات في تناولها لمهارات القرن الواحد العشرين مهارات المعلومات والوسائط التكنولوجية والتي تتضمن ثقافة المعلم المعلوماتية والثقافة الإعلامية إضافة إلى ثقافة المعرفة والتواصل والتكنولوجيا، ومهارات العصر الرقمي وتتمثل في القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال والشبكات وصولًا للمعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها، كما تتضمن مهارات الحياة والمهنة والتي تشتمل على قدرة المعلم على المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والتي أصبح لزاما على معلم العصر الرقمي التمكن منها ليواكب متغيرات العصر ويحقق ما تسعى إليه أهداف التربية.

وقد حدد (فضل، ٢٠١٠) أهم خصائص مهارة إدارة المعرفة الرقمية في:

- توليد المعرفةKnowledge Creation

- تخزين وعرض المعرفةKnowledge Storage and Presentation
- تطبيق المعرفة Knowledge Application
- توزيع ونشر المعرفةKnowledge Distribution

في حين حدد (السرحاني، ٢٠١٦) أهداف ومزايا مهارات إدارة المعرفة الرقمية في جمع المعرفة من المصادر الرقمية وتخزينها وإعادة استعمالها، وتحديد المعارف الجوهرية وتحديد كيفية الحصول عليها وتأمين المعلومات، وتقييم المعرفة وتنظيمها وتعظيمها، ونشر ثقافة المعرفة الرقمية والتحفيز لتحليلها وإعادة نشر المعلومات.

وما يميز مهارات إدارة المعرفة الرقمية تغيرها بتغير الأحداث والمواقف والمعلومات وتجددها؛ لأجل توليد أفكار جديدة أو حلول للمشكلات التي تواجههم، إضافة لكونها تعد الإطار العام للعمل الذي ترى من خلاله المؤسسة التعليمية مختلف عملياتها كعمليات معرفية، كما تنمي وتثري الحماس والنمو المهني والمعرفي للمعلمين، وتتيح الفرصة لاكتساب أكبر قدر من المعلومات في أسرع وقت وأقل تكلفة، كما تساعد التلميذ على تحديد المعلومات والمعارف اللازمة وذات الصلة بموضوع التعلم، وحفظها وتخزينها وتطويرها، كما تتسم بالاختيار المنظم للمعرفة من مصادر متنوعة وتحليلها وتفسيرها ومشاركتها؛ لتحقيق مستوى عال من الإنجاز، كما تحقق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال التطبيق الفعال للتكنولوجيا والتواصل والابداع.

النظريات التربوية التي يتبناها البحث:

تعد النظرية البنائية(Constructivism Theory) من أهم نظريات التعليم والتعلم ارتباطا بتصميم بيئات التعلم الرقمي، حيث تتناول التعلم من رؤية أكثر عمقا وشمولا في كونه عملية بناء نشطة يقوم بها التلميذ؛ لاكتساب المعرفة وتوليدها عبر الأنشطة التي يقوم بها أثناء مراحل التدريب، كما تؤكد على تلقى الدعم الملائم داخل البيئات التعليمية، إضافة لأنها تقوم على جعل التلميذين نشطين خلال عملية التعلم واستخدام استراتيجيات التعلم والتنوع لمحتوى التعلم المقدم،

ومناقشة موضوعات التعلم، وتوفير الوقت الكافي للتفكير في المحتوى المقدم، تلبية للاحتياجات التعليمية الفردية للتلميذين(Ally & Laher, 2008).

كما تعتبر النظرية البنائية من النظريات التي اهتمت بالتلميذ، وتركز على أن التعلم عملية نشطة ومستمرة، وتقوم على أن المعرفة تبنى بسبب نشاط التلميذ، كونه يبنى معنى لما يتعلمه بنفسه ذاتيا، والتعلم عملية بنائية نشطة يتحقق عندما يواجه التلميذ مشكلة أو مهمة حقيقية واقعية، وتهدف النظرية البنائية لتطوير بيئة التعلم وتزويدها بالأنشطة البنائية التي تشجع الطالب على التفكير وبناء المعرفة، وإعداد المعلمين وتأهيلهم للانتقال من التمحور على المعلم إلى التركيز على الطالب، ومن التعلم الفردي إلى الأنشطة التعاونية، كما تركز على التحول من كون المعرفة تعلم كمعارف متراكمة إلى ممارسة العلم فعلا لا قولا؛ لأعداد علماء المستقبل بدمج العلم والتكنولوجيا(الدليمي، ٢٠١٤).

وتقوم النظرية البنائية على خمسة افتراضات للتعلم البنائي هي:

- تنشيط المعرفة السابقة(Activating Prior Knowledge).
- اكتساب (بناء) المعرفة(Acquiring Knowledge).
- فهم المعرفة(Understanding Knowledge).
- تطبيق المعرفة(Applying Knowledge).
- الانعكاس والتأمل في المعرفة(Reflecting Knowledge)(زيتون،٢٠١٠).

ومن خلال تحليل هذه المبادئ، يرى الباحث أنها تتوافق مع إطار البرنامج التدريبي ومتغيراته المتمثلة في مهارات إدارة المعرفة الرقمية، من حيث الجوانب النظرية أو التطبيقية، التي سيتم الاعتماد عليها في بناء البرنامج وأدوات البحث، وأساليب واستراتيجيات التدريس المقترحة، فإن ذلك يحتم ضرورة الاهتمام بالنظرية البنائية في المعرفة واكتسابها وتشكيلها، والتحول من سلبيات التعلم التنافسي إلى المشاركة والتعلم التعاوني، ومن تذكر المعرفة الى تفسيرها وتحريكها عقليا وعلميا،

ومن الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر منفرد للمعرفة إلى تعدد المصادر المادية والرقمية.

وبذلك فالتعلم النشط يعبر عن الجانب التطبيقي للنظرية البنائية التي تحمل في طياتها التأكيد على الدور الإيجابي للتلميذ، وتركز على بناء المعرفة وليس نقلها، وتؤكد أن التعلم عملية نشطة، وتسعى لإعداد التلميذ لمواجهة الحياة المستقبلية بكفاءة عالية، كما تهدف لتطوير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتنفيذ الممارسات والمهارات الحياتية، وتشجع على الاستقلال والمبادرة والإبداع، ولذا فالأنشطة العملية المفتوحة والموجهة استقصائيا في صورة مشاريع ومهمات أدائية لحل مشكلات الواقع وتطبيقه(صالح، ٢٠١٩).

النظرية الاتصالية- الترابطية(Connectivism Theory) حيث اقترح George Siemens في عام ٢٠٠٤م النظرية الاتصالية للتعلم'Connectivism"، وعرفها بأنها "نظرية تهتم بتوضيح كيفية حدوث التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره بالديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وتدعيمه بواسطة التقنيات الحديثة"، وبالتالي فالنظرية الاتصالية تعد من النظريات الحديثة التي ارتبطت بالتطور التكنولوجي الذ يشهده العصر الرقمي المعاصر، وتسعى بوضع التعلم عبر الشبكات في إطار اجتماعي فعال، كما تفترض أنه لا يمكن قياس التعلم بمجرد الحصول على شهادة في تخصص بعينه، فطرق التعلم أصبحت متعددة من خلال مئات أدوات التعلم الالكتروني، وقد يجمع الفرد كما هائلا من المعلومات من خلالها(صبري، ٢٠٢٠).

ويتميز التعلم في ضوء النظرة الاتصالية بعدة خصائص ذكرها (علي، ٢٠١٣) ومن أهمها:

- يتسم التعلم بأنه تعلم تعاوني Collaborative، اجتماعي Social، ويوجد ارتباط وثيق بين التعلم وأنشطة الفرد واهتماماته الأخرى.
- يؤدي التبادل الغير رسمي للمعلومات، والمنظم من خلال الشبكات، والمدعم بالأدوات الإلكترونية دورا أكثر أهمية من ذي قبل.

- تعد مهارات البحث عن المعلومات، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها، ومعرفة الروابط بينها جزء لا يتجزأ من عملية التعلم؛ بغرض اكتساب المعرفة وإنتاجها، نظرا لتعامل التلميذ مع كم هائل من المعلومات عبر الشبكات.

مباديء النظرية الاتصالية: حدد (Pettenati, & Cigognini, 2007) ، (Padma & Seshasaayee, 2012) التعلم والمعرفة تكمن في تنوع الآراء ووجهات النظر المختلفة التي تعمل على تكوين كل متكامل، فمعرفة كيفية الحصول على معلومات أهم من المعلومة ذاتها، والتي تتسم بالتغير والتطور المتسارع، فالقدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم، كما أن التعلم هو عملية إنشاء للمعرفة وليس استهلاك للمعرفة فقط، كونه يتضمن شبكة تعمل على الربط بين مجموعة من نقاط الالتقاء أو مصادر التعلم، فالمقررات ليست المصدر الرئيسي للتعلم، وذلك لأجل تيسير عملية التعلم المستمر، كما أن يمكن حدوث جزء من التعلم خارج التلميذ في بعض الأدوات والتطبيقات غير البشرية، وذلك على عكس الافتراض أن عملية التعلم تتم بالكامل داخل التلميذ، وحصول التلميذ على معرفة دقيقة ومحدثة باستمرار بمثابة الهدف الرئيسي لأنشطة التعلم الاتصالية، فالقدرة على صنع القرار في حد ذاتها عملية تعلم، واختيار ما يجب تعلمه يتحدد في ضوء متطلبات الواقع المتغيرة، فالإجابة الصحيحة في الوقت الراهن ربما تكون خطأ غدا بسبب التغيرات التي تطرأ على طبيعة المعلومات التي تؤثر على القرار الذي يتخذه التلميذ، والقدرة على إدراك وفهم الاتصالات أو الارتباطات بين المجال والأفكار والمفاهيم المختلفة بمثابة مهارة محورية للتعلم، فالتلميذ في ضوء النظرية الاتصالية يشارك كنقطة التقاء على شبكة يحدث لها التعلم ككل، وهذا هو جوهر التعلم بشكل فعال في ضوء التعلم الرقمي.

ويتضح من ذلك أن التعلم في ضوء النظرية الاتصالية يؤكد على تنمية قدرة التلميذ على البحث والوصول إلى المعارف والمعلومات باستمرار؛ بل والإسهام في بنائها، وليس مجرد استهلاكها فقط، كما يحقق التعاون والتواصل والمشاركة

النشطة والفعالة بين التلميذين، من خلال توفير حيز لتعبير التلميذين عن ذاتهم عبر المدونات، وحيز للحوار والمناقشة، وحيز للتعلم بطريقة منظمة، وآخر للبحث عن المعلومات؛ كل هذا من شأنه تبادل المعارف والآراء ووجهات النظر المختلفة بين التلميذين وتحويلهم من متلقين سلبيين للمعلومات والخبرات الجديدة إلى مشاركين فاعلين لهم دور إيجابي في إفادة بعضهم البعض وبذلك تتنوع مصادر التعلم.

ويرى (Hew & Cheung , 2014) **أن النظرية الإتصالية تتكون من أربع مكونات رئيسية هي:**

- المدخلات: وتعني كل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة ومنها مدخلات رئيسة، وهي مدخلات ضرورية لقيام النظام، ومدخلات محيطة بالنظام.
- العمليات: وتضم الاستراتيجيات بما تشمله من طرق وأساليب واستخدام للوسائل التعليمية، كما تشمل العلاقات المتبادلة والمتفاعلة ببين التلميذين والمعلم والإداريين لتحويل مدخلات النظام إلى مخرجات تحقق أهدافه.
- المخرجات: وهي النتائج النهائية للنظام وتعد مؤشرا لنجاح النظام أو فشله.
- التغذية الراجعة: وهي تقديم معلومات أو توضيح لنتائج سلوك الفرد، والأثر الناتج عن هذا السلوك بتعزيزه أو تعديله.

العلاقة بين نموذج تيباك ومهارات إدارة المعرفة الرقمية:

نتيجة لتزايد الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية كأحد المهارات التي يجب أن تتوافر لدى معلم القرن الحادي والعشرين، ظهرت الحاجة إلى نموذج تربوي لتحديد المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتحقيق دمج التكنولوجيا بفاعلية مع المحتوى التعليمي، حيث أن مجرد امتلاك المعلم للمهارات تقنية لا يضمن توظيفها بشكل فعال في التدريس، لذا يجب أن يكون لدى المعلم القدرة

على تحقيق التكامل بين مادة التخصص وطرق تدريسها والتكنولوجيا المناسبة للتدريس.(Chai & Koh, 2017)

فالتعليم هو أساس نهضة المجتمعات وتقدمها، به تُبنى الأُمم وترتقي، وقد أسهم هذا التقدم في إحداث تغيير شامل ومستمر في مختلف مجالات الحياة، سواء كانت سياسية، اجتماعية، اقتصادية، معرفية، تكنولوجية؛ ولذا أصبح لزامًا الاهتمام بتطوير عناصر النظام التعليمي و التكيف مع ما يحيط بها من تحديات تطلبت ضرورة الاهتمام بالبرامج المقدمة لإعداد وتدريب معلمي المواد المختلفة؛ للتعامل مع الأزمات الطارئة التي قد تواجه عمليتي التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين وفقًا لأحدث التطورات التي طرأت على المجتمع في مختلف المواد الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية.

كما أن تعليم الدراسات الاجتماعية ليس بمعزل عن التطورات الهائلة في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسهم بشكل كبير في تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد، ومن ثم بناء المواطن الصالح المنتج، الفعال، الناقد، الإيجابي، المشارك، المفكر، القادر على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات بطريقة علمية في عصر الانفجار المعرفي والتقني، وهذا يتطلب من المعلم مساعدة وتوجيه التلميذ في كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياته ومجتمعه(قطاوي، ٢٠٠٧)

ولأن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، كونه مسئول عن تشكيل عقول التلميذين وتنمية قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه اهتماماتهم، وبناء القيم والاتجاهات لديهم، وإتاحة الفرص المناسبة لتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التي اكتسبوها من البرامج الدراسية في المواقف الحياتية؛ هذا يقتضي الحرص على تدريب المعلمين وفقًا لأحدث النظم والمستجدات الحديثة التي تطرأ على المجتمع، فنجاح المعلم في أداء المهام المُوكلة إليه يعني نجاح المجتمع ككل، لأنه يسهم في مسيرة البناء والتطوير التربوي والاقتصادي، والاستقرار الداخلي

للوطن، والحفاظ على الهوية الثقافية، وتنمية حس الانتماء للأمة، وإعداد الكوادر والقيادات المستقبلية.

حيث تُعد خبرات المعلم السابقة بمثابة معرفة ديناميكية تتغير باستمرار مع الوقت، ولم يعد تطوير نظام اعداد المعلم هو ما تبنى عليه معرفة المعلم وتمكنه المهني من تخصصه عند ممارسته مهنة التدريس، بل أصبح من الضرورة دعم المعلمين أثناء الخدمة ببرامج تدريبية تنموية، تتبنى الاتجاهات الحديثة في التدريس، وتتيح لهم آفاق التطور المهني وتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية التي نتجت عن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي؛ لخلق معلم قادر على إيصال المحتوى إلى التلميذين بأيسر الطرق وأسرعها، إضافة إلى استعماله للطرق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس تخصصه لإيجاد تفاعل صفي إيجابي بين المعلم والتلميذ.

فإدارة المعرفة الرقمية تعتمد على نظريات التعلم المختلفة؛ لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذين، حيث أكدت النظرية المعرفية على استثمار العمليات العقلية لتعزيز عملية التعلم، في حين تؤكد النظرية البنائية على التعلم من خلال التجارب وحل المشكلات، كما تؤكد النظرية السلوكية على جانب تكرار الأمثلة وتمارين العقل وعملية التفاعل، وتبنت النظرية الاتصالية كيفية الوصول إلى المعارف المختلفة ويضيف إليها.

أما التدريس التقليدي فلم يعد يتماشى مع حاجات طلاب العصر الرقمي في ظل الأزمات الحالية التي يشهدها العالم وعلى رأسها جائحة كورونا وعدم الانتظام في المؤسسات التعليمية من قبل الطلاب، مع التأكيد على التفاوت الكبير بين عناصر العملية التعليمية في استخدام التكنولوجيا الرقمية من أجل الخدمات الحكومية والترفيه وضرورة استثمارها في تحقيق التعلم الفعال المبني على استثمار الإمكانات المتاحة باعتباره أحد أنظمة المجتمع التي تؤثر فيه وتتأثر بالمستجدات التي تطرأ عليه.

إجراءات ومواد المعالجة التجريبية

يتناول البحث إعداد مواد وأدوات البحث، والتطبيق العملي، وفق الخطوات التالية:

أولا: إعداد اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية: تم إتباع الخطوات التالية في إعداد الاختبار:

(١) **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات إدارة المعرفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية، وتحديد مدى فاعلية البرنامج التدربي في تنمية تلك المهارات.

(٢) **تحديد مهارات الاختبار:** تم بناء الاختبار في ضوء قائمة مهارات إدارة المعرفة الرقمية النهائية، وتمثلت في (٣) مهارات رئيسة يتبعها (٢٢) مهارة فرعية - لارتباط هذه المهارات بالواقع الفعلي للتدريس وإمكانية تنميتها واستثمارها لدى المعلمين والتلاميذ- وهى :

الأولي : مهارة الوصول للمعرفة وتخزينها. (٧مهارات فرعية)

الثانية : مهارة تطبيق المعرفة. (٨مهارات فرعية)

الثالثة : مهارة نشر المعرفة وتوزيعها. (٧مهارات فرعية)

٣)صياغة مفردات اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية: تم صياغة مفردات الاختبار في نمط الاختبارات الموضوعية وشملت (أسئلة الاختيار من متعدد) وذلك لموضوعتيها وسهولة تصحيحها ومناسبتها لمعلمي المرحلة الإعدادية، وقد روعي عند صياغة المفردات ما يلي:

- أن تكون لكل مفردة خمسة بدائل تحمل ضمنها الإجابة الصحيحة.
- مراعاة وضوح صياغة مفردات الاختبار.
- توزيع ترتيب الإجابة الصحيحة عشوائيا لتقليل درجة التخمين.

٤)وضع تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بطريقة واضحه ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى موضوعات البرنامج التدريبي، مما يساعد على فهم

الاختبار ومعرفة كيفية الإجابة عن الاختبار، مع التأكيد على ضرورة فهم هذه التعليمات وعدم الإجابة إلا بعد أن يؤذن لهم.

أ- حساب معامل الثبات لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية قيد البحث: تم حساب معامل الثبات لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية قيد البحث على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٣٠) معلماً من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية بطريقتين مختلفتين هما: (معامل (ألفا كرونباخ- التجزئة النصفية)، كما يتضح فى جدول (٢).

جدول (٢)

حساب معامل الثبات لأبعاد إختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية

بطريقتى (ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية) ن=٣٠

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	الوصول للمعرفة وتخزينها	٠,٦٨٦	٠,٧٣٤	٠,٦٨٤
٢	تطبيق المعرفة	٠,٧٢٨	٠,٦٤٩	٠,٦٢٨
٣	نشر المعرفة وتوزيعها	٠,٧٤٧	٠,٧٧٧	٠,٧٢٣

قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٧٥٥

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٦٨٦ ، ٠,٧٤٧)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاختبار فى كل من طريقتى " سبيرمان – براون ، جتمان " حيث تراوحت فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٦٤٩ ، ٠,٧٧٧) وفى جتمان ما بين (٠,٦٢٨ ، ٠,٧٢٣) وجميعها قيم مرتفعة، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة ألفا المحسوبة للأبعاد الثلاثة للاختبار كانت أقل من قيمة ألفا الكلية والتي تبلغ (٠,٧٥٥) مما يدل على تمتع أبعاد هذا الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

ب- **حساب صدق اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية:** تم حساب صدق الاختبار من خلال:

- **الصدق الظاهري:** ويتمثل في وضوح مفردات الاختبار وفهم المعلمين لصيغة المفردات وما يتطلبه كل سؤال وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار.
- **صدق المحتوي:** من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والحكم على مدى صلاحية الاختبار للتطبيق، وفي ضوء تعديلاتهم أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.
- **الصدق التمييزي:** تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلماً، حيث تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التمييزى عن طريق إيجاد معنوية الفروق بين الإرباعين (الأعلى والأدنى)، وذلك بعد أن تم ترتيب درجات المعلمين فى هذا الإختبار ترتيباً تنازلياً، ثم إيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعين كما يتضح فى جدول (٣).

جدول (٣)دلالة الفروق بين متوسطى الإرباعيين (الأعلى – الأدنى) لدرجات معلمي العينة الإستطلاعية فى إختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية قيد البحث ن١=ن٢=٨

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط حسابى	إنحراف معيارى	قيمة "ت"	مستوى المعنوية
الوصول للمعرفة وتخزينها	أرباعى أعلى	٨	٦,٢٥٠	٠,٤٦٣	*١٢,٩٦٧	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	١,٨٧٥	٠,٨٣٥		
تطبيق المعرفة	أرباعى أعلى	٨	٦,١٢٥	٠,٣٥٤	*٧,١٩٠	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٣,١٢٥	١,١٢٦		
نشر المعرفة وتوزيعها	أرباعى أعلى	٨	٧,٠٠٠	٠,٧٥٦	*٨,٠٠٠	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٣,٠٠٠	١,١٩٥		
الدرجة الكلية	أرباعى أعلى	٨	١٩,٣٧٥	١,٤٠٨	*٩,٦٤٦	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٨,٠٠٠	٣,٠٢٤		

يتضح من جدول (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطي الإرباعيين (الأعلى، الأدنى) فى كل من الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية قيد البحث وذلك لصالح متوسط الإرباعي الأعلى، مما يدل على صدق اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية وقدرته على التمييز بين المستويات العليا والدنيا.

ثالثاً- حساب الإتساق الداخلى: تم تطبيق اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية قيد البحث على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلماً من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/١١/٢٥م، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للإختبار، وكما يتضح فى الجدولين (٤) ، (٥)

جدول (٤) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمعلمي العينة الإستطلاعية قيد البحث ن=٣٠

البُعد	م	معامل الإرتباط	البُعد	م	معامل الإرتباط	البُعد	م	معامل الإرتباط
الوصول للمعرفة وتخزينها	١	**٠,٥٣٧	تطبيق المعرفة	٣	**٠,٥٢٣	نشر المعرفة وتوزيعها	٤	**٠,٤١٧
	٢	**٠,٦١٣		٥	**٠,٣٨٩		١٠	**٠,٥٣٦
	٧	**٠,٤٢٥		٦	**٠,٤٢٥		١٤	**٠,٤٣٠
	٨	**٠,٥٨٧		٩	**٠,٤٢٩		١٨	**٠,٤٤٢
	١١	**٠,٥١٨		١٢	**٠,٥٢٦		١٩	**٠,٣٨٣
	١٥	**٠,٥٦١		١٣	**٠,٥٢٢		٢٠	**٠,٣٨٣
	١٦	**٠,٤٧٧		٢٦	**٠,٤٢٧		٢١	**٠,٤٩١
	١٧	**٠,٥٤٢		٢٧	**٠,٥٧٩		٢٢	**٠,٤٠٠
	٢٤	**٠,٤٤٨		٢٩	**٠,٤٣٦		٢٣	**٠,٤٦٧
				٣٠	**٠,٤٨٤		٢٥	**٠,٤٣٢
							٢٨	**٠,٤٨١

❖ دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٤) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمعلمي العينة الإستطلاعية والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة.

جدول (٥)

معاملات الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية

لدى معلمي العينة الإستطلاعية قيد البحث ن = ٣٠

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	الوصول للمعرفة وتخزينها	**٠,٧٥٦	٠,٠٥
٢	تطبيق المعرفة	**٠,٦٨٥	٠,٠٥
٣	نشر المعرفة وتوزيعها	**٠,٥٨٩	٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد من أبعاد اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على أن هناك اتساق ما بين مفردات الاختبار وأبعاده.

٥) وضع الاختبار في صورته الأولية: تم اعداد الاختبار في صورته الأولية مشتملًا على (٣٠) سؤال يقيس مهارات إدارة المعرفة الرقمية المتضمنة بقائمة مهارات إدارة المعرفة الرقمية التي تم إعدادها مسبقًا، ولقد تكونت الصورة الأولية للاختبار من: (صفحة الغلاف- صفحة التعليمات- كراسة المفردات- ورقة إجابة أسئلة الاختبار؛ لتدوين الإجابة المناسبة)

٦)عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي حول مدي صلاحية الاختبار في ضوء النقاط الآتية:

- مدى ملائمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- مدى ملائمة كل سؤال للمهارة الفرعية التي يقيسها.
- إضافة أو تعدل أو حذف ما ترونه.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تحديد التعديلات والمقترحات وأمكن التوصل إلى بعض التعديلات التي تم الأخذ بها وهي:

- إعادة صياغة بعض الجمل.
- تمثيل بعض المفردات للمهارات التي تقيسها.
- تنسيق أطوال بعض البدائل.
- تعديل بعض البدائل حتى تكون متجانسة.
- تعديل بعض الأسئلة التي يمكن أن تقيس التذكر وليس التفكير.

٧) **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة مكونة من (٣٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارتي الإبراهيمية وههيا التعليمية الأزهرية بمحافظة الشرقية، وتم إجراء الاختبار يوم الخميس الموافق ٢٥/ ٢٠٢٢/١١م ، وذلك لحساب:

جـ. معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.

د. زمن الاختبار، وفيما يلي توضيح ذلك:

٨)**الصورة النهائية للاختبار:** بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، وما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية وبعد حساب معامل التمييز للمفردات والانتهاء من التحقق من صدق وثبات اختبار الجانب المعرفي لمهارات إدارة المعرفة الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق على مجموعة البحث.

ثالثا: الاختبار التحصيلي: لما كان البحث الحالي يهدف إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وقياس أثره على تحصيل تلاميذهم، وهذا من مستلزمات الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذى نص على: "**ما**

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية بعض مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وقياس أثره على تحصيل تلاميذهم؟"، ولذا تم إتباع الخطوات التالية في إعداد الاختبار:

١) **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مستويات تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

٢) **تحديد مهارات الاختبار:** تم بناء الاختبار في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وتمثلت في (٦) مستويات رئيسة وهي(التذكر – الفهم – التطبيق- التحليل – التركيب – التقويم) وهى :

الأولي : مستوى التذكر.	(٥ مفردات)
الثانية : مستوى الفهم.	(٥ مفردات)
الثالثة : مستوى التطبيق.	(٥ مفردات)
الرابع: مستوى التحليل.	(٥ مفردات)
الخامس: مستوى التركيب.	(٥ مفردات)
السادس: مستوى التقويم.	(٥ مفردات)

٣)**صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:** تم صياغة مفردات الاختبار في نمط الاختبارات الموضوعية وشملت (أسئلة الاختيار من متعدد) وذلك لموضوعيتها وسهولة تصحيحها ومناسبتها للتلاميذ، وقد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- أن تكون لكل مفردة أربعة بدائل تحمل ضمنها الإجابة الصحيحة.
- مراعاة وضوح صياغة مفردات الاختبار.
- توزيع ترتيب الإجابة الصحيحة عشوائيا لتقليل درجة التخمين.

٤)**وضع تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار بطريقة واضحه ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى موضوعات الوحدة الثانية والرابعة من منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الاعدادي، مما يساعد على فهم الاختبار ومعرفة كيفية

الإجابة على مفردات الاختبار، مع التأكيد على ضرورة فهم هذه التعليمات وعدم الإجابة إلا بعد أن يؤذن لهم.

ومن التعليمات التي تم التأكيد عليها:

- يهدف الاختبار إلى قياس معلوماتك حول جغرافية سكان العالم وتاريخ مصر الحديث، وأشكر حسن تعاونكم، ولذا أرجو منكم قراءة تعليمات الاختبار، علمًا بأن هذا الاختبار لغرض البحث العلمي.
- اقرأ الأسئلة بدقة، لتتمكن من اختيار الاجابة الصحيحة.
- لكل سؤال أربعة مفردات، اختر إجابة واحدة منها.
- الأرقام (١،٢،٣،٤،....) تدل على الأسئلة، بينما تدل الحروف (أ، ب، ج، د) على الإجابات المتوقع اختيارها (مفردات كل سؤال).
- ضع علامة (√) أمام المفردة الصحيحة أمام الإجابة التى تراها مناسبة.
- مدة الاختبار (٣٠) دقيقة.
- لا تبدأ الإجابة حتى يؤذن لك.

٥) وضع الاختبار في صورته الأولية: تم اعداد الاختبار في صورته الأولية مشتملًا على (٣٠) سؤال يقيس مستوى معرفة التلاميذ حول توزيع سكان العالم وتاريخ مصر الحديث، ولقد تكونت الصورة الأولية للاختبار من (صفحة الغلاف- صفحة التعليمات- كراسة المفردات- ورقة إجابة أسئلة الاختبار، لتدوين الإجابة المناسبة)

٦)عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وموجهي المادة: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وموجهي المادة لإبداء الرأي حول مدي صلاحية الاختبار في ضوء النقاط الآتية:

- مدى ملائمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

- مدى ملائمة كل سؤال للمهارة الفرعية التي يقيسها.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما ترونه.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تحديد التعديلات والمقترحات وأمكن التوصل إلى بعض التعديلات التي تم الأخذ بها وهي:

- إعادة صياغة بعض الجمل.
- تمثيل بعض المفردات لموضوعات المقرر.
- تنسيق أطوال بعض البدائل.
- تعديل بعض البدائل حتى تكون متجانسة.
- تعديل بعض الأسئلة التي يمكن أن تقيس التذكر وليس التحليل.

٧) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيقه استطلاعيًا على عينة مكونة من (٣٠) تلميذًا من معهد إكوة الاعدادي الثانوي بإدارة ديرب نجم التعليمية الأزهرية بمحافظة الشرقية، وتم إجراء الاختبار يوم الخميس الموافق ١/ ١٢/ ٢٠٢٢م، وذلك لحساب:

أ- حساب معامل الصدق لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية:

تم حساب صدق الاختبار بعدة طرق منها:

- **الصدق الظاهري:** ويتمثل في وضوح مفردات الاختبار وفهم التلاميذ لصيغة المفردات وما يتطلبه كل سؤال وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار.
- **صدق المحتوي:** من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من موجهي المادة وأساتذة المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم والحكم على مدى صلاحية الاختبار للتطبيق، وفي ضوء تعديلاتهم أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.

- **الصدق التمييزي:** عن طريق إيجاد معنوية الفرق بين (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) وذلك بعد أن تم ترتيب درجات التلاميذ في هذا الاختبار ترتيباً تنازلياً، ثم قام بإيجاد دلالة الفرق بين متوسطي الإرباعين.

أولاً / حساب معامل الثبات للإختبار التحصيلي قيد البحث: تم حساب معامل الثبات للإختبار التحصيلي قيد البحث على أفراد العينة الإستطلاعية والبالغ عددهم (٣٠) تلميذاً من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية بطريقتين مختلفتين هما :-

أ- معامل (ألفا كرونباخ).

ب- التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان).

كما يتضح فى جدول (٦).

جدول (٦) حساب معامل الثبات لأبعاد الإختبار التحصيلي

بطريقتى (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) ن=٣٠

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	التذكر	٠,٦٦٠	٠,٧٠٨	٠,٥٦٣
٢	الفهم	٠,٦٥٩	٠,٦١٣	٠,٥٠٧
٣	التطبيق	٠,٦٢٠	٠,٧٦٧	٠,٦٤٤
٤	التحليل	٠,٦٤٠	٠,٨٧٠	٠,٧٣٥
٥	التركيب	٠,٦٠٤	٠,٥٨٤	٠,٥٧٢
٦	التقويم	٠,٦٥٣	٠,٥٤٧	٠,٥٤٠

قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٦٦١

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاختبار التحصيلي بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٦٠٤ ، ٠,٦٦٠)، كما لُوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاختبار فى كل من طريقتى "سبيرمان – براون، جتمان" حيث تراوحت فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٥٤٧ ، ٠,٨٧٠) وفى جتمان ما بين (٠,٥٠٧ ، ٠,٧٣٥) وجميعها قيم مقبولة، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة ألفا

المحسوبة للأبعاد الستة للإختبار كانت أقل من قيمة ألفا الكلية والتي تبلغ (٠,٦٦١) مما يظهر تمتع أبعاد الإختبار بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً- حساب معامل الصدق للإختبار التحصيلي قيد البحث :

لإيجاد معامل الصدق للإختبار التحصيلي قام الباحث بتطبيق الإختبار على عينة البحث الإستطلاعية البالغ عددها (٣٠) تلميذاً، حيث تم حساب صدق الإختبار بطريقة الصدق التمييزى عن طريق إيجاد معنوية الفروق بين الإرباعيين(الأعلى والأدنى)، وذلك بعد أن قام بترتيب درجات التلاميذ فى هذا الإختبار ترتيباً تنازلياً، ثم قام بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطى الإرباعيين كما يتضح فى جدول (٧).

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطى الإرباعيين (الأعلى – الأدنى) لدرجات تلاميذ العينة الإستطلاعية فى الإختبار التحصيلي قيد البحث ن١=ن٢=٨

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط حسابى	إنحراف معيارى	قيمة "ت"	مستوى المعنوية
التذكر	أرباعى أعلى	٨	٣,٦٢٥	٠,٩١٦	*٧,٩٢٢	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٠,٧٥٠	٠,٤٦٣		
الفهم	أرباعى أعلى	٨	٣,٣٧٥	٠,٥١٨	*٨,٦٥٦	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	١,٢٥٠	٠,٤٦٣		
التطبيق	أرباعى أعلى	٨	٣,٨٧٥	٠,٨٣٥	*٦,٥٩١	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	١,١٢٥	٠,٨٣٥		
التحليل	أرباعى أعلى	٨	٤,١٢٥	٠,٦٤١	*١٢,٠٧٥	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٠,٧٥٠	٠,٤٦٣		
التركيب	أرباعى أعلى	٨	٣,٣٧٥	٠,٥١٨	*٨,٤٧٣	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٠,٧٥٠	٠,٧٠٧		
التقويم	أرباعى أعلى	٨	٣,٣٧٥	٠,٥١٨	*١٠,٦٩٣	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٠,٧٥٠	٠,٤٦٣		
الدرجة الكلية	أرباعى أعلى	٨	٢١,٧٥٠	٣,٦٩٤	*٩,٧٦٨	٠,٠٥
	أرباعى أدنى	٨	٥,٣٧٥	٢,٩٧٣		

يتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطي الإرباعين (الأعلى، الأدنى) فى كل من الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قيد البحث وذلك لصالح متوسط الإرباعين الأعلى، مما يدل على صدق هذا الاختبار وقدرته على التمييز بين المستويات العليا والدنيا.

ثالثاً- حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاختبار، وكما يتضح فى الجدولين (٨)، (٩).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه للاختبار التحصيلي لتلاميذ العينة الاستطلاعية قيد البحث ن=٣٠

البُعد	م	معامل الإرتباط	البُعد	م	معامل الإرتباط	البُعد	م	معامل الإرتباط
١/ التذكر	١	**٠,٣٦٢	٣/ التطبيق	١٠	**٠,٣٨٥	٥/ التركيب	٦	**٠,٣٨٢
	٥	**٠,٣٨٢		١٢	**٠,٤١٥		١١	**٠,٤٣٣
	٢٢	**٠,٥٦٣		١٥	**٠,٦٠٣		١٤	**٠,٣٧٠
	٢٧	**٠,٦٢٧		٢١	**٠,٥٤٦		١٩	**٠,٥٠٢
	٣٠	**٠,٦٢٤		٢٤	**٠,٥٢٦		٢٦	**٠,٥٧٨
٢/ الفهم	٣	**٠,٤٢٦	٤/ التحليل	٢	**٠,٦٥٣	٦/ التقويم	٨	**٠,٥٢٧
	٩	**٠,٤٨٠		٤	**٠,٤٠٤		١٣	**٠,٥١٦
	١٨	**٠,٤١٥		٧	**٠,٥٤٨		١٦	**٠,٤٣٩
	٢٥	**٠,٥٣٦		١٧	**٠,٦٧٢		٢٠	**٠,٦٩٠
	٢٩	**٠,٤١٥		٢٨	**٠,٤٧٥		٢٣	**٠,٤٧٦

❖ دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٨) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين درجة كل مفردة من مفردات الإختبار التحصيلي لتلاميذ العينة الإستطلاعية والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفرده.

جدول (٩) معاملات الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للإختبار التحصيلي لدى تلاميذ العينة الإستطلاعية قيد البحث ن=٣٠

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	التذكر	**٠,٣٩٢	٠,٠٥
٢	الفهم	**٠,٣٩٠	٠,٠٥
٣	التطبيق	**٠,٥٦٥	٠,٠٥
٤	التحليل	**٠,٤٩٥	٠,٠٥
٥	التركيب	**٠,٦٤٠	٠,٠٥
٦	التقويم	**٠,٤١٦	٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد من أبعاد الإختبار التحصيلي والدرجة الكلية للإختبار، مما يدل على أن هناك إتساق ما بين مفردات الإختبار وأبعاده.

٨)الصورة النهائية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، وما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق على مجموعة البحث.

ثانيا: إعداد البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية:

١) **تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي:** استهدف البرنامج التدريبي تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك، وقياس أثره على تحصيل التلاميذ.

٢) **تحديد أسس بناء محتوى البرنامج التدريبي:-** استند البرنامج التدريبي في بنائه على:

- معرفة المعلم بالمحتوى التدريسي العام حول مادة الدراسات الاجتماعية بفرعيها (الجغرافيا– التاريخ) والمواد الدراسية ذات الصلة.
- معرفة المعلم بالأساليب والاتجاهات الحديثة لمهارات إدارة المعرفة الرقمية التي تناسب معلمي وتلاميذ العصر الرقمي.
- معرفة المعلم لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأهميتها وأهم تطبيقات التواصل التزامني واللاتزامني.
- معرفة المعلم بكيفية توظيف المعرفة بالمحتوى والتربية في بيئة التعلم.
- بيان العلاقة بين نموذج تيباك وإدارة المعرفة الرقمية.
- تناول مفهوم المعرفة الرقمية وكيفية انشاء السجلات الرقمية وتوضيح العلاقة بين المحتوى والتكنولوجيا والتربية.
- بيان أثر البرنامج على تنمية تحصيل التلاميذ.

٣) **الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:** هدف البرنامج التدريبي الى تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية ذات الصلة بنموذج تيباك وتنمية معارف المعلمين حول مكوناته السبعة ومهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين وهي (المعرفة التكنولوجية Technological Knowledge- المعرفة المحتوى Content Knowledge- المعرفة التربوية Pedagogical Knowledge - المعرفة التربوية التكنولوجية Technological Pedagogical Knowledge - المعرفة التربوية التكنولوجية Technological Pedagogical Knowledge - المعرفة بالمحتوى التربوي– Pedagogical Content Knowledge- معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي Technological Pedagogical And Content Knowledge- مهارة إدارة المعرفة الرقمية)

٤) **تحديد مكونات البرنامج التدريبي (دليل مدرب – دليل متدرب** – جلسات تدريبية – أنشطة وأوراق عمل)

٥) تحديد أساليب التدريب المستخدمة بالبرنامج التدريبي: وتشمل (لقاءات مباشرة Face- to Face - لقاءات عن بعد (Virtual Learning) - من خلال العديد من المنصات والأدوات الرقمية كبرنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، وبرنامج (Zoom)، وبرنامج فري كونفرانس كول (Free Conference Call)- الممارسة الميدانية (Realistic Practice)- حلقات تعلم (Learning Cycle)

د- تحديد أساليب التدريب المتبعة بالبرنامج التدريبي (استراتيجية فكر – زاوج شارك Think – Pair – Share، استراتيجية العصف الذهني التكنولوجي Technological Braining Storm، استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning.، حل المشكلات Problem Solving، استراتيجية الرؤوس المرقمة Numbered Heads Together ، استراتيجية KWL، استراتيجية الأصابع الخمس Five Fingers Strategy ، استراتيحية كرة الثلج Ice Ball)

٦) آلية التقويم في البرنامج (قبلي – بعدي – تكويني)

٧) إعداد دليل المدرب والجلسات التدريبية: من خلال:

- وضع مقدمة للدليل تشمل تحديد الهدف، ومتطلبات التدريب، وتعليمات اليوم التدريبي، نشاط التعارف، أدوار كلا من المدرب والمتدرب، مكونات ملف الإنجاز)
- تحديد إجراءات السير في اليوم التدريبي (أهداف – احتياجات – إرشادات – أسلوب تدريس مستخدم – شرائح عرض تقديمي).

٤) دليل المشارك (المتدرب): استهدف إعداد دليل المتدرب/ المشارك حث المعلمين على تنفيذ الأنشطة والمهام التدريبية ومشاركتهم بفاعلية في البرنامج التدريبي

القائم على نموذج تيباك، وتنشيط معارفهم ومهاراتهم حول مهارات إدارة المعرفة الرقمية، مع التركيز على استخدام البرنامج واعادة تطبيقه بأساليب وطرق تتماشي مع واقع التلاميذ؛ لتنمية التحصيل لديهم.

٥) **التحقق من صلاحية البرنامج عبر عرضه على مجموعة من المحكمين:** تم عرض البرنامج على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس ومجموعة من المدربين المعتمدين الأكاديمية المهنية للمعلمين ومدربي مادة الدراسات الاجتماعية؛ للتأكد من سلامة المحتوى التدريبي وإجراء عملية التدريب المحددة في الدليل وأساليب التقويم المستخدمة والأهداف العامة والخاصة، وتم أخذها في الاعتبار وتم إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

تنفيذ التجربة: (الدراسة الميدانية) تم اختيار عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة ديرب نجم التعليمية الأزهرية بمحافظة الشرقية في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، بغرض إجراء البحث، حيث تكونت من (٣٠) معلم ومعلمة، ويرجع السبب في اختيار عينة البحث من المرحلة الإعدادية كونها من أنسب المراحل التي يمكن تطبيق البحث عليها، كونهم من حملة المؤهلات العليا التربوية ولديهم دافعية للتعلم ومواكبة كل ما هو جديد في مجال إدارة المعرفة الرقمية، وعينة تكونت من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذهم.

أ. التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث:-

- اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.
- اختبار، قبليًا على عينة البحث من المعلمين في يومي الخميس الموافق ٢٠٢٢/١٢/٣م، في حين تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا على عينة التلاميذ في يوم الثلاثاء ٢٠٢٢/١٢/٨م مع مراعاة توضيح تعليمات الإجابة عن أدوات البحث والهدف منها وتم تنبيه المعلمين والتلاميذ إلى زمن الاختبار.

ب. تطبيق البرنامج التدريبي: بعد إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث تم البدء في تطبيق الجلسات التدريبية بمقر وحدة التدريب والجودة بمعهد ديرب نجم

الاعدادي الثانوي وعبر برنامج زووم وبرنامج ميكروسوفت تيمز وبرنامج فري كونفرانس بواقع جلستين تدريبيتين في الأسبوع، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

الموضوع	عناصر المحتوى التدريبي TPACK	المجال الذي يتناوله	الزمن	
			عدد ورش العمل	الساعات
الأول	معرفة المحتوى	المعرفة بالمحتوى CK	١	٤
الثاني	المعرفة التربوية	المعرفة بالتربية PK	٢	٤
الثالث	المعرفة التكنولوجية	المعرفة بالتكنولوجيا TK	١	٤
الرابع	معرفة المحتوى التربوي	التربية والمحتوى PCK	١	٤
الخامس	المعرفة التربوية التكنولوجية	التكنولوجيا والمحتوى TCK	١	٤
السادس	معرفة المحتوى التكنولوجي	التكنولوجيا والتربية TPK	٢	٤
السابع	معرفة المحتوى والتكنولوجيا والتربية	التكنولوجيا والمعرفة والمحتوى TPCK	٢	٤
الثامن	مهارة الوصول للمعرفة وتخزينها	إدارة المعرفة الرقمية	٢	٤
التاسع	مهارة تطبيق المعرفة	إدارة المعرفة الرقمية	٢	٤
العاشر	مهارة توزيع المعرفة ونشرها	إدارة المعرفة الرقمية	٢	٤
المجموع			١٦	٤٠

جدول (١٠) محتوى البرنامج التدريبي

التطبيق البعدي للاختبار: بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المعلمين تم تطبيق أدوات البحث بعديًا على المعلمين والتلاميذ وبعدها تم تحليل البيانات ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا تمهيدًا لتفسيرها وتقديم المقترحات والتوصيات بشأنها.

اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج وتشمل ما يلي:

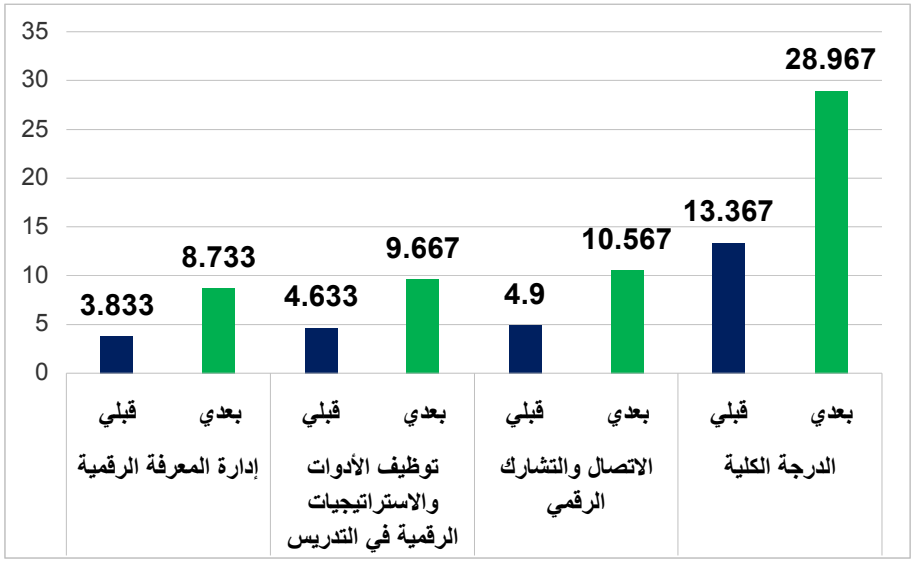
لما كان البحث الحالي يهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين حوله وقياس أثر البرنامج على تلاميذ المعلمين عينة البحث، فلابد من قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية، وهذا من مستلزمات الإجابة على أسئلة البحث، ولذا تم إتباع الخطوات التالية:

١- **اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لصالح التطبيق البعدي"**، وللتحقق من ذلك تمت مقارنة متوسط درجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية، للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الإجتماعية قيد البحث ن=٣٠

الأبعاد	القياس	ن	متوسط حسابى	إنحراف معيارى	قيمة "ت"	مستوى المعنوية
الوصول للمعرفة وتخزينها	القبلي	٣٠	٣,٨٣٣	١,٦٢١	١٦,٧٢٢**	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٨,٧٣٣	٠,٥٢١		
تطبيق المعرفة	القبلي	٣٠	٤,٦٣٣	١,٣٢٦	٢١,٦٦٣**	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٩,٦٦٧	٠,٤٧٩		
نشر المعرفة وتوزيعها	القبلي	٣٠	٤,٩٠٠	١,٦٢٦	١٩,٦٠٧**	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٠,٥٦٧	٠,٥٦٨		
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٣,٣٦٧	٢,٩٧٧	٢٨,٤٧١**	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢٨,٩٦٧	٠,٩٦٤		

يتضح من جدول (١١) وما يحققه شكل (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الدراسات الإجتماعية قيد الدراسة فى كل من الأبعاد والدرجة الكلية لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية، وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي.



شكل (٣) الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الإجتماعية قيد البحث

وبدراسة جدول رقم (١١) يتضح الآتي:

- المتوسط الحسابي لدرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية بلغ (١٣,٣٦٧)، ومتوسط درجات نفس المجموعة في التطبيق البعدي بلغ (٢٨,٩٦٧).
- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية، ويتضح ذلك من حساب الانحراف المعياري، حيث بلغ (٢,٩٧٧) للاختبار القبلي، بينما بلغ (٠,٩٦٤) للاختبار

البعدي، كما بلغت قيمة "ت" الكلية (٢٨,٤٧١❖❖)، وهي ذات دلالة إحصائية، ومن ثم يُرفض الفرض الأول.

وقد تم التوصل إلى النتيجة السابقة من خلال تحليل الفرض الأول إلى الفرعيات التالية:

١. الوصول للمعرفة وتخزينها: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٣,٨٣٣) بينما بلغ (٨,٧٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الأولى لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٢. تطبيق المعرفة: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٤,٦٣٣) بينما بلغ (٩,٦٦٧) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الأولى لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٣. نشر المعرفة وتوزيعها: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٤,٩٠٠) بينما بلغ (١٠,٥٦٧) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الثالثة لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمهارات إدارة المعرفة الرقمية:

كشفت نتائج اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية ككل وفي كل مهارة من المهارات الفرعية لصالح التطبيق البعدي"**

حيث أظهر التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدريس تدني درجات مجموعة البحث في الاختبار القبلي، كونهم لا يستخدمون مهارات ووسائل داعمه للتدريس الرقمي الحديث، حيث يقتصر المعلمون على استخدام أساليب وطرق التدريس التقليدية، التي تدور حول محتوى الكتاب المدرسي، وهي طرق وأساليب تقليدية لم

تعد تتماشى مع طبيعة العصر المعلوماتي المتغير ومع واقع التلاميذ واحتياجاتهم وما يمتلكونه من قدرة على استخدام الوسائط والأساليب الرقمية، حيث لا يتبادلون المعارف والممارسات العملية لمهارات إدارة المعرفة الرقمية من حيث استخدام المواقع والمنصات الرقمية او الوسائل والتطبيقات الرقمية للتواصل مع التلاميذ او أقرانهم من المعلمين، كما لم يتم مرورهم بتجربة ميدانية لاكتساب هذه المهارات بشكل عملي يسهم في التمكن منها في واقعهم التدريسي، ومن الدراسات التي رصدت ذلك دراسة (Gomez, M., 2016)، ودراسة (Yalley, C., 2017)، ودراسة (Miguel, D. & et al., 2020)

<u>في حين أظهرت نتائج التطبيق البعدي</u> لأداة البحث ذات الصلة بمهارات إدارة المعرفة الرقمية تفوق المعلمين بدرجة كبيرة، يمكن تفسيرها لفاعلية البرنامج التدريبي القائم حول نموذج تيباك والجلسات التدريبية ودورها في رفع مستوى مهارات إدارة المعرفة الرقمية نظريا وعمليا لدى المعلمين، **<u>ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:</u>**

أ- تناول موضوعات البرنامج التدريبي لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إضافة لأهم استراتيجيات إدارة المعرفة الرقمية كالمناقشة الالكترونية والتعلم التعاوني الرقمي والعصف الذهني الرقمي والمحاضرات الالكترونية، والتي أثرت معارف المعلمين ومعلوماتهم حو آليات إدارة المعرفة الرقمية.

ب- دعم البرنامج التدريبي لمهارات الوصول للمعلومات وتخزينها والتركيز على توظيف الأدوات والوسائل الرقمية في التدريس كاستخدام منصة إدومودو Edmodo.

ج- تركيز البرنامج التدريبي على التطبيق العملي للمتدربين على الوسائط والأنشطة الرقمية الفعلية بين المتدربين وتنمية قدرتهم على إنشاء محتوى رقمي هادف وتنظيم وإدارة الجلسات والمناقشات الرقمية بفاعلية.

د- استخدام ادوات ووسائل رقمية كجزء من عملية تقويم المتدربين وتدريبهم على استلام وتسلم المهام الرقمية مع المدرب وزملائهم بسهولة ويسر.

ه- قيام المتدربين بتنظيم جلسات تدريبية بكفاءة وفاعلية على بعض البرمج والتطبيقات الرقمية كتطبيق زووم Zoom، Microsoft Teams، Google Classroom.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلا من (رانيا ناصر، ٢٠١٩)، (Moltudal, S., & et, al., 2019)، (هدى يحيي، ٢٠٢٠)، (رشا هاشم، ٢٠٢١)، (Erol, H., 2021)، **وترجع هذه النتيجة إلى:**

١) **مهارة الوصول للمعرفة وتخزينها**: حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية في مهارة الوصول للمعلومات لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى تدريب المعلمين على كيفية الوصول للمعلومات المطلوبة بدقة، وتخزينها بكفاءة واستخدام البريد الالكتروني والمنصات التعليمية في تبادلها.

٢) **مهارة تطبيق المعرفة**: أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية في مهارة تطبيق المعرفة لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى تدريب المعلمين على استخدام البرامج والتطبيقات الرقمية كتطبيق ClassDojo، Edmodo، Google Classroom، Zoom.

٣) **مهارة نشر المعرفة وتوزيعها**: أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية في مهارة نشر المعرفة وتوزيعها لصالح التطبيق البعدي،

ويرجع ذلك إلى تناول الجلسات للتطبيقات الرقمية التزامنية واللاتزامنية عبر تطبيقها فعليا وتقديم المحتوى من خلالها.

٢- **اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على:- "لا توجد فعالية للبرنامج القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى المعلمين عينة البحث"،** وللتحقق من ذلك تمت مقارنة متوسط درجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي وحساب معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير (d) للبرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية، للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج، **لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية:**

وللتأكد من ذلك تم حساب معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير (d) للبرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

حساب معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير (d) للمتغير التجريبى على الأبعاد والدرجة الكلية لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الإجتماعية قيد البحث ن= ٣٠

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي	قيمة (ت)	مربع إيتا η^2	قيمة d	حجم الأثر
إدارة المعرفة الرقمية	٣,٨٣٣	٨,٧٣٣	١٦,٧٢٢	٠,٩٠٦	٦,٢١١	مرتفع
تطبيق المعرفة	٤,٦٣٣	٩,٦٦٧	٢١,٦٦٣	٠,٩٤٢	٨,٠٤٦	مرتفع
نشر المعرفة وتوزيعها	٤,٩٠٠	١٠,٥٦٧	١٩,٦٠٧	٠,٩٣٠	٧,٢٨٢	مرتفع
الدرجة الكلية	١٣,٣٦٧	٢٨,٩٦٧	٢٨,٤٧١	٠,٩٦٥	١٠,٥٧٤	مرتفع

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة معامل مربع إيتا للأبعاد والدرجة الكلية لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الإجتماعية تتراوح ما بين (٠,٩٠٦-

٠,٩٦٥)، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة حجم التأثير المصاحبة لقيم d فى الأبعاد والدرجة الكلية لإختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية تتراوح ما بين (٦,٢١١ – ١٠,٥٧٤) وهى تمثل قيم مرتفعة جداً، وهو ما يدل على فعالية المتغير التجريبى (البرنامج القائم على نموذج تيباك) في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى معلمي الدراسات الإجتماعية عينة البحث.

وبدراسة جدول رقم (١٢) يتضح الآتي:

- قيمة (ت) لدرجات المعلمين عينة البحث بلغت (٢٨,٤٧١) وهي قيمة كبيرة مما يؤكد حجم التأثير المرتفع لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك وفاعليته في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين.
- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية، ويتضح ذلك من حساب الدرجة الكلية لمهارات إدارة المعرفة الرقمية، حيث بلغ (١٣,٣٦٧) للاختبار القبلي، بينما بلغ (٢٨,٩٦٧) للاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي، ومن ثم يُرفض الفرض الثاني.

وقد تم التوصل إلى النتيجة السابقة من خلال تحليل الفرض الثاني إلى الفرعيات التالية:

١. إدارة المعرفة الرقمية: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٣,٨٣٣) بينما بلغ (٨,٧٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الأولى لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٢. تطبيق المعرفة: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٤,٦٣٣) بينما بلغ (٩,٦٦٧) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الأولى لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

٣. نشر المعرفة وتوزيعها: متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية لمهارة إدارة المعرفة الرقمية بلغ (٤,٩٠٠) بينما بلغ (١٠,٥٦٧) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في المهارة الثالثة لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية :

كشفت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث أنه:"توجد فعالية للبرنامج القائم على نموذج تيباك في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى المعلمين عينة البحث"، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلا من دراسة (Gomez, M., 2016)، ودراسة (حنان عبدالسلام، ٢٠١٨)، ودراسة (هناء عبدالحميد، ٢٠١٨)، ودراسة (عبدالخالق فتحي، ٢٠١٩)، ودراسة (Kul, U., &et al., 2019) ودراسة (سالي كمال، ٢٠١٩)، ودراسة (Miguel, D.& et al., 2020)، ودراسة (Koyuncuoglu, O., 2021).

وترجع هذه النتيجة إلى:

أ- تضمين البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك موضوعات تبرز رؤى تربوية عن التطبيقات التربوية وأدارة المعرفة الرقمية.

ب- استناد الجلسات التدريبية على مجموعة من الاستراتيجيات التي تم تنفيذها عبر البرنامج كاستراتيجيات التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على النشاط واستراتيجية فكر – زاوج – شارك، واستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات، والاستراتيجيات ذات الصلة بالتصميم التعليمي.

ج- عدم اقتصار التدريب على قاعة التدريب، وارتكز على توظيف المستحدثات الرقمية عبر الفصول الافتراضية واللقاءات عبر برنامج Zoom، ومجموعات التواصل الرقمي عبر الواتساب والتليجرام، والتي أتاحت الفرصه للتعلم والنقاش وتبادل الآراء وإنجاز المهام والتكليفات الجماعية بصورة أيسر.

د- ربط المعلومات والمعارف النظرية التي تم عرضها بالجلسات التدريبية بالتطبيق العملي، مما كان له الأثر الكبير في توظيف التكنولوجيا بأسلوب عملي.

ه- اعتماد البرنامج التدريبي على إبراز أهمية التكنولوجيا، كونها جزء لا يتجزأ من عملية التدريس، مع التأكيد على أهمية التكامل بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمعرفة التربوية.

و- ساعد البرنامج التدريبي المتدربين على اتخاذ أفضل القرارات، لدمج التكنولوجيا الرقمية بالتدريس بأسلوب فعال عبر أفضل الطرق التي تسهم في تحقيق الدمج في خطوات متدرجة توجههم نحو التدريس بكفاءة وفاعلية.

ز- ساعد البرنامج التدريبي المتدربين على تنظيم مجالات معرفة المعلمين ما بين معرفة المحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا الرقمية لأجل تدريس أكثر فعالية.

ح- استند البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك على معايير التغيرات والمستحدثات التي طرأت في القرن الحادي والعشرين، واستثمار التكنولوجيا المتاحة في كل مكان في خدمة العملية التعليمية.

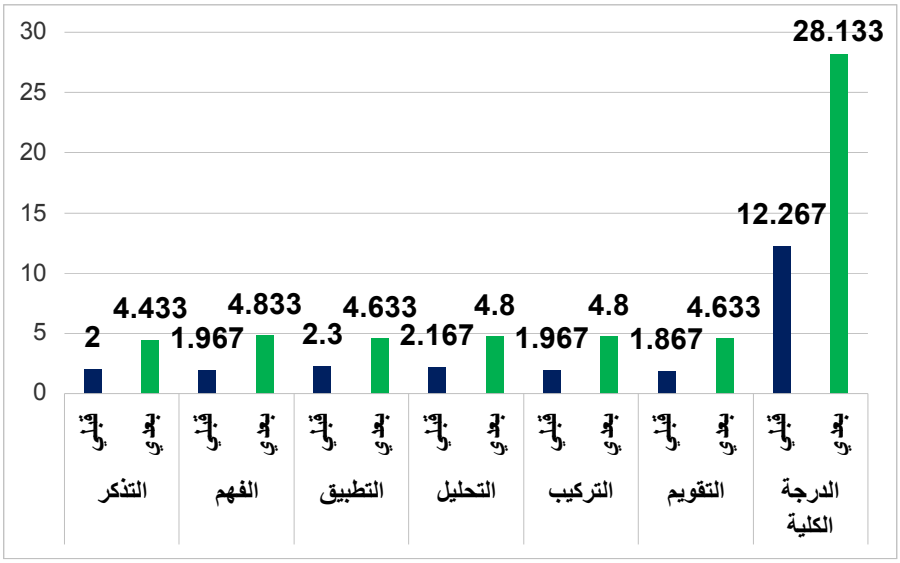
٣- **<u>اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على:-</u> "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي"**؛ وللتحقق من ذلك تمت مقارنة متوسط درجات عينة البحث من التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قيد البحث ن = ٣٠

الأبعاد	القياس	ن	متوسط حسابى	إنحراف معيارى	قيمة "ت"	مستوى المعنوية
التذكر	القبلي	٣٠	٢,٠٠٠	١,٢٨٧	**١٠,٠١٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٤٣٣	٠,٧٢٨		
الفهم	القبلي	٣٠	١,٩٦٧	٠,٩٢٨	**١٥,٥٧٧	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٨٣٣	٠,٣٧٩		
التطبيق	القبلي	٣٠	٢,٣٠٠	١,١٤٩	**١٠,٠٧٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٦٣٣	٠,٥٥٦		
التحليل	القبلي	٣٠	٢,١٦٧	١,٢٨٩	**١١,١٠٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٨٠٠	٠,٤٠٧		
التركيب	القبلي	٣٠	١,٩٦٧	١,٠٩٨	**١٢,٣٠٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٨٠٠	٠,٤٠٧		
التقويم	القبلي	٣٠	١,٨٦٧	١,٢٢٤	**١٢,١١٦	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٦٣٣	٠,٦١٥		
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٢,٢٦٧	٣,٢١٦	**٢٨,٥١٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢٨,١٣٣	٠,٩٧٣		

يتضح من جدول (١٣) وما يحققه شكل (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قيد البحث فى كل من الأبعاد والدرجة الكلية للإختبار التحصيلي، وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي.



شكل (٥) الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قيد البحث

وبدراسة جدول رقم (١٣) وما يوضحه شكل رقم (٦) يتضح الآتي:

- قيمة (ت) لدرجات التلاميذ عينة البحث بلغت (٢٨,٥١٠❖❖) وهي قيمة كبيرة مما يؤكد حجم التأثير المرتفع لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك وفعاليته على تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية وانعكاس أثره على تنمية تحصيل التلاميذ عينة البحث، حيث بلغت قيمة (ت) (١٠,٠١٤❖❖) لمستوى التذكر، في حين بلغت (١٥,٥٧٧❖❖) لبعد الفهم، كما بلغت (١٥,٥٧٧❖❖) لبعد التطبيق، وبلغت (١١,١٠٠❖❖) لبعد التحليل، و(١٢,٣٠٠❖❖) لبعد التركيب، بينما بلغت (١٢,١١٦❖❖) لبعد التقويم.
- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للتلاميذ عينة البحث، ويتضح ذلك من حساب الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، حيث بلغ (١٢,٢٦٧) للاختبار القبلي، بينما بلغ (٢٨,١٣٣) للاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي، ومن ثم يُرفض الفرض السادس.

وقد تم التوصل إلى النتيجة السابقة من خلال تحليل الفرض الثالث إلى الفرعيات التالية:

١. **التذكر:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (٢,٠٠٠) بينما بلغ (٤,٤٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الأول للاختبار التحصيلي.

٢. **الفهم:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (١,٩٦٧) بينما بلغ (٤,٨٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الثاني للاختبار التحصيلي.

٣. **التطبيق:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (٢,٣٠٠) بينما بلغ (٤,٦٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الثالث للاختبار التحصيلي.

٤. **التحليل:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (٢,١٦٧) بينما بلغ (٤,٨٠٠) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الرابع للاختبار التحصيلي.

٥. **التركيب:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (١,٩٦٧) بينما بلغ (٤,٨٠٠) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الخامس للاختبار التحصيلي.

٦. **التقويم:** متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بلغ (١,٨٦٧) بينما بلغ (٤,٦٣٣) في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في البعد الأخير للاختبار التحصيلي، **وتتفق**

نتيجة هذا البحث مع دراسة (رشا السيد، ٢٠١٩)، ودراسة (وفاء علي، شذى عادل، ٢٠٢١)، ودراسة (فاطمة عبدالفتاح، ٢٠٢٢).

٤- اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على :- " لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسط درجات عينة البحث في اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية والاختبار التحصيلي للتلاميذ"، وللتحقق من ذلك تم حساب معامل الإرتباط بين درجات المعلمين والتلاميذ

جدول (١٤)

حساب معامل الإرتباط في كل من اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية للمعلمين والاختبار التحصيلي للتلاميذ عينة البحث ن = ٣٠

م	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	مهارات إدارة المعرفة الرقمية	١٣,٣٦٧	٢,٩٧٧	**٠,٨٥١	٠,٠١
٢	الاختبار التحصيلي	١٢,٢٦٧	٣,٢١٦		

يتضح من جدول (١٤) أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في الدرجة الكلية لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية والدرجة الكلية لاختبار التحصيلي للتلاميذ، **وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة (عائشة إبراهيم، ٢٠١٥)**

<u>وبدراسة جدول رقم (١٤) يتضح الآتي:</u>

- المتوسط الحسابي لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) بالنسبة لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية بلغ (١٣,٣٦٧)، كما بلغ المتوسط الحسابي (١٢,٢٦٧) للاختبار التحصيلي لتلاميذ المعلمين عينة البحث.

- بلغ الانحراف المعياري لاختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية (٢,٩٧٧)، بينما بلغ للاختبار التحصيلي لتلاميذ المعلمين عينة البحث (٣,٢١٦)، كما بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥١) مما يثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اختبار مهارات إدارة المعرفة الرقمية والاختبار التحصيلي للتلاميذ، ومن ثم يُرفض الفرض الرابع من فروض البحث.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

١. تضمين البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك موضوعات تبرز رؤى تربوية عن التطبيقات التربوية وإدارة المعرفة الرقمية.

٢. استناد الجلسات التدريبية على مجموعة من الاستراتيجيات التي تم تنفيذها عبر البرنامج كاستراتيجيات التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على النشاط واستراتيجية فكر – زاوج – شارك، واستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات، والاستراتيجيات ذات الصلة بالتصميم التعليمي.

٣. عدم اقتصار التدريب على قاعة التدريب، وارتكز على توظيف المستحدثات الرقمية عبر الفصول الافتراضية واللقاءات عبر برنامج Zoom، ومجموعات التواصل الرقمي عبر الواتساب والتليجرام، والتي أتاحت الفرصة للتعلم والنقاش وتبادل الآراء وإنجاز المهام والتكليفات الجماعية بصورة أيسر.

٤. ربط المعلومات والمعارف النظرية التي تم عرضها بالجلسات التدريبية بالتطبيق العملي، مما كان له الأثر الكبير في إدارة المعرفة بأسلوب عملي.

٥. اعتماد البرنامج التدريبي على إبراز أهمية التكنولوجيا، كونها جزء لا يتجزأ من عملية التدريس، مع التأكيد على أهمية التكامل بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمعرفة التربوية.

٦. ساعد البرنامج التدريبي المتدربين على اتخاذ أفضل القرارات، لدمج التكنولوجيا الرقمية بالتدريس بأسلوب فعال عبر أفضل الطرق التي تسهم في تحقيق الدمج في خطوات متدرجة توجههم نحو التدريس بكفاءة وفاعلية.

٧. ساعد البرنامج التدريبي المتدربين على تنظيم مجالات معرفة المعلمين ما بين معرفة المحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا الرقمية لأجل تدريس أكثر فعالية، ما انعكس على مستوى تحصيل التلاميذ.

التوصيات:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من واقع الممارسة العملية للتدريس، عند بناء البرنامج التدريبي.
- الاهتمام بعقد دورات وبرامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة، لتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية والقدرة على توظيف التكنولوجيا.
- إعداد بحوث تنمي استخدام الوسائط الرقمية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية.
- استخدام منصات تدريبي رقمية في تنمية مهارات إدارة المعرفة لدى المعلمين.
- تبني نماذج تدريبية قائم على التعلم الرقمي في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمة لدى معلمي المواد الدراسية المختلفة.

المقترحات:

- برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك وأثره على تنمية مهارات التدريس الافتراضي والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
- أثر برنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك على تنمية مهارات التدريس عبر الويب والثقافة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
- استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية.

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون والاتجاه نحوها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

مراجع البحث:

إبراهيم، فاطمة عبدالفتاح أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على أبعاد نموذج تيباك"TPACK"، في تنمية بعض مهارات التدريس الرقمي والتحصيل لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع(١٣٦)، ٣٦٦- ٤٠٥.

أبو حطب، فؤاد، والصادق، آمال. (٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي*، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبدالخالق فتحي عبدالخالق .(٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***. ١١٩، ١٨- ٤٩.

ألطف، إياد عبدالعزيز. (٢٠٢٠). التعليم الالكتروني ومتطلبات تطبيقة بالتعليم الجامعي في ظل الأزمات العالمية (جائحه كرونا). بحوث في العلوم و الفنون النوعية، ٧(٢)، ١٥- ٤٤.

حامد، رانيا ناصر. (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي، ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، ١٨٢(١)، ٥٦٥- ٥٩٩.

حسانين، بدرية محمد. (٢٠٢٠). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيباكTPACK Framework، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (٧٠)، ١- ٥٨.

حسن، حنان عبدالسلام عمر. (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACKفي تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٠٣، ٢٢١- ٢٥٣.

داشور، وفاء علي، وفرمان، شذى عادل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تعليمي قائم على وفق "أنموذج تيباك"TPACK" في تحصيل مادة القياس والتقويم لدى طلبة كليات التربية وتفكيرهم المنطقي، مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، (٣)، ١٣٥- ١٧٠.

الدليمي، عصام حسن. (٢٠١٤). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار صفاء للطباعة والنشر، ط١.

زيتون، حسن حسين. (٢٠١٠). مدخل إلى المنهج الدراسي، رؤية عصرية، الدار الصولتية للنشر، ط١

السايح، عائشة، وسيبوكر، إسماعيل. (٢٠٢١). التعليم الرقمي وعوائق تطبيقه، جامعة ورقلة (الجزائر) كلية الآداب واللغات، ٧(٢)، ٦٩- ٨٥.

السرحاني، عبدالله عوض. (٢٠١٦). مهارات إدارة المعرفة في منظمات القطاعين العام والخاص. الرياض: مكتبة الرشد، ٤٢.

عبدالحميد، هناء عبدالحميد محمد. (٢٠١٨). تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك TPACK لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، ***المجلة العلمية***، ٣٤(٧)، ٤٨٦- ٥٢٠.

عبدالفتاح، سالي كمال. (٢٠١٩). برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج "TPACK" لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لدى طلابهم، المجلة المصرية للتربية العملية، ٢٢(١٠)، ١- ٤٤.

عبدالله، عائشة إبراهيم. (٢٠١٥). استراتيجية لإدارة المعرفة ببيئة التدريب الإلكترون وفاعليتها في تنمية كفايات تصميم كائنات التعلم لدى اختصاصي تكنولوجيا التعليم بمملكة البحرين، المنامة، ١- ١٢٢.

عبدالمنعم، منصور أحمد. (٢٠١٥). إدارة المعرفة في الجامعات المصرية، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (٨٧)، ١- ٣.

العزب، ايمان صابر عبد القادر. (٢٠١٩). مهارات اداره المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدي أعضاء هيئه التدريس لذوي التخصصات العلمية بجامعه بيشة، دراسات عربيه في التربية وعلم النفس، رابطه التربويين العرب، ع ١١٦، ٥٢ – ٩١.

علي، حمدان محمد. (٢٠١٣). تصميم بيئة مقترحة للتعلم التشاركي قائمة على توظيف الشبكات الاجتماعية كفضاء تعليمي اجتماعي لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني الشبكي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء عبر الويب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٥(٣)، ٧٣- ١٢٥.

صالح، ابتسام علي. (٢٠١٩). البرامج الإثرائية وأثرها في تنمية مهارات التفكير للطالبات الموهوبات. *العلوم التربوية*، ٢٧(٤)، ٥٠٢- ٥٠٣.

صبري، رشا السيد. (٢٠١٩).أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK باستخدام تقنية الانفوجرافيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل البصري لدى طالباتهن، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ٢٢(٦)، ١٧٨- ٢٦٤.

هاشم، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على انترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤(١)، ١٨٢- ٢٧١.

محمد، عزت عبدالحميد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام Spss,18*، القاهرة: دار الفكر العربي.

الهادي، محمد محمد .(٢٠٠٥). ***التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت***، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١.

يونس، مجدي. (٢٠١٦). التعليم الإلكتروني، تقديم : محمد رفعت حسنين، دار زهور المعرفة والبركة، مصر، دط.

فضل، نبيل عبدالواحد. (٢٠١٠). إدارة وتصميم بحوث التدريس تجاه تحقيق جودة تعلم المعرفة الرقمية، المؤتمر العلمي الثاني عشر – حال المعرفة التربوية المعاصرة – مصر أنموذجا، جامعة طنطا- كلية التربية ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٠١- ١٢٢.

قطاوي، محمد إبراهيم. (٢٠٠٧). ***طرق تدريس الدراسات الاجتماعية***، عمان، دار الفكر، ط٢.

كمال الدين، يحيي مصطفى، وعبدالله، ولاء السيد. (٢٠٢٠). سيناريوهات مقترحة لتدريب معلمي المرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الرقمية بكندا واستراليا، *المجلة التربوية*، ٤ (٨٠)، ١- ١٠٠.

اليامي، هدى يحيي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، ١٨٥(٢)، ١١- ٦١.

محمد، أحمد الشحات جمعة. (٢٠٢٠). إستراتيجية تقديم المحتوى ببيئة التدريب الإلكتروني وأثرها في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى أخصائي المكتبات وإتجاههم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ- كلية التربية، ٢٠(٤)، ٢٦٧- ٣٠٥.

موسى، إيمان زكي. (٢٠١٦). مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها على تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٧٨، ٢٢٥- ٢٨٦.

نوح، لبنى نبيل عبدالحفيظ. (٢٠١٤). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نشاط المخ لتنمية التفكير المنظومي وبعض قيم التنوع الثقافي بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

يوسف، أماني كمال عثمان. (٢٠٢٢). تطوير وحدة في منهج علم النفس في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية للاستيعاب المفاهيمي وتنميه مهارات إدارة المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية مجله جامعه الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٨)، ٤٧٢- ٥٢٦.

المراجع الأجنبية:

Ally, Y., & Laher, S. (2008). South African Muslim faith healers perceptions of mental illness: Understanding, aetiology and treatment. Journal of Religion and Health, 47, 45-56.

Almanie, A. M. (2021). The effects of knowledge management capabilities on research outcome and teaching effectiveness in King Saud University. Amazonia Investiga, 10(37), 101-106.

Arista, F. S., & Kuswanto, H. (2018). Virtual Physics Laboratory Application Based on the Android Smartphone to Improve Learning Independence and Conceptual Understanding. International Journal of Instruction, 11(1), 1-16.

Bates, A. T. (2018). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning.

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). Journal of Language and Linguistic Studies, 15(1), 231-246.

Carlsson, R., Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2019). Is teacher attrition a poor estimate of the value of teacher education? A Swedish case. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 243-257.

Chai, C. S., Tan, L., Deng, F., & Koh, J. H. L. (2017). Examining pre-service teachers' design capacities for web-based 21st century new culture of learning. Australasian Journal of Educational Technology, 33(2).

Chang, C. C., Tseng, K. H., Liang, C., & Chen, T. Y. (2013).Using e-portfolios to facilitate university students' knowledge management performance: E-portfolio vs. non-portfolio. Computers & Education, 69, 216-224.

De Bem, R. M., & Coelho, C. C. D. S. R. (2013). Applications of knowledge management in the area of librarianship and information science: A systematic review. Brazilian Journal of Information Science: research trends, 7(1), 69-97.

Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342-365.

Durdu, L., & Dag, F. (2017). Pre-service teachers' TPACK development and conceptions through a TPACK-based course. Australian Journal of Teacher Education (Online), 42(11), 150-171.

Erol, H. (2021). Views of Social Studies Teachers on E-Learning. International Education Studies, 14(6), 82-91.

Gomez, M. (2016). TPACK in Practice: A Qualitative Study of Middle School Social Studies Teachers in a 1: 1 Laptop Environment. ProQuest LLC.

Gur, H. (2015). A short review of TPACK for teacher education. Educational Research and Reviews, 10(7), 777-789.

Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. Educational research review, 12, 45-58.

Irma Becerra, Fernandez and Rajiv Sabherwal (2014): Knowledge management, systems and processes. M.E. Sharpe, Inc, 8 Business Park Drive, Armonke, New York

Islam, M. S., Kunifuji, S., Miura, M., & Hayama, T. (2011). Adopting knowledge management in an e-learning system: Insights and views of KM and EL research scholars. Knowledge Management & E-Learning, 3(3), 375.
108(6), 1017-1054.

Kasapbasi, M. C. (2014). Knowledge Management Integrated Web Based Course Tutoring System. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 3709-3715.

Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in science education*, *45*(2), 169-204.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in* technology *and teacher education*, *9*(1), 60- 70.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. Journal of educational computing research, 55(2), 172-196.

Koyuncuoglu, Ö. (2021). An Investigation of Graduate Students' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 9(2), 299-313.

Kul, U., Aksu, Z., & Birisci, S. (2019). The Relationship between Technological Pedagogical Content Knowledge and Web 2.0 Self-Efficacy Beliefs. Online Submission, 11(1), 198-213.

Lynch, M. (2018). 11 Key Attributes of Successful Teachers in theDigital Age. [Available online]. Retrieved Jan 11, 2021. From: https://www.thetechedvocate.org/11-key- attributes-of- *successful-teachers-in-the-digital-age*/

Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK- 21 model. Australasian Journal of Educational Technology, 36(2), 1-12.

Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J., & Johnson, B. (2019). The Relationship between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence: Experiences from Upper Secondary Classrooms. A Qualitative Driven Mixed Method Study. Designs for Learning, 11(1), 80-98.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017-1054.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record,

Noh, K. (2011, May). Smart learning and future education, In Education Information Wednesday Forum, KERIS. May (Vol. 4,p. 2011)

Padma, S., & Seshasaayee, A. (2012). Towards Maximum Spanning Tree Model in Web 3.0 Design and Development for Students using Discriminant Analysis. arXiv preprint arXiv:1202.3386.

Pettenati, M. C., & Cigognini, M. E. (2007). Social networking theories and tools to support connectivist learning activities. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 2(3), 42-60.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Utecht, J., & Keller, D. (2019). Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms. Critical Questions in Education, 10(2), 107-119.

Yalley, C. E. (2017). Renaissance of Social Studies Instruction in the Senior High Schools in Ghana: Technological Perspective. Journal of Education and Practice, 8(13), 101-107.

Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research,* 7(5), 248-257.

تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

النجدي إبراهيم السيد إبراهيم

معلم خبير كمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات

أ.د/ مجدى إبراهيم إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ ورئيس القسم الأسبق

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد محمد حسن

أستاذ متفرغ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة الزقازيق

د / مريم رزق سليمان سلامة

مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث :

هدف هذا البحث إلى تنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية باستخدام بيئة تعلم ذكية قائمة علي التعلم الخبراتي، وقد اشتملت عينة البحث على (١٢) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية، وقد تم استخدام الأدوات الخاصة بالبحث المتمثلة فى اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لبعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي وبطاقة تحديد مستوي إنتاج الطلاب لتطوير بعض بيئات التعلم الإلكتروني، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لإعداد الإطار النظري وتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وكذلك وصف وبناء الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والمنهج ذو التصميم شبه التجريبي : وذلك لقياس أثر بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لطلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي درست مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية فى الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق

البعدى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي درست مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية فى قياس الجانب الأدائي لصالح التطبيق البعدى

الكلمات المفتاحية : بيئة التعلم الذكية - التعلم الخبراتي - بيئات التعلم التشاركي.

Designing a smart learning environment based on experiential learning to develop some skills for developing participatory learning environments among graduate students at the College of Education

ABSTRACT

This research aimed to develop some of the skills of developing e-learning environments among graduate students (special diploma level II) at the College of Education using a smart learning environment based on experiential learning, and the research sample included (12) male and female graduate students (special diploma level II) at the College of Education, and the research tools were used represented in an achievement test to measure the cognitive aspect of some skills for developing e-learning environments and a note card to measure the performance aspect and a card to determine the level of production Students to develop some e-learning environments, The research used the descriptive analytical approach: to prepare the theoretical framework and analyze previous research and studies related to the subject of the research, as well as describe and build tools, analyze and interpret the results, and the semi-experimental design approach: in order to measure the impact of the smart learning environment based on experiential learning to develop some of the skills of developing participatory learning environments for students of studies Higher (special diploma, second level) in the College of Education. and the results of the research found that there are statistically significant differences at the level of (05, 0) between the averages of the scores of the experimental group students, which studied the skills of developing participatory learning environments in the achievement test in favor of the post-application, and there are statistically significant differences at the level of (05, 0) between the averages of the scores of the experimental group students, which studied the skills of developing participatory learning environments in measuring the performance aspect in favor of the post-application

Keywords: Smart learning environment - experiential learning - Participatory learning environments

مقدمة:

تختلف طبيعة البيئة التعليمية وعناصرها في بيئات التعلم الإلكتروني عنها في بيئات التعلم التقليدي، حيث تطورت جميع عناصر التعلم وجوانبها عما كان سابقاً، ويعد التطوير التعليمي أحد الجوانب الرئيسية والأركان التي تقوم عليها تكنولوجيا التعليم في تصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية المتنوعة، حيث تتكون منظومة تكنولوجيا التعليم من عدة مداخل كالتحليل والتصميم والاستخدام والتوظيف والتطوير ومن ثم الإدارة، حيث الضبط وقيادة العملية التكنولوجية والتقييم، وبذلك يعد التطوير التعليمي حلقة الربط والوصل بين نظريات التعلم والتعليم والجانب التطبيقي في التعليم فهو تطبيق مباشر لنظريات التعلم، كما أن الإعتماد علي بيئات التعلم في العملية التعليمية ذات أهمية كبيرة، ليس فقط للباحثين في مجال التعليم المستند إلى الويب، ولكن أيضًا للتعليم المجتمعي المهتم بتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

وتعد بيئات التعلم الإلكترونية من التطبيقات التعليمية التكنولوجية الثرية لشبكة الإنترنت فهي بيئات بديلة للبيئة المادية التقليدية، باستخدام إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتصميم والعمليات المختلفة للتعلم، وتطويرها، وإدارتها، وتقويمها"(محمد عطية، ٢٠١٥، ص. ٧٩)[1].

وهناك عدة أنواع من البيئات التعليمية الإلكترونية يمكن استخدامها في التعليم والتعلم منها بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية وهي ليست برامجًا يمكن تركيبها، بل هي دمج مجموعة من الخدمات المتفرقة التي يمكن تنظيمها وترتيبها وإضافتها وتعديلها حسب رغبات المتعلم، فهي بمثابة سجلات إلكترونية شخصية بحيث يتاح لهم إمكانية إضافة المصادر التعليمية بمختلف صيغها النصية، والصوتية، والفيديو (أيمن جبر، نادر سعيد؛ ومحمد عطية ، ٢٠١٥، ص.١٨١- ٢٣٠)

[1]- اتبع الباحث في التوثيق والإقتباس نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA v (7) (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة)

ويُعد من أهم التطورات المستحدثة في هذا العصر ظهور ما يسمى بالتعلم التشاركي الإلكتروني والذي يعمل على تغيير بعض أنماط التعلم التقليدي إلى مزيد من الاستعانة بتكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات، كما أنه يساعد على توفير بيئة تعليمة غنية بالمصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، وكذلك العمل على استخدام تقنيات تكنولوجية وتوظيفها بشكل فعال في المواقف التعليمية، وإعداد جيل قادر على التفاعل والتشارك مع كافة أنواع المستحدثات التكنولوجية (مي الدهش،٢٠٠٧، ص.٤٣٩).

فالتعلم الالكتروني التشاركي لا يعني فقط أن يعمل المتعلمون معا في مجموعات، ولكنه أكثر من ذلك، إذ يتميز التعلم التشاركي كما حدده تورجاى (Turgay , 2008, p. 871) بكونه يطبق كثيرا من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على البرمجيات، والتعلم المتمركز حول المتعلم .

ورأى اليجورت وويلسون(Elgort& Wilson, 2009, p.14) أن بيئات التعلم الإلكتروني ترتبط ارتباطًا وثيقاً بمفهوم التشارك وقد يطلق عليها البيئات التشاركية الإلكترونية، ويحتاج الطلاب في البيئات التشاركية إلى القيام بالعديد من الأنشطة مثل الاستفسار والعمل من أجل الإنتاج المعرفي.

وتُعد بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني من أهم الاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي أثبتت تميزها وأهميتها التي ظهرت على تكنولوجيات القرن الواحد والعشرين أنها تطورت من مجرد أدوات تكنولوجية محدودة إلى تكنولوجيات تشاركية، حيث تشابكت كل عناصر العملية التعليمية، وأصبح المتعلم والمعلم شركاء في صياغة المحتوى، وصار التعلم مسئولية كل الأطراف من خلال شبكات تبادل المعرفة والخبرات والآراء في مجتمع معلم متعلم (ياسر زايد، ٢٠١٦، ص.٦).

وقد أشارت دراسة أحمد صادق، وعاصم محمد(٢٠١٨، ص.٥٨) إلى أن تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الويب التشاركي قد أسهمت في تحسن مستوى

مهارات تصميم وإنتاج التطبيقات، وأسهمت بدرجة متوسطة في بناء الثقة في التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

وكذلك نتيجةً للانفجار المعرفي الهائل والتطور الكبير في مختلف العلوم ظهور مستحدثات تقنية وعلمية أدت إلى تغيرات في نهج الإنسانية ومنها الويب الذكي الذي بدأ الحديث عنه مبكرا وفقًا لما ذكره تو(Tow, 2011, p.204) أن الويب الذكي مدعومًا في كل مكان بالحواس الحسابية الذكية والروابط الحسابية ، والتفاف وربط الحياة البشرية وتغطية جميع الأنشطة الاجتماعية والعلمية.

وذكر ناس وأسواري (Nath, K., and Iswary, R, 2015, pp. 337–341) أن الويب الذكي يعتمد على ثلاثة مفاهيم رئيسة: (١) تقنية فهم اللغة الطبيعية (NLU). (٢) نموذج جديد للإتصال بين آلة وآلة (M2M). (٣) نموذج جديد للواجهة.

وتتميز البيئات الذكية بأنها تشتمل على أساليب اضافية من الذكاء الاصطناعي لإمكانية تخصيص عملية التعليم ذاتها أيضا، وليس المحتوى فقط، في ضوء خصائص المتعلم ونموذج تعلمه الذي يولده البرنامج، ونموذج المستخدم هو بيانات يجمعها النظام تصف الحالة الراهنة للمتعلم، وتشمل خيراته، ومعارفه، وتفضيلاته، وأسلوب تعلمه (محمد عطية، ٢٠١٤، ص. ٢).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول بيئات التعلم الذكية، ومنها دراسة كل من كوزي ودبرلوجلو(Kose & Deperlioglu، 2012) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بيئة تعلم ذكية من خلال التعلم المدمج لتنمية مهارات البرمجة، وتوصلت الدراسة إلى رضا طلاب جامعة أفيون بتركيا عن التعلم ببيئة التعلم الذكية، كما أثبتت فاعلية البيئة في تنمية وتحسين التحصيل المعرفي لديهم بلغة البرمجة بمقارنتهم بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وجها لوجه، كما تحسنت اتجاهات الطلاب نحو بيئات التعلم الذكية.

وهناك عدة أنواع من التعلم والتدريس أو التدريب، أشهرها نوعان هما: (١) التدريس أو التدريب التقليدي المتعارف عليه، وهو نقل المعلومات أو المهارات من الخارج

وذلك لهدف ظاهري بالدرجة الأساس.(٢) التعلم الخبراتي، وهو تطوير الناس كأفراد من الداخل ويكون هذا الهدف داخليا في الغالب. ويحتاج الناس إلى مهارات ومعارف عادية معينة من أجل تعلمهم أولا ومن أجل أداء أعمالهم ثانية، ومع ذلك، فهم يحتاجون أيضا إلى من يساعدهم لتطويرهم كأفراد، وإلى من يجعلهم يستفيدون كثيرا من تحقيق الأهداف المنشودة التي تصاغ لهم، وتنشأ معظم المشكلات في العمل وداخل المجتمع، وهناك بعض الناس الذين يشعرون بعدم السعادة أو بالإخفاق في الحياة التي يحيونها، وتؤثر المهارات والمعارف التقليدية والتي يتم تعليمها أو التدريب عليها على هذه الأمور، ولكن التعلم الخبراتي أو يقدم للأفراد طرق المعالجة التي تعزز لديهم الشعور بالثقة والإنجاز.(جودت سعادة،٢٠١٤، ص. ٢٨)

وقد ظهر التعلم الخبراتي الذي يبدأ من خلال الانخراط في التعلم في "تجربة" مباشرة يتبعها التفكير والمناقشة والتحليل وتقييم التجربة (Chavan, 2011, pp. 126-143)

كما توصل هيلميفالك وأخرون (Helmefalk, et al. 2018, pp. 1-18) إلى أن الطلاب عندما يُسمح لهم بتطبيق المعلومات المعرفية التي يتعلمونها من خلال تجارب ذات معنى يتواصلون بشكل أعمق مع المواد ويستمتعون أكثر بالتجربة.

وأوضح سي كنخاي وأخرون (C. Kingkaew, et al,2019, pp. 209-214) أن التعلم الخبراتي أحد عمليات التعلم الحاسمة التي توفر تجربة فريدة للمتعلمين، وذلك بين ما تعلموه وكيفية استخدامه في المجتمع الحقيقي خلال حياتهم، لأنه يوفر فرصة للتعلم من خلال الخبرة العملية، وعلى الرغم من أن المتعلمين يمكنهم أن يتعلموا المهارات العملية من خلال التدريب، إلا أن معظم المتعلمين لا يستطيعون التفكير جيداً وهذا يعني أن هؤلاء المتعلمين يمكنهم تحسين تعلمهم من خلال التدريب لإكتساب مهارات التعلم في التدريب بشكل عام، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية للمتعلم لدعم التعلم .

ومن خلال ما تمّ سرده يتضح أن للبيئات الذكية قيمة في التعليم، حيث عملت على زيادة متعة التعلم واستفاد القائمون بالتدريس من مزاياها في جذب انتباه

الطلاب، وحوّلت دورهم من مصدر للمعلومات إلى مرشد ومُيسِّر للطلاب، وساعدت الحكومات على التخفيف من عبء الطباعة وتكاليفها. كما ساهمت في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وعززت الاتجاه الإيجابي نحو التعلم؛ لذا فإن البحث الحالي هو محاولة لتصميم بيئة تعلم ذكية لتطوير بعض بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب الدرسات العليا بكليات التربية، وذلك باستخدام التعلم الخبراتي ووفقاً لآراء المتخصصين فى التربية وعلوم الكمبيوتر.

الإحساس بالمشكلة : تبلورت مشكلة البحث من خلال ما يلي :

١- من خلال عمل الباحث كمعلم خبير كمبيوتر وتكنولجيا المعلومات وجد أن تطوير بيئات التعلم التشاركية أصبحت ضرورية فى العملية التعليمية؛ لأنها تعمل على زيادة الدافعية للتعلم والتشويق.

٢- من خلال مقابلات غير مقننة لبعض طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق توصل الباحث إلي ضعف في مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لديهم.

٣- نتائج الدراسات السابقة والتي أثبتت قصور في الجوانب الأدائية في مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية ومن ثم أوصت بضرورة تصميم وإنتاج بيئات التعلم ومنها: دراسة محارب علي محمد(٢٠٢٠) هدفت إلى تنمية كلا من مفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي لدى طلبة برنامج الماجستير في قسم المناهج والتدريس بجامعة اليرموك من خلال استخدام التعلم التشاركي الإلكتروني. وأوصت دراسة رضا ضحوي، مها محمد(٢٠١٩) بضرورة بناء بيئات التعلم الإلكتروني لتنمية المهارات والمعارف المختلفة في المواد العملية وخاص نمط التعلم الإلكتروني التشاركي نظراً لفاعليته التعليمية..

٤- استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التى تؤكد على ضرورة استخدام التقنيات الحديثة فى التدريس بما يتواكب مع المستجدات التكنولوجية الحالية.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في وجود ضعف في مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدي طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية وللتصدي لهذه المشكلة سعي الباحث إلى تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة علي التعلم الخبراتي لتحديد أثرها علي بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدي طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة علي التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

١. ما مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية اللازمة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
٢. ما المعايير اللازمة لتصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
٣. كيف يمكن تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
٤. ما فاعلية بيئة التعلم الذكية القائمة على التعلم الخبراتي في تنمية بعض مهارات تطوير بيئة التعلم التشاركية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
٥. ما تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة على التعلم الخبراتي علي إنتاج مشروعات بيئات التعلم التشاركية في تخصص تكنولوجيا التعليم؟

أهداف البحث: سعي البحث إلي تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد المهارات اللازمة لتطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

٢. تحديد المعايير اللازم توافرها لتصميم بيئة التعلم الذكية القائمة على التعلم الخبراتي الخاصة بتنمية مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية

٣. تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في تطوير بيئات التعلم التشاركية

- أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث الحالي فى:

١. مساعدة طلاب الدراسات العليا بكلية التربية على تطوير بيئات التعلم التشاركية على أسس ومعايير فنية تربوية سليمة.

٢. تدعيم عملية تطوير التعليم باستخدام المستحدثات التكنولوجية المتقدمة المرتبطة بتصميم وإنتاج بيئات التعلم التشاركية.

٣. تقديم نموذج يحتذى به في تصميم بيئات التعلم الذكية وخلق بيئة تفاعلية بين المتعلم والمحتوى، وبين المتعلمين بعضهم البعض.

٤. يعد انعكاساً للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على الاهتمام بالبحوث التطويرية في مجال تصميم البيئات التعليمية الالكترونية.

٥. الإفادة من أدوات البحث في الدراسات اللاحقة.

- فروض البحث: تكونت فروض البحث كالاتي:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية

- متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** بيئة تعلم ذكية قائمة علي التعلم الخبراتي.
- **المتغير التابع :** اشتمل البحث على: بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية

حدود البحث : حدود البحث كالآتي :

- **المحتوى** : تطوير بيئات التعلم التشاركية
- **حدود البشرية:** طلاب الدراسات العليا (الدبلوم الخاص المستوي الثاني)
- **استراتجية التحكم** : تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة علي التعلم الخبراتي.
- **حدود المكانية:** كلية التربية- جامعة الزقازيق

مواد وأدوات البحث : تمثلت في الآتي :

- تحديد قائمة الأهداف العامة والإجرائية اللازمة لتطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.
- تحديد قائمة المهارات اللازمة لتطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.
- تحديد قائمة المعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الذكية لدى طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.
- إعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لطلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.
- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لطلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.

منهج البحث : استخدم الباحث

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لإعداد الإطار النظري وتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وكذلك وصف وبناء الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها.
- **المنهج ذو التصميم شبه التجريبي** : وذلك لقياس أثر بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم

التشاركية لطلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية.

- مصطلحات البحث:

البيئات الذكية:

تعريف بيئات التعلم الذكية Smart Learning Environment وما تشتمله وفقا للجمعية الدولية لبيئات التعلم الذكية (Spector, J. M. (2014, pp. 10). أنها: "بيئة تعلم فعالة قابلة لقياس مخرجات التعلم بها بدقة، تساعد علي انخراط المتعلم فيها، مرنة، تكيفية، قابلة للشخصنة، مفتوحة للمناقشات وإبداعية"

عرفها كلاً من كوك و داس(Cook, Diane; Das, Sajal, 2015) على أنها "عالم صغير تعمل فيه أنواع مختلفة من الأجهزة الذكية باستمرار لجعل حياة البشر أكثر راحة."

ويُعرِّف الباحث البيئة الذكية إجرائيا بأنها: بيئة تعلم قائمة على استخدام النظم الإلكترونية والاتصالية والتكنولوجية المتطورة والمستحدثة كل لحظة في ضوء التعلم والتى تحتوي علي الإطار النظري والمهارات اللازمة لتصميم بيئات التعلم (الشخصية، التكيفية، التشاركية) والتى تجعل القائم بالتدريس قادراً على متابعة طلاب الدراسات العليا بكلية التربية من خلال منصات النقاش، ووسائل التواصل المتنوعة كبرامج المحادثة والفصول الافتراضية.

التعلم الخبراتي :

عرفه فيليسيا (Felicia, Patrick, 2011, pp. 1003) بأنه: "عملية التعلم من خلال التجربة. ويتم تعريفه بشكل أكثر تحديدًا على أنه "التعلم من خلال التفكير في العمل".

وعرفه جودت أحمد سعادة(٢٠١٤ ، ص. ٣٢) : أنه "عبارة عن المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة لأنشطة وواجبات مخطط لها جيدا، يستطيعون التعلم منها عن

طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف والمهارات والإتجاهات المرغوب فيها".

ويعرف الباحث التعلم الخبراتي إجرائيا بأنه: الإجراءات والأنشطة التي يؤديها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية لتصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية المتنوعة، ويحدد دور كل طالب في عملية التعلم، وارتباطه بتخطيط القائم بالتدريس مع تركيز الطلاب علي التعامل مع المفاهيم والتقويم والخبرة والملاحظة أثناء تصميم هذه البيئات.

الاطار النظري للبحث

المحور الأول: تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي ويتضمن هذا المحور بعدان :

البعد الأول: بيئة التعلم الذكية :

أولا: مفهوم بيئات التعلم الذكية:

تعريف بيئات التعلم الذكية Smart Learning Environment وما تشتمله وفقا للجمعية الدولية لبيئات التعلم الذكية (Spector, J. M, 2014, pp.10). أنها: "بيئة تعلم فعالة قابلة لقياس مخرجات التعلم بها بدقة، وتساعد علي انخراط المتعلم فيها، مرنة، تكيفية، قابلة للشخصنة، مفتوحة للمناقشات وإبداعية"

وقام كلاً من كوك وداس (Cook, Diane; Das, Sajal, 2015) بتعريف البيئة الذكية على أنها "عالم صغير تعمل فيه أنواع مختلفة من الأجهزة الذكية باستمرار لجعل حياة البشر أكثر راحة."، كما أن البيئات الذكية تهدف إلى خلق تجربة مُرضية للأفراد في كل بيئة عن طريق استبدال الأعمال الخطرة والأعمال ذات الجهد البدني والمهام المتكررة بطُرق آلية (أتمتة) .

ثانيا: أسس ومبادئ بيئات التعلم الذكية: ذكر كل من زهي و يو ورزبوس (Zhu ,Yu & Riezebos , 2016 , pp. 8-10) أسس ومبادئ بيئات التعلم الذكية بأنها ترتكز على:

١. النظرية البنائية التي تعتمد على عمليات التفكير الناتجة عن الدماغ أثناء تعلم المفاهيم، وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية.
٢. استخدام المعلم استراتيجيات معرفية وفوق معرفية، ليصل إلي تعلم له معني، ولذا فإن النموذج الذكي يقوم على التعلم من أجل الفهم أو التعلم القائم على المعنى، وذلك من خلال ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة، وتكوين علاقات بينهما.
٣. الدعم المقدم حيث يساعد على توجيه معرفة المتعلمين وتنمية عملىات ما وراء المعرفة لديهم.

ثالثا: خصائص بيئات التعلم الذكية: أوردها كل من روسي وآخرون (Rossi et al, 2014, p.4)، خميس(٢٠١٤، ص.٢) كما يلي:

١- القدرة على التكيف والموائمة ومستوى العرض حسب حاجة المتعلم
٢- تساعد المتعلم في حل المشكلات التي يمكن أن يقع فيها أثناء مروره بالنظام.
٣- التعامل مع كل متعلم حسب قدرته وحالته المعرفية الفردية
٤- تعتمد على نظام التفاعل الفردي بين المتعلم والنظام.
٥- تجعل المتعلمين والمعلمين قادرون على تأسيس وبناء المعرفة.

رابعا: الخصائص التي تحدد التعلم الذكي: حدد تشو وآخرون. (٢٠١٦ ، ص.١١)

١- **موقع مدرك:** في التعلم الذكي الموقع في الوقت الحقيقي هو بيانات مهمة الأنظمة التي تحتاجها من أجل تكييف المحتوى والوضع مع المتعلم.
٢- **الوعي بالسياق:** استكشاف سيناريوهات النشاط المختلفة والمعلومات.
٣- **الوعي الاجتماعي:** استشعار العلاقات الاجتماعية.
٤- **قابلية التشغيل البيني:** وضع معايير لمختلف الموارد والخدمات والمنصات.

٥- **اتصال مستمر:** تقديم خدمة مستمرة عند توصيل أي جهاز.

٦- **قابل للتكيف:** دفع موارد التعلم وفقاً للوصول والتفضيل والطلب.

٧- **متزامن/غير متزامن:** التنبؤ بطلبات المتعلم حتى يتم التعبير عنها بوضوح، وتقديم بصري والوصول الشفاف إلى موارد وخدمات التعلم.

خامسا: أهمية بيئات التعلم الذكية في العملية التعليمية: تتضح أهميتها من خلال دورها الذي أثبت فاعليته في العملية التعليمية فقد أجريت العدىد من الدراسات حول أهمية استخدام بيئات التعلم الذكية منها:

دراسة عبدالرحمن، جمال الدين(٢٠١٩) التي أكدت علي أن استخدام بيئات التعلم الذكية يساعد علي الرضا عن التعلم لدى الطلاب.

دراسة مهدى (٢٠١٨): أكدت على أن التعلم الذكي يساعد علي إكساب الطلاب بعض مهارات القرن ٢١ مثل (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية (الجانب المعرفي، والمهاري، والتوجيه الذاتي، والمهارات الحياتية)

سادسا: الأدوات المستخدمة في تصميم بيئات التعلم الذكية: هي مجموعة من الأدوات التكنولوجية المفتوحة، والتي يسهل الوصول إليها ويمكن استخدامها لإدراج الموارد التعليمية بشكل فعّال في عملية التعلم والتعليم للمعلمين والمتعلمين، ويوجد العديد من الأدوات الذكية يمكن الوصول إليها من خلال شبكة الإنترنت.

وسوف يركز البحث الحالي علي مجموعة من الأدوات الذكية التي تحتاج إلى مهارات أساسية وليست تخصصية في الحاسوب لتلاءم جميع المتعلمين، فما عليك إلا تسجيل حساب في المواقع والتعرف على كيفية الاستخدام البسيط.

وقد قسم هذه الأدوات فراغاكي(٢٠١٧) وفق الخدمات التي تقدمها كالآتي:

١. أدوات تحرير الصور(Photo and Image Editing Tools)
٢. أدوات تصميم الفيديوهات(Video Tools)
٣. أدوات تصميم الاختبارات القصيرة والاستبانات والاستطلاعات (Survey, Polls, and Quizzes Tools)

٤. أدوات قراءة النص(Text to Speech Tools)

٥. أدوات للتوثيق الآلي(Bibliography and Citation Tools)

٦. أدوات تأليف محتوى التعلم الإلكتروني(Authoring Tools)

ويضيف الباحث بعض الأدوات المستخدمة في تصميم بيئات التعلم الذكية

١. أدوات كتابة النصوص وتنسيقها

٢. أدوات مونتاج للفيديوهات (Video editing tools) وذلك لإعداد الفيديوهات التي تناسب المحتوي التعليمي

٣. أدوات تنسيق الصور.

٤. أدوات تغير الصيغ (Format conversion tools) لتحويل الفيديوهات إلي الصيغ المناسبة لتحميلها علي الإنترنت.

سابعا: بنية وآلية عمل بيئة التعلم الذكية: كما حددها كل من محمد عطية خميس. (٢٠١٤، ص. ٢- ٤)، .(Li, Y., & Huang, R. ,2009)

تتكون بيئة التعلم الذكية من واجهة التفاعل التي يتفاعل المتعلمون من خلالها مع البيئة، فتسمح لهم بالوصول إلى النظام، ولكل متعلم ملف أو صفحة بيانات تصف معلوماته الشخصية وبياناته التعليمية، وهي قابلة للتعديل والتحديث في أي وقت، وقد يحدد المتعلمون محددات إضافية للبحث، مثل نوع الوسائط، أو مستوى الصعوبة أو غير ذلك، للوصول إلى معلومات أكثر تحديدا وعندما يقدم المتعلم طلبا للبحث، يقوم النظام بتنفيذ الخطوات الخمس التالية:

١. **تعليقات حواشى الطلب** Query annotation فعندما يقدم المتعلم طلبا، فإن أول خطوة هي المعالجة الألية للطلب وتعليقات الحواشي، مع معلومات المعاني الممكنة، لتسهيل البحث عن كينونات التعلم في المستودعات الرقمية، مع الوضع في الاعتبار صفحة المستخدم التي تشتمل على بياناته الشخصية، والتعليمية ، والاهتمامات، كإطار مرجعي لاختيار التعليقات المناسبة

٢. **البحث في كينونات التعلم** Los searching فبعد معالجة الطلب، يقوم النظام بالبحث في كينونات التعلم المناسبة بالمستودعات، على أساس الكلمات المفتاحية والبيانات الفوقية، ويعرض نتائج هذا البحث.

٣. **خريطة الموضوع** Topic mapping حيث يقوم النظام يعمل خريطة لكينونات التعلم الفاتحة، لتحديد الموضوعات، في شكل خريطة معرفة.

٤. **تخطيط مفردات التعلم** Learning syllabus planning وهي تتابع الموضوعات المترابطة في المعنى، التي يمكن أن يتعلمها المتعلم، والتي تعكس حاجاته المركزة. وبالاستفادة من خريطة المعرفة، ويقوم النظام بتوليد مفردات التعلم، على أساس العلاقات بين الموضوعات، مستخدما المدخل الرسومي . ولأن المتعلمين يختلفون في خلفياتهم وتفضيلاتهم، فإن هذه الخطة تختلف من متعلم لآخر. فمثلا عندما يحدد المتعلم في مدخلاته أنه يهتم بموضوع معين، وسبق له دراسة الموضوعات التي ذكرها، فإن النظام يقدم له موضوعات أخرى، ضمن اهتماماته ولم يسبق له دراستها.

٥. **تتابع كينونات التعلم** Los sequencing فعندما يتم الإنتهاء من إعداد مفردات التعلم الشخصية للمتعلم الفرد، يقوم بتبديل كل مفردة بكينونة أو أكثر، مطبقا القواعد التربوية التي تستخدم في اختيار وتتابع كينونات التعلم، حول نفس الموضوع معتمدا على بياناتها الفوقية، مثل:

أ. أن كينونات التعلم التي تعرض مفاهيم نسبة الكينونات التي تعرض التفاصيل بخصوص الموضوعات التي تدور حول نفس الموضوع

ب. تقديم الكينونات البسيطة والمقدسات والأمثلة، ثم الكينونات الأكثر تفصيلا، ثم المعلومات العميقة.

ويضيف الباحث بعض الآليات عند تصميمه لبيئة التعلم الذكية منها:

- اضافة شاشة تسجيل دخول لكل مجموعة (اسم المستخدم وكلمة المرور)
- اضافة أيقونة محادثة جماعية لكل مجموعة علي حده

- اضافة أيقونة للمحادثة الفردية بين أفراد المجموعة والباحث لتلقي أي استفسار

عاشرا: التقييم في بيئات التعلم الذكية: أورد الحسيني وآخرون (Elhoseny et al., 2017, pp. 735) أن التقييم في بيئات التعلم الذكية ينقسم إلي نوعين:

١. **التقييم الختامي:** هدفه تقرير ما إذا كان المتعلم قد اجتاز المقرر أو تحديد لمستواه، ويقيس غالبا فهم المتعلم لموضوع معين.
٢. **التقييم التكويني:** هدفه تحليل فهم المتعلمين للمفاهيم، وذلك لتكييف التعلم وفقا لاحتياجات المتعلم وتقديم التغذية الراجعة الكافية لهم.

البعد الثاني التعلم الخبراتي

أولا: مفهوم التعلم التجريبي:

عرفه فيليسيا (Felicia, Patrick, 2011, pp. 1003) بأنه: "عملية التعلم من خلال التجربة. ويتم تعريفه بشكل أكثر تحديدًا على أنه "التعلم من خلال التفكير في العمل".

وعرفه جودت أحمد سعادة(٢٠١٤، ص. ٣٢): أنه "عبارة عن المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة لأنشطة وواجبات مخطط لها جيدا، يستطيعون التعلم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف والمهارات والإتجاهات المرغوب فيها".

ثانيا: أهمية وفوائد التعلم الخبراتي : كما ذكرها سعادة(٢٠١٤، ص.١٠٣- ١٠٥)

يلعب التعلم الخبراتي والتجارب الميدانية دورًا حيويًا في المساعدة على دمج النظرية والممارسة من خلال التجارب الطبيعية العملية، وإن إكساب الطلاب القدرة على تطبيق ما تعلموه بنجاح في الفصل الدراسي في بيئات عملية هو هدف أساسي للتعليم، وتوفر البرامج التجريبية وسيلة للمشاركين من أجل التفاعل مع دروسهم بشكل مباشر بطريقة لا تكون ذات مغزى بمجرد قراءة المواد أو سماع محاضرة.

وتتمثل أهمية التعلم الخبراتي في الأتي:

١. إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة وتطبيق المفاهيم الأكاديمية من خلال المرور الفعلي بخبرات ميدانية، في الوقت الذي يتعلمون فيه معلومات جديدة عن العالم الذي يحيط بهم.

٢. مرور الطلبة بتدريبات أكاديمية ومعرفية من خلال مجالات إبداعية وجديدة يطبقونها في الميدان.

٣. زيادة التواصل الشخصي بين الطالب وأبناء المجتمع الذين يعيشون فيه.

ثالثا: التدريب على استخدام التعلم التجريبي كما حدده عبد المجيد الولي(٢٠١١، ص١٥٢)؛ سعادة(٢٠١٤، ص.١١٥) وتكون من خلال:

- تحسين مهارات حل المشكلات.
- عملية المشاركة في المصادر وكيفية تنظيم تبادل المعلومات التغير في البيئة التعليمية .
- التحسن المستمر.
- بناء التواصل.
- التفاعل المتعدد الأشكال بين أعضاء فريق العمل.
- كفاية النموذج من حيث النوعية والزمن اللازم.

رابعا: دور المعلم في التعلم التجريبي: كما حدده مجيد الولي(٢٠١١، ص١٥٤- ١٥٥)؛ سعادة(٢٠١٤، ص. ٤٤- ٤٦)

بالرغم من الدور الرئيسي الذي يلعبه المتعلم في هذا النوع من التعلم كونه متمركزحوله، ولكن يبقى دور المعلم مهما هنا كونه مساعد في عملية التعلم ومن المهم أن يقيم دور المعلم بدقة في مثل هذا النوع من التعلم ويمكن اعتماد هذه الاستمارة كأداة لتقويم دور المعلم.

١. يظهر تواصلا مع طلابه.

٢. يسعى لمشاركة الجميع بالفعالية التعليمية.

٣. يساعد الطلاب على تطوير أفكار جديدة الإنجاز العمل.

٤. يشجع الطلاب على الاكتشاف.

وقد ذكر سعادة (٢٠١٤، ص.١١٥- ١١٧) خطوات تطبيق عملية التعلم الخبراتي عمليا:

- أن تتم مراجعة الدرس والمواد التعليمية المرافقة.
- ممارسة الأنشطة من أجل تعلمها.
- بالنسبة لقائد المجموعة، فإنه يتوجب على الأشخاص الأكثر خبرة ونضجا منهم مساعدة الشباب في هذه العملية، بحيث يتمكنوا من طرح الفرضيات وتحديد الحلول الخاصة بهم.

المحور الثاني: بيئات التعلم التشاركي:

إن التطور التكنولوجي الذي نشهده ألزم المجتمعات التعليمية الرسمية وغير الرسمية الاستفادة من هذا التقدم التقني، وأصبح الهدف من استخدام التكنولوجيا في التعليم هو حل المشاكل التي يواجهها التعليم التقليدي مثل: عدم قدرة التعليم التقليدي من اللحاق بالتطور العالمي، وتشتت المناهج الدراسية في ظل تعدد مصادر المعرفة وتطورها المتلاحق، ورغبة الأفراد الذين فاتهم الالتحاق بالتعلم الرسمي إلى تعليم أنفسهم ذاتيا، وأخيرا عدد الطلاب الكبير في الصف الواحد(حامد وأبشر،٢٠١٩). كل هذه الأسباب وغيرها دعت إلى الالتفات إلى الاستفادة من بيئات التعلم الإلكترونية.

وتتنوع بيئة التعلم الإلكتروني لتتناسب مع نوعية المتعلمين وتنوع المقررات والأهداف، ويتوجب تحديد مكونات وأهداف هذه المنصات وفق المرجوء منها من أهداف وتطلعات وأن تضاف لها استراتيجيات وبرامج تُناسب المحتوى العلمي وطبيعة المتعلمين وسوف نتناول بيئات التعلم التشاركية

أولا: تعريف التعليم التشاركي:

بأنه أسلوب تعليمي مبني على خلق بيئة فعالة تسمح للطالب أن يتعاون مع جميع الطلاب ويتشارك معهم في بناء تعلمهم. كما يزود المتعلمين بفرصة للمناقشة

والمجادلة وإبداء الرأي والتفاوض، وذلك بشكل متزامن أو غير متزامن (محمود، ٢٠٢٠، ص. ٤١).

مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل المتعلمون فيها في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة، وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويكون التعلم متمركز حول المتعلم؛ حيث ينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم(الحسيني،٢٠١٢).

وتعرف بيئات التعلم التشاركية بأنها: بيئة تعليمية تضم منظومة من العمليات التي تُحدد وتنظم أنشطة وتفاعلات التعلم الجماعي بحيث تتيح التشارك والتفاعل الاجتماعي بمجموعات المتعلمين والمعلم ومصادر التعلم من خلال الويب، لإنجاز مهمة أولتحقيق أهداف تعليمية مشتركة.(هاني الشيخ، ٢٠١٤، ص.٢٢٢).

ثانيا: أدوات بيئة التعلم التشاركي: يمكن تقسيمها إلى نوعين من الأدوات كما أوردها (الدسوقي،٢٠١٥)

- أدوات أساسية متمثلة في وسائل التواصل الاجتماعي بكافة أنواعه وأشكاله .
- أدوات ثانوية متمثلة بالتدوين الصوتي والفيديو وملخصات المواقع.

ولكي يكون التعلم في بيئة التعلم التشاركي فعالا يجب على المعلم الحرص المتطلبات التالية :

- قدرة الطلاب على استخدام الشبكات الاجتماعية بشكل متقن.
- التعامل مع المعلومات على أنها حق عام.
- واشراك المتعلم في إيجاد المحتوى التعليمي.

ثالثا: أسس التعلم التشاركي: كما ذكرها لطيف وآخرون(٢٠١٨، ص. ٥٧- ٧٢).

- التبادل الاجتماعي كأساس لبناء المعرفة من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصال عبر الويب
- وتوفير أدوات التواصل.

- توفير وسطاً فعالاً يساعد في بناء المفهوم الاجتماعي وتطوره.
- توطيد العلاقة بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات الأخرى.
- ويقوم التعليم التشاركي الإلكتروني على الأنشطة الجماعية التي تطبق الكثير من النظريات مثل التعلم المقصود، الخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، وكذلك المسؤولية الفردية

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية أن يركز المعلم على تفعيل التعلم التشاركي؛ فقد دعت الرحيلي (2018) إلى محاولة بناء بيئة تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب، وبينت أثر ذلك في تفاعل الطلاب الاجتماعي، وتأثيره على تحصيلهم الدراسي والفوائد التي تحققها، فهو يقوم على مبدأ المشاركة والاتصال بين الطلاب لتحقيق الأهداف المعرفية.

ولقد أظهرت الدراسات نتائج إيجابية في اتجاهات الطلبة نحو أنشطة الكتابة التشاركية باستخدام Google .(Suwantarathip and Wichadee,2014) وأشارت الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر الويب القائم على الكتابة التشاركية؛ إلى وجود فروق إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التدريس (Bikowski and Vithanage , 2016) . على الرغم من إمكانية التواصل الاجتماعي بين الطلبة في الفصل الإلكتروني، إلا أن نجاح هذه العملية التشاركية تتطلب مساندة المعلم، ومعرفته بالخصائص الأساسية لنمو الطلاب، ومراحلهم التعليمية (حسين وآخرون، ٢٠١٦).

رابعا: أهمية التعلم التشاركي كما حددها عبد الحميد والخوالدة(٢٠١٨، ص. ١٧- ٤٥).

- يزود الطلبة بأشكال مختلفة من الدعائم التعليمية التي تساعده على التعلم.
- يزود الطلبة بالدعائم التفاعلية التي يقدمها المعلم عند التغذية الراجعة.
- يزود الطلبة بدعائم ما وراء المعرفة وتتمثل في التوجيهات المقدمة عن طرق التفكير في إنجاز المهام.

- يزود الطلبة بالدعائم الاستراتيجية التي تزودهم بتوجيهات عن أساليب حل المشكلات.
- يزود الطلبة بالدعائم الميسرة من خلال تعزيز الأفكار

خامسا: كيفية تصميم البيئة التشاركية كما ذكرها الشحات(٢٠١٩، ص.١٣٢-١٦٤).

- من خلال تنوع دور المعلم في تقديم الدعائم التعليمية حسب مستوى المهارة التي وصل إليها الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية.
- من خلال تبادل الآراء والأفكار مع الطلاب الأكثر خبرة والأقل خبرة حتى يصبح الطلبة شركاء في العملية التعليمية.

سادسا: خطوات تصميم أنشطة التعلم التشاركي كما حددها عبد الرحمن والموازن(٢٠١٥، ص. ٧٥٧- ٧٩٢)

- تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية ومتابعتها من خلال اعتماد التقويم القبلي والبعدي باستخدام أدوات التعلم الإلكترونية الحديثة والملائمة.
- تحديد نموذج التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم التشاركي في ضوء نظريات التعلم والتعليم
- تحديد أهداف تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية المناسبة.
- حدد قائمة بالمعايير اللازمة للتقييم.
- إعداد المحتوى التعليمي أو تكييف المنهج بما يتناسب مع بيئة التعلم التشاركية الإلكترونية.
- اختيار الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة.
- اعداد أدوات لقياس محتوى الجانب المعرفي قبل وبعد المحتوى المقدم، وأدوات آخرى مناسبة لقياس الجانب المهاري.
- اعداد سيناريو مناسبا للبيئة التشاركية التزامنية وغير التزامنية من أجل توفير بيئة فعالة

سابعا: ممارسات المعلم التدريسية في البيئة التشاركية (الفهيد، ٢٠١٨، ص.٣٤١-٤٠٦).

إن البداية الصحيحة لتوفير بيئة تشاركية متمايزة وصحية تأتي من المعلم وممارساته التدريسية التي يجب أن تأتي في طليعة الأمر، حيث تستحق المراجعة والتدقيق والتطوير، فهي المفتاح الرئيسي لنجاح المعلم وهو الذي سيمكن المؤسسات التعليمية من مواجهة تحديات العصر.

ويتم تحديد هذه الممارسات كما ذكرها السيد(٢٠١٦، ص. ١١٣)؛ Saavedra (2020)

- إعادة تنظيم المقرر بطريقة توفر للطلاب الخيارات المتعددة للوصول إلى المعلومات.
- تكوين الأفكار باستخدام أساليب تدريس متنوعة.
- استخدام التدريس وفق الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني.
- تصميم أنشطة مناسبة لأنماط المتعلمين
- تخزين المحتوى التعليمي في صورة رقمية تسمح بالتفاعل المتزامن وغيرالمتزامن وتكون متاحة في أي وقت.
- إتاحة أدوات التشارك التي تساعد على التفكير ورؤية الموقف من وجهات نظر الآخرين.
- أن يضع خططاً دراسية ويشرك المتعلمين بشكل إبداعي في المحادثات الجماعية ومجموعات الدراسة من أجل محاربة مشاعر الوحدة التي يشعرون بها في الفصول الافتراضية

ويضيف الباحث بعض ممارسات المعلمين في البيئات التشاركية وهي كما يلي :

- تدريب الطلاب علي المهارات المختلفة.
- أن يوجه عملية التعلم ويقوم بدور المرشد وليس الملقن.
- تشجيع الطلاب على العمل الجماعي وبناء المعرفة.

- توطيد الثقة في نفوس الطلاب وحثهم على التواصل في ظل وجود الفصول الافتراضية

ويري الباحث أن المعلم يمكن أن يستفيد من هذه البيئة في تقديمه لدروسه من خلال :

- تشجيع الطلاب على إيجاد معلومات حديثة عن موضوع ما بشرط أن يكون لديهم مهارة الانتقاء المعلوماتي للمعرفة
- تبادل الآراء والخبرات بين الطلاب تحت اشراف المعلم.
- تحقيق أهداف التعلم كونها تناسب ميول واهتمامات الطلاب
- الاستفادة من تمكن الطلاب من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بكفاءة عالية في التعلم التشاركي.
- الاستفادة من المواقع التي تتيح المشاركة مثل موقع TinkerCad الذي يسمح لمجموعة من الطلاب من العمل على مشروع واحد ويتيح لهم تبادل الآراء من خلال خاصية التعليقات.

إجراءات البحث وأدواته: تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للبحث من حيث إعداد مواد البحث وأدواته فى ضوء المتغير المستقل، وأدوات القياس للمتغير التابع وضبطها والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، واختيار عينة البحث ومبررات اختيارها، بالإضافة إلى إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث وتحديد الأساليب الإحصائية حيث تم تناول هذه الجوانب من خلال التالي:

أولا : إعداد مواد البحث وأدواته

١) **إعداد المواد المستخدمة في البحث.**

(أ) **إعداد قائمة بالأهداف العامة والإجرائية لبيئة التعلم الذكية:** يرى كمال زيتون(٢٠٠٣،١٦٦) أن الهدف التعليمى يعبر عن النواتج التعليمية، أو التدريبية المرجو تحقيقها من خلال منظومة التعليم، أو التدريب، وتسمى العبارات التى تصف التغيرات المتوقعة، أو النواتج المرجوة من خلال بيئات التعلم الالكترونية؛ أهدافا لهذه البيئات.

وقد تم تحديد أهداف بيئة التعلم الذكية من خلال:

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات التى اهتمت بتحديد الأهداف وأساليب صياغتها، إلى جانب الدراسات التى تتضح من خلالها طبيعة وخصائص أفراد عينة البحث بصرف النظر عن المهارات المقدمة لهم، وذلك للوقوف على طبيعة طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (الدبلوم الخاص المستوي الثاني) وأسلوب التعامل معهم وطريقة مخاطبتهم.
- الإطلاع على الأدبيات المتعلقة ببيئة التعلم الذكية، لتحديد العناصر الأكثر أهمية وفائدة فى هذه البيئات، وتحديد العناصر المناسبة لأفراد العينة المستهدفة.

وقد اشتملت القائمة فى صورتها النهائية على:

- **الأهداف العامة للبيئة:** وتعبر الأهداف العامة لبيئة التعلم الذكية عن المقاصد متوسطة المنال التى تحصل من خلال دراسة مادة تعليمية معينة، أو برنامج تعليمي، فى وقت محدد. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٦٩). هذا ويتمثل الهدف العام لبيئة التعلم الذكية في تنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (الدبلوم الخاص المستوي الثاني)، وقد بلغ عدد الأهداف العامة للبيئة (١١) هدفاً، وفي ضوء هذه الأهداف تم تحديد الأهداف الإجرائية داخل بيئة التعلم التشاركية حيث روعي في صياغة الأهداف أن تعبر بدقة ووضوح عن التغيير المرجو إحداثه لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) من خلال مروره بالخبرات التعليمية التي تتضمنها البيئة وأن تكون محددة وواضحة وقابلة للقياس.
- **الأهداف الإجرائية " السلوكية " الخاصة بالبيئة:** تعبر الأهداف الإجرائية عن المقاصد قريبة المنال والتى تحدث من خلال التعرض المباشر لبيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي، وتمثل عباراتها مضموناً أكثر وضوحاً وأكثر تحديداً، وهى تمثل النتائج التى يمكن قياسها، ويجب أن تصاغ هذه الأهداف فى عبارات سلوكية محددة، وتم مراعاة شروط صياغتها، ومنها:

- ارتباط الأهداف بالمحتوى التعليمي.
- تحديد السلوك؛ أي وصف ما سيقوم به الطلاب، بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس.
- مناسبة الهدف لطبيعة الطلاب ومستواهم وميولهم.
- صياغة الأهداف صياغة صحيحة.

وقد اعتمد الباحث على تصنيف بلوم الحديث Bloom للأهداف. بما يتناسب مع طبيعة البحث، ولقد قام كل أندرسون Anderson وكراتهول Krathwohl بابتكار لتصنيف جديد في العام ٢٠٠١، حيث قاما بقلب المستويين الخامس والسادس (التركيب والتقييم) لمستويات ستة هرمية في ضوء مخطط هرم بلوم

الأهداف المعرفية في صورتها النهائية: يرى السيد شهدة(٢٠١٢،١٣٢) أن الأهداف المعرفية تشمل الأهداف الخاصة بعمليات تعرف المعلومات وتذكرها، وكذا نمو القدرات والمهارات العقلية، وتم تحديد الأهداف المعرفية فى صورتها النهائية، في المستوى الأول من تصنيف بلوم وهو التذكر وبلغت (٧) هدفاَ، وفي المستوى الثاني وهو الاستيعاب(الفهم) وبلغت (٥) هدفاَ، وفي المستوى الثالث وهو التطبيق وبلغت (٦) هدفاَ، وفي المستوى الرابع وهو التحليل وبلغت (٦) هدفاَ، وفي المستوى الخامس وهو التقويم وبلغت (٦) هدفاَ ، وفي المستوى السادس وهو الانشاء وبلغت (٧) هدفاَ

الأهداف المهارية (النفس حركية):

أشار السيد شهدة(٢٠١٢،١٤٦) إلى أن الأهداف المهارية ترتبط بالجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات، ويوجد بعض التصنيفات لهذه المهارات وقد ركز الباحث على المهارات المرتبطة بالممارسة والإتقان، وتم تحديد الأهداف المهارية لبيئة التعلم الذكية فى صورتها النهائية وكان عددها (٢٠) هدفاً.

(ب) إعداد قائمة مهارات بيئات التعلم الإلكتروني المرتبطة بالاحتياجات التدريبية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية: وفقاً للمراحل الآتية:

- **دراسة الاحتياجات التعليمية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية:** تم استقصاء الاحتياجات التعليمية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية فيما

يتعلق بمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية التي يحتاجون إليها من خلال مقابلات غير مقننة لبعض طلاب الدراسات العليا، هدفت إلى التعرف على أهم مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية اللازمة لأفراد عينة البحث.

- **تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات:** تمثلت مصادر اشتقاق قائمة مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية موضع البحث في مجموعة من الأدبيات والدراسات المتخصصة في مجال بيئات التعلم منها دراسة حسام عبدالباقى، صفاء سيد محمود، جمال عبدالناصر، ومحمد زيدان (٢٠١٨)، عزة مسعد وادي(٢٠٢٠)، هذا إلى جانب العديد من المصادر المتخصصة فى مجال تطبيقات الكمبيوتر وبخاصة تطوير بيئات التعلم .
- **إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات:** من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى وضع صورة أولية لقائمة المهارات، والتي تكونت من بيئات تعلم تشاركية ، يتضمن (٧) مهارة رئيسية، (٨٥) مهارة فرعية:
- **عرض الصورة الأولية لقائمة المهارات على المحكمين:** للتأكد من صدق قائمة المهارات وتحليلها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى المجالات التالية (تكنولوجيا التعليم، المناهج وطرق التدريس، الكمبيوتر التعليمى)، وذلك لإبداء الرأي في مضمون ومحتوى القائمة من حيث:
  - أهمية المهارات.
  - ارتباطها بالأهداف التعليمية.
  - وضوح مفردات تحليلها.
  - صحة تسلسل خطوات الأداء.
  - دقة الصياغة اللغوية وسلامتها.
  - حذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسباً من مهارات في القائمة.
- **حساب الأهمية النسبية لكل مهارة:** من المهارات باستخدام معادلة كوبر Copper، وذلك لإيجاد نسبة الاتفاق والاختلاف بين المحكمين على كل

مهارة من المهارات، وتم حساب نسبة الاتفاق كالآتي: (محمد المفتي، ١٩٨٩، ٦٢)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات}}$$

وبناءً على ذلك وجد أن نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين قد بلغ ت (٩٤,٤٤٪)، وبذلك يكون قد تم إعداد الصورة النهائية للقائمة[١] والتي تضمنت (٧) مهارة رئيسة اشتملت على (٨٥) مهارة فرعية.

- **التحقق من ثبات القائمة:** وللتحقق من ثبات قائمة المهارات، تم استخدام طريقة الاحتمال المنوالى (السيد، ١٩٧٩: ٦٥٠) على مفرداتها، وتم التوصل لاحتمالات منوالية مرتفعة لجميع بنود القائمة، حيث كانت بين (٠,٩٠-٠,٩٤)، وهى احتمالات منوالية مرتفعة، مما يدل على ثبات قائمة المهارات.

ويوضح جدول (١) توزيع المهارات الرئيسة والفرعية بقائمة المهارات

محاور بيئة التعلم الذكية	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية	٧	٨٥

وفي ضوء ما سبق يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث الحالي والذي ينص على: **ما مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية اللازمة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**

(د) إعداد قائمة معايير بيئة التعلم الذكية.

تتنوع بيئات التعلم الالكتروني فى تصميمها تنوعاً كبيراً ويظهر هذا التنوع فى تصميم واجهات التفاعل وتتابع الصفحات التى تتيحها بيئات التعلم ومدى التفاعل المتاح مع الطالب وغيرها من المتغيرات التى تختلف وتتنوع لتتناسب مع تنوع المتعلمين وتنوع المقررات والأهداف، وتمثلت مصادر اشتقاق قائمة المعايير اللازمة

١- ملحق(٤) قائمة مهارات بيئة التعلم الذكية في صورتها النهائية.

لتصميم بيئة التعلم الذكية موضع البحث في مجموعة من الأدبيات والدراسات المتخصصة في مجال بيئات التعلم دراسة إيناس عبدالرحمن، ومروة جمال الدين(٢٠١٩)، ودراسة همت قاسم ومحمد الدسوقي(٢٠٢٠)، هذا إلى جانب العديد من المصادر المتخصصة فى مجال تطبيقات الكمبيوتر وبخاصة تطوير بيئات التعلم التشاركية وتم تحديد قائمة المعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الذكية فى صورتها الأولية علي (١٠) معايير رئيسة ، (٨٥) معيارا فرعياً

وقد تم التحقق من صدق قائمة المعايير من خلال ما يلى: عرض قائمة المعايير فى صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى المجالات التالية (تكنولوجيا التعليم، المناهج وطرق التدريس، الكمبيوتر التعليمى).

وقد اتفقت آراء السادة المحكمين على مجموعة من التعديلات الهامة، هى:

- حذف المعايير المكررة.
- تعديل صياغة بعض معايير بيئة التعلم الذكية.
- إضافة بعض معايير بيئة التعلم الذكية

وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين على قائمة المعايير، أصبحت القائمة فى صورتها النهائية[١] تحتوى قائمة المعايير العامة علي علي (١٠) معايير رئيسة ، (٩٤) معيارا فرعياً

وفي ضوء ما سبق يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الحالي والذي ينص على: **ما المعايير اللازمة لتصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**

(٢) إعداد أدوات البحث.

(أ) إعداد الاختبار التحصيلى وضبطه: في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي لبيئة التعلم الذكية، تم تصميم وبناء اختبار تحصيلى من النوع الموضوعي، وقد مر الاختبار التحصيلى بالخطوات الآتية:

١- ملحق(٩) قائمة المعايير بيئة التعلم الذكية فى صورتها النهائية.

- **تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل طلاب الدراسات العليا (الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية، والتي تضمنها بيئة التعلم الذكية، وذلك للتعرف على مدى تحقيق الطلاب للأهداف المعرفية الخاصة ببيئة التعلم الذكية ؛ فى ضوء بعض المستويات المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الانشاء).

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار**: قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل محتوى موضوعات بيئة التعلم الذكية: تضمنت بيئة التعلم الذكية بيئات تعلم التشاركية يندرج تحتهاعدد من الدروس الفرعية، وقد تم تصنيف وتحليل موضوعات البيئة في ضوء تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي وذلك لتحديد مفردات التعلم في جوانب(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الانشاء) وقد قام الباحث بإعداد جدول المواصفات من خلال تحليل المحتوي

جدول(٢) المواصفات من خلال تحليل المحتوي (في ضوء تصنيف بلوم الحديث للأهداف)

الموضوعات	مستوي الأهداف						المجموع الكلي للأهداف
	التذكر	الفهم	التطبيق	تحليل	تقويم	إنشاء	
بيئات التعلم التشاركية	٧	٥	٦	٦	٦	٧	٣٧

١- **تحديد الأهمية النسبية والنسبة المئوية للمديولات:** قام الباحث بإعداد جدول يبين الأهمية النسبية لموضوعات البيئة كما هو مبين بجدول (٣)

جدول(٣) الأهمية النسبية للمديولات (في ضوء عدد الصفحات وعدد الحصص)

الموضوعات	الأهمية النسبية				عدد الصفحات لكل حصة	نسبة كل حصة
	عدد الصفحات	%	عدد الحصص	%		
بيئات التعلم التشاركية	٢٨	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٣,١	-

من الجدولين السابقين (٢) و(٣) تم إعداد جداول مواصفات تفصيلية لاختبارات التحصيل المعرفي، وتوزيع الأهداف المعرفية؛ لكل مديول ببيئة التعلم الذكية، بحيث

تعرض أرقام الأسئلة التى تحقق كل هدف من أهداف المديول وتوزيعها على أنماط الاختبار، وقد تم عرض هذه الجداول مع ملحقات كل مديول تعليمي من المديولات الخاصة ببيئة التعلم الذكية.

- **تحديد نوع الاختبار ومفرداته:** بعد الإطلاع على المراجع والأدبيات التي تهتم بكيفية بناء الاختبارات بصفة عامة والاختبارات الموضوعية بصفة خاصة وُجِد أن تلك النوعية من أنسب وأفضل أنواع الاختبارات التحصيلية، لأنها تقيس بكفاءة النواتج البسيطة للتعلم وتتميز بوضوح الأسئلة وسرعة تصحيحها، كما تتسم بالموضوعية فى التصحيح والدقة فى القياس وعادة تكون هذه الأسئلة أكثر ثباتاً. (سامي ملحم، ٢٠٠٥، ٢٢٤).

وبناءً عليه تم وضع اختبار موضوعى لبيئة التعلم التشاركية يتكون من (٤٠) مفردة مقسمة على جزئين، يشتمل الجزء الأول على (١٦) سؤالاً من نوع (الصواب والخطأ)، ويشتمل الجزء الثاني على (٢٤) سؤالاً من نوع (الاختيار من متعدد)، وتم مراعاة الشروط اللازمة لكل نوع منهما حتى يكون الاختبار بصورة جيدة.

- **صياغة مفردات الاختبار فى صورته الأولية:** تمت صياغة مفردات الاختبار لتغطى جميع الأهداف الإجرائية المرتبطة بالجوانب المعرفية لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية. (موضع البحث)، ووصل عدد مفردات الاختبار إلى: (٤٠) مفردة. (١٦)لأسئلة الصواب والخطأ، و(٢٤) لأسئلة الاختيار من متعدد.

- **وضع تعليمات الاختبار:** تم وضع التعليمات فى الصفحة الأولى قبل البدء فى الإجابة على أسئلة الاختبار، وهي عبارة عن دليل يوضح للطلاب كيفية استخدام الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، حيث تم مراعاة عدة أمورٍ عند صياغتها، وهي أن:

- يكتب البيانات الشخصية والبريد الإلكتروني بدقة في المكان المخصص لذلك.
- يضع علامة واحدة ومحددة عند الإجابة على عبارات الصواب والخطأ.
- يختار من البدائل المتاحة عند الإجابة على بنود الاختيار من متعدد.
- لا يترك أي سؤال دون أن يجيب عليه.

- يراعى عامل الوقت.

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تأسيساً على ما سبق تم صياغة مفردات الاختبار لتغطى جميع الأهداف الإجرائية المرتبطة بالجانب المعرفي لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية (محل البحث)، ووصل عدد مفردات الاختبار إلى (٤٠) مفردة.

- **تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:** تم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خطأ، على أن تكون الدرجة الكلية لاختبار مهارات تطوير كل بيئة التعلم (٤٠) درجة ، وهى تساوى عدد مفردات الاختبار، وتقوم بيئة التعلم الذكية بحساب درجات كل طالب، والزمن الذى استغرقه الطالب فى الإجابة على مفرداته، وذلك فور انتهائه من الإجابة على جميع بنود الاختبار.

- **عرض الاختبار علي السادة المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية علي مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في الميدان التربوي وذلك للتحقق من صلاحية الاختبار وإبداء الرأي فيه من حيث الآتي:

١- مدي مناسبة مفردات الاختبار.

٢- مدي دقة صياغة المفردات لغوياً وعملياً.

٣- مدي مناسبة كل مفردة للمهارة التي وضعت لقياسها.

٤- مقترحاتهم بالإضافة أو الحذف.

وقد أبدي السادة المحكمين آرائهم حول بعض المقترحات والتي كانت لها أفضل الأثر للوصول إلى وضع الاختبار في صورة أفضل مثل: تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة لغوياً – مراعاة تساوي طول البدائل قدر الإمكان، وفي ضوء ذلك قام الباحث بأجراء التعديلات اللازمة وأصبح الاختبار صالح للتطبيق.

-**إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** بعد المرور بالخطوات السابقة تم إعداد الصورة الأولية للاختبار، وتم تصحيح مفردات كل مهارة من المهارات كالآتي: درجة لكل مفردة وبذلك تصبح الدرجة الكلية ة(٤٠) درجة.

جدول(٤) : مواصفات اختبار التحصيل المعرفى ومفردات الاختبار لمحتوي بيئة التعلم الذكية

التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار بعد عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين وإجراء التعديلات التي أجمعوا عليها علي عينة إستطلاعية قوامها(٣٠) طالب من طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الأول) بكلية التربية وهي غير عينة البحث الأساسية وقد هدفت التجربة إلي:

(١)- تحديد زمن الإجابة على الاختبار لبيئة التعلم التشاركية:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار لكل بيئة علي حده من خلال ما يلي:

البيئة التعليمية	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تقويم		انشاء		المجموع الكلي للاهداف	المجموع الكلي للاسئلة
	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة		
التشاركية	٧	٧	٥	٦	٦	٦	٦	٧	٦	٧	٧	٧	٣٧	٤٠

- حساب الزمن التجريبي (الزمن الذي استغرقه أول طالب والزمن الذي استغرقه آخر طالب) ثم حساب متوسط الزمن، وهو ما يسمى بالزمن التجريبي
- حساب الزمن اللازم للاختبار من خلال المعادلة التالية:
- ز٢= ز ١× م٢/ م١ (فؤاد حطب وآمال صادق،٤٤٣،،٢٠١٠)

حيث ز٢ تمثل الزمن المناسب، ز١ تمثل الزمن التجريبي

م٢ تمثل المتوسط المرتقب(عدد المفردات/٢)

م١ تمثل المتوسط التجريبي(مجموع درجات الطلاب/عدد الطلاب).

ومن خلال المعادلة السابقة نجد أن:

❖ **زمن اختبار بيئة التعلم التشاركية**

ز٢=٤٠×٢٠/ ٢١,٣=٣٧ دقيقة مع إضافة (٥) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار

وقد إلتزم الباحث بهذا الزمن عند إجراء الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي.

(٢)- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار[١]:

معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة

فالعلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، ولا تستطيع المفردة أن تقيس التعلم إذا كانت غاية فى السهولة ويستطع جميع أفراد العينة الإجابة عنها، أو كانت غاية فى الصعوبة ولم يستطع أحد الإجابة عنها.(صلاح الدين علام، ٢٠٠٢، ٢٦٩).

وقد اعتبرت المفردات التى يزيد معامل سهولتها عن (٠,٨٠) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التى يقل معامل سهولتها عن (٠,٢٠) تكون شديدة الصعوبة.

❖ حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي لبيئة التعلم التشاركية: بعد حساب كل من: (معامل السهولة- ومعامل الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي لبيئة التعلم التشاركية) وجد أن معامل السهولة لمفردات الاختبار يتراوح بين (٠,٦٠ – ٠,٤٠) وبناء عليه يمكن القول بأن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد، وأنها ليست شديدة السهولة أو الصعوبة.

(٣)- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار[١]: ويقصد به "قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفع من سمة معينة والذين يملكون مستوى أقل منها ، وقد اعتبر (صلاح الدين علام، ٢٠٠٢، ٢٧٠) المفردات التى يتراوح معامل تمييزها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) تعتبر ذات قوة تمييزية مناسبة.

ويتم حساب معامل التمييز= معامل السهولة × معامل الصعوبة

١- ملحق (١٣) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

١- ملحق (١٣) معاملات التمييز لمفردات الاختبار.

- **حساب معامل التمييز لمفردات اختبار بيئة التعلم التشاركية**: وبحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٩ - ٠,٥٠)، وهذا يشير إلى أن مفردات الاختبار ذات قوة تمييزية مناسبة.

(٤)- حساب الصدق؛ وذلك بإتباع الطرق التالية؛

- **صدق الظاهري**: يعني صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه من المفاهيم الخاصة بتطوير بيئات التعلم التشاركية من خلال وضوح أسئلة الاختبار بالنسبة للطلاب ووضوح صلاحية صدق الاختبار من خلال تطبيقه علي العينة الإستطلاعية.
- **الصدق المحتوي**: ويتعلق هذا الصدق بمدي إمكانية قياس محتوي الاختبار بنود أو عينه من المادة الدراسية المطلوب قياسها أو إلي أي حد تمثل أسئلة الاختبار المحتوي الأصلي للمادة العلمية (قاسم الصرافة ،٢٠٠٠،٢٠٠) ويعتمد في قياسه علي الأخذ بآراء المحكمين المتخصصين في المجال وعمل التعديلات اللازمة من قبل الباحث.
- **صدق المستويات الفرعية للاختبار التحصيلي**: حيث تم حساب صدق المستويات الفرعية للاختبار التحصيلي باستخدام برنامج (SPSS) Ver24 وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الفرعي والدرجة الكلية للاختبار كما بجدول (٥)

جدول(٥) : معاملات صدق المستويات الفرعية بالاختبار التحصيلي

م	المستوى	بيئة التعلم التشاركية		
		عدد المفردات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١.	التذكر	٧	٠,٥٥٠	٠,٠١
٢.	الفهم	٦	٠,٩٨٥	٠,٠١
٣.	التطبيق	٦	٠,٩٩١	٠,٠١
٤.	التحليل	٧	٠,٩٩٢	٠,٠١
٥.	التقويم	٧	٠,٩٣٦	٠,٠١
٦.	الانشاء	٧	٠,٦٥٧	٠,٠١

من الجدول السابق وبحساب معاملات صدق المستويات الفرعية لكل بيئة وجد أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الصدق عند مستوي دلالة ٠,٠١.

(٥)- حساب معامل ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار أن يعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على عينة البحث نفسها فى وقت آخر، وتحت نفس الظروف. (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٣، ٣٢٣).

وتوجد العديد من الطرق لحساب ثبات الاختبار، ومنها طريقة تحليل التباين Analysis of Variance؛ وهى تتغلب على عيوب طرق حساب الثبات الأخرى، حيث تم استخدام معادلة ألفا، وسبيرمان وبراون، جيتمان ؛ لكونهم أكثر مناسبة لأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد، وبتطبيق المعادلة السابقة:

جدول(٦) معاملات ثبات المستويات الفرعية بالاختبار التحصيلي

م	المستوى	بيئة التعلم التشاركية		
		ألفا	جيتمان	سبيرمان
١.	التذكر	٠,٢٨٨	٠,٢٨٨	٠,٧١٠
٢.	الفهم	٠,٥٣٠	٠,٥٣٠	٠,٩٩٣
٣.	التطبيق	٠,٥٧٦	٠,٥٧٦	٠,٩٩٦
٤.	التحليل	٠,٦٥١	٠,٦٥١	٠,٩٩٦
٥.	التقويم	٠,٦١٦	٠,٦١٦	٠,٩٦٧
٦.	الانشاء	٠,٢٧٣	٠,٢٧٣	٠,٩٧٣
٧.	الاختبار ككل	٠,٩١٣	٠,٩٨١	٠,٩٨١

من الجدول السابق وبحساب معامل ثبات المستويات الفرعية وكذلك مفردات الاختبار لكل بيئة وجد أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الثبات، مما يعنى الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس فى هذا البحث.

(٦) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي[1]: مروراً بالخطوات السابقة والتحقق من صلاحية الاختبار وحساب صدقه وثباته وزمن الإجابة عليه تم وضع الاختبار

[1] - ملحق ( ) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي

التحصيلي في صورته النهائية ويوضح الجدول (٧) توزيع مفردات الاختبار على مستوياته الستة

جدول(٧) توزيع مفردات الإختبار على مستوياته الثلاثة

الموضوعات		مستوي الأهداف						نوع الأسئلة		زمن الاختبار
		التذكر	الفهم	التطبيق	تحليل	تقويم	انشاء	صواب وخطأ	اختيار من متعدد	
بيئات التعلم التشاركية	الأسئلة	٧	٦	٦	٧	٧	٧	١٦	٢٤	٤٢د

(أ) إعداد بطاقة الملاحظة وضبطها.

الملاحظة المنظمة هى أسلوب منظم يتم بواسطته ملاحظة المتدرب أثناء أدائه للمهارات باستخدام نظام، أو نظم للملاحظة ذات منهج محدد مسبقاً، وتتميز الملاحظة المنظمة بالآتي:

- الموضوعية حيث لا يفرض الملاحظ تأثيره على الموقف.
- سهولة التمييز بين سلوك وآخر وتسجيل الملاحظات عنه.
- إمكانية مقارنة نتائج الملاحظة بنتائج ملاحظين آخرين، أو بتكرار الملاحظة للمتدرب نفسه الأمر الذي يحقق ثبات أداة الملاحظة. (عبدالناصر محمد ، ٢٠٠٥، ١١٢)، ولما كان البحث الحالي يهتم بتنمية مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، فكان من الضرورى تحديد مستوى الأداء الذي يمكن قبوله من الطلاب بعد الإنتهاء من دراسته لمحتوى بيئة التعلم الذكية، وكان أيضاً الاهتمام باختيار أنسب وسيلة لقياس دقة أداء كل مهارة، حيث تم الاعتماد على بطاقة الملاحظة كوسيلة لقياس الدقة في الأداء.

وبناءً على ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى أداء طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (الدبلوم الخاص المستوي الثاني) لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية قبل وبعد دراسة بيئة التعلم الذكية

- **تحديد الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة:** تم تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية [٢] لقائمة مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية

جدول (٨) تحديد الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة

المهـــــــــــــــام	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية.	٧	٨٥

وتشمل البطاقة ككل على (٨٥) مهارة فرعية تمثل خطوات الأداء التي تندرج تحت المهارات الرئيسة المرتبطة بمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية التشاركية محل البحث، وقد رُوعِى فى صياغة أداءات بطاقة الملاحظة الآتى:

- أن تكون محددة بصورة إجرائية يمكن ملاحظتها بسهولة.
- أن تقيس كل عبارة سلوكاً محدداً واضحاً.
- وضوح العبارات ودقتها.
- أن تصف المهارات الفرعية المهارة الرئيسية التابعة لها.
- أن تبدأ العبارات بفعل سلوكي فى زمن المضارع.

- **التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة:** تم استخدام أسلوب التقدير الكمى بالدرجات حتى يمكن التعرف من خلاله على مستويات طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية في أداء كل مهارة، ولأن مهارات البطاقة مرتبطة باستخدام الكمبيوتر فأداء المهارة لا يحتمل وجود تدرج للأداء أفضل من التدرج التالي:

(١) اشتملت البطاقة على خيارين للأداء: (أدى المهارة – لم يؤدِ المهارة).

(٢) يتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي:

(أ)- المستوى أدي (أدي المهارة)، درجة واحدة.

(ب)- عدم الأداء (لم يؤدِ المهارة)، يحصل على الدرجة صفر.

(٣) إذا قام الطالب بأداء المهارة بدقة عالية؛ يتم وضع علامة (√) فى المستوى أدي.

(٤) فى حال عجز الطالب على تحقيق الأداء الصحيح، سواء بعد المحاولة الفاشلة، أو رفض الأداء؛ يتم وضع علامة (√) فى خانة (لم يؤدِ).

جدول(٩) : القيمة الوزنية بالدرجات لكل خطوة من خطوات أداء مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية

المهـــــــــــــــام	عدد خطوات الأداء	القيمة الوزنية بالدرجات
مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية.	٨٥	٨٥

ويوضح الجدول القيمة الوزنية بالدرجات لكل خطوة من خطوات أداء مهارة " تطوير بيئات التعلم التشاركية "،وهى قيمة الأداء الصحيح لجميع خطوات أداء مهام المهارة وهي كالآتي: مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية والتى بلغ عددها (٨٥) مهارة، ويتم تسجيل أداء المتدرب بوضع علامة (√) أمام مستوى أداء المهارة، وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية له، والتي من خلالها يتم الحكم على أدائه فيما يتعلق بالمهارات المدونة بالبطاقة.

- **تعليمات بطاقة الملاحظة:** تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحة ومحددة فى الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت التعليمات على توجيه الملاحِظ إلى قراءة محتويات البطاقة، والتعرف على خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمى لكل مستوى

- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** بعد الإنتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة، وتحليل المهارات الرئيسية للبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة فى صورتها الأولية والتى تكونت من: مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية والتى بلغ عددها (٨٥) مهارة.

و- **ضبط بطاقة الملاحظة:** يقصد بعملية ضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدق البطاقة وثباتها، والتأكد من صلاحية البطاقة للتطبيق ومناسبتها لعينة البحث، وقد تم التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية:

(١) **تقدير صدق البطاقة:** وذلك بإتباع الطرق التالية:

❖ **صدق الظاهري:** يعني صلاحية بطاقة الملاحظة لقياس ما وضع لقياسه من المهارات الخاصة بتطوير بيئات التعلم التشاركية التشاركية من خلال

وضوح المهارات بالنسبة للطلاب ووضوح صلاحية صدق البطاقة من خلال تطبيقها علي العينة الإستطلاعية.

- **صدق المحتوي:** ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجالي: (تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس)[1] ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية واللغوية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات. وقد وُجِد اتفاق كبير بين آرائهم من حيث سلامة وصحة الصياغة العلمية والإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوح ودقة التعليمات، وتمثيل المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية، ومناسبة البطاقة ككل للتطبيق، كما تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، ومنها: (إعادة صياغة عبارة "ينقر علي "، بدلاً من "يضغط علي"- حذف الكلمات المكررة).
- **صدق المستويات الفرعية لبطاقة الملاحظة:** حيث تم حساب صدق المستويات الفرعية لبطاقة الملاحظة لكل بيئة تعلم علي حده باستخدام برنامج (SPSS Ver24) وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الفرعي والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

جدول(١٠) : حساب صدق المستويات الفرعية لبطاقة الملاحظة لبيئة التعلم التشاركية

م	المهارة	عدد المهارات الفرعية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
	فتح التطبيق Google site	١١	٠,٧٨٧	٠,٠١
	التعامل مع شريط الادوات	١٩	٠,٩٩١	٠,٠١
	ضبط اعدادت الموقع	١٠	٠,٩٩٣	٠,٠١
	التعامل مع التويب ادراج	١٧	٠,٩٩٤	٠,٠١
	التعامل مع التويب الصفحات	٧	٠,٩٦٨	٠,٠١
	التعامل مع التويب المظاهر	١٤	٠,٩٢٦	٠,٠١
	تنسيق الصفحات	٧	٠,٩٨٨	٠,٠١

[1] – ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

(٢) حساب ثبات بطاقة الملاحظة : تم التجريب الاستطلاعي لبطاقة ملاحظة أداء طلاب الدراسات العليا(البلوم الخاص المستوي الأول) لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية ، وتطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية والهدف من تجريب بطاقة الملاحظة قياس ثباتها، ومعرفة العقبات التي تعوق استخدامها. وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب:

- تعدد الملاحظين على أداء المتدرب الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، وتم الاستعانة بإثنين من الزملاء المتخصصين في الحاسب الآلي والذين على دراية باستخدام مواقع الويب التعليمية، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومعرفة محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق البطاقة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من المتدربين، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متدرب باستخدام معادلة كوبر Coper، ويوضح جدول رقم (٣) نسبة الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتدربين الثلاثة.

جدول(١١) : معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتدربين الثلاثة

نسبة الاتفاق فى حالة المتدرب الأول	نسبة الاتفاق فى حالة المتدرب الثانى	نسبة الاتفاق فى حالة المتدرب الثالث
٨٨,٤٪	٩٠٪	٩٣,٦٪

يتضح من جدول رقم (١١) أن متوسط نسبة اتفاق الملاحظين فى حالة المتدربين الثلاثة يساوى (٩٠,٦٪)

- حساب معاملات الثبات يبين درجة المفردة والدرجة الكلية ككل (الاتساق الداخلي) وتم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ الذي يدل إرتفاعه علي الثبات الداخلي للاختبار واتساق البنود مع بعضها (أحمد جلال، ٢٠٠٨:٨٢) وكذلك حساب التجزئة النصفية ببرنامج spss ver.24

جدول رقم (١٢) معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة

طريقة معامل الثبات	بيئة التعلم التشاركية
ألفا كرونباخ	.937
جيتمان	.968
سبيرمان وبراون	.995

يتضح من جدول رقم (١٢) أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة كاداة للقياس.

ز- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة**[١]: بعد الانتهاء من تقدير صدق وحساب ثبات بطاقة الملاحظة، أصبحت بذلك فى صورتها النهائية؛ مكونة من:

- بطاقة الملاحظة لبيئة التعلم التشاركية تضمنت (٧) مهارات رئيسية و(٨٥) مهارة فرعية

(ج) **إعداد بطاقة تحديد مستوى إنتاج الطالب لبيئات التعلم:** تمثلت مصادر اشتقاق قائمة تحديد مستوى إنتاج الطالب لبيئات التعلم الالكترونية في مجموعة من الأدبيات والدراسات المتخصصة في مجال بيئات التعلم مثل دراسة مجدي سعيد(٢٠١٤)، محمد الشمري(٢٠١٦)، هذا إلى جانب العديد من المصادر المتخصصة فى مجال تطبيقات الكمبيوتر وبخاصة تطوير بيئات التعلم التشاركية وتم تحديد قائمة المعايير اللازمة لتحديد مستوى إنتاج الطالب لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني التشاركية فى صورتها الأولية إلي عدد(٥) معايير رئيسة وعدد (٤٧) معيارا فرعياً

ثانيا: عينة البحث ومبررات اختيارها: تم اختيار عينة البحث من طلاب الدراسات العليا (االدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية جامعة الزقازيق ممن تتوفر بهم الخصائص التالية:

- لديهم استعداد لخوض تجربة البحث.
- مهارة التعلم والتدرب عبر بيئات التعلم الإلكتروني.
- لم يتلقوا أي تدريب على مهارات تطوير بيئات التعلم الالكتروتي.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم البحث الحالي الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع خصائص التصميم التجريبي لمعالجة البيانات من خلال برنامج (SPSS Ver24) معالجة البيانات التي تم التوصل إليها من رصد درجات طلاب المجموعة (طلاب الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية عن طريق استخدام:

١- ملحق (٨) بطاقة ملاحظة أداء مهارات تطوير بيئات التعلم الالكتروني.

أ- اختبار(ت) T.Test للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدى لأدوات البحث.

ب- اختبار (ت) T.Test للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لكل مجموعة علي حده.

ج- قياس حجم وقوة تأثير المعالجة التجريبية وفاعليتها وذلك عن طريق حساب:

❖ **معادلة حجم التأثير:** حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الارتباط بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفروق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نوليها للنتائج ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية تم إيجاد: مربع إيتا^{2} والتي يمكن الحصول عليها بالمعادلات الآتية:

$$\text{مربع إيتا}^{2} = \frac{\text{ت}^{2}}{\text{ت}^{2} + \text{درجة الحرية}}$$ **(فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ٢٠١٠، ٤٤١)**

وذلك بهدف المقارنة بين تأثير المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة، كما تم إيجاد قيمة (d) وهى تعبر عن حجم التأثير فى التجربة وذلك عن طريق المعادلة التالية:

$$d = \frac{2\eta^{2}}{\sqrt{df}}$$ **(سعد عبدالرحمن، ٢٠٠٩، ١٣٦)**

ويتم تحديد حجم التأثير إذا كان صغيراً أوكبيراً كالتالى :

- إذا كانت قيمة (d) = ٠,٢ كان حجم التأثير صغيراً.
- إذا كانت قيمة (d) =٠,٥ كان حجم التأثيرمتوسطاً.
- إذا كانت قيمة (d) =٠,٨ كان حجم التأثير كبيراً.

❖ **مربع أوميجا** : لحساب قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وهى على النحو التالى:

ت٢ - ١

مربع أوميجا = ——————— (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ٢٠١٠، ٤٤٠- ٤٤٣)

ت٢ + ن١ + ن٢ - ١

وتفسر النتائج التى نحصل عليها من مربع أوميجا على النحو التالى :

- التأثير الذى يفسر ١٪ من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل.
- التأثير الذى يفسر ٦٪ من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط.
- التأثير الذي يفسر ١٥٪ من التباين الكلي يدل على تأثير كبير.

بناءً على ما تقدم فقد تناول هذا الفصل إجراءات البحث من حيث منهجيتها، وإعداد بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي، وأدوات البحث وضبطها، والتجربة الاستطلاعية والأساسية على عينة البحث، وسوف يتناول الفصل التالى بيان بالأساليب الإحصائية المستخدمة، وعرضاً لنتائج البحث فى ضوء تساؤلاته، وفروضه، وتفسير ومناقشة هذه النتائج فى ضوء الإطار النظري للبحث، ونتائج البحوث والدراسات السابقة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها : تناول هذا الفصل نتائج البحث في ضوء تساؤلاته وفروضه، وكذلك تفسير هذه النتائج في ضوء معطيات الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة وتوصياتها وقد توصل الباحث فى الفصل السابق إلى الآتى:

١- قائمة بمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية المرتبطة بالإحتياجات التدريبية لطلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية وفقاً لآراء مجموعة من المختصين والمهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بعد استخدام معادلة " كوبر Copper " لإيجاد نسبة الاتفاق بين المحكمين، وكانت نسبة الاتفاق لهذه القائمة هي ٩٧,٤٪ وهذا يدل على ثبات القائمة، وبذلك يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الأول للبحث الحالي والذي ينص على: **ما مهارات**

تطوير بيئات التعلم التشاركية اللازمة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

٢- توصيف محتوي المقرر المقترح لتطوير بيئات التعلم (الشخصية والتكيفية والتشاركية) طبقا لمعايير الجوده (نموذج١٢) ووفقاً لآراء مجموعة من المختصين والمهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم، وقد تم التأكد من صلاحيته وصلاحية تطبيقه من خلال العرض على السادة المحكمين، وبذلك يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثاني للبحث الحالي والذي ينص على: **ما توصيف مقرر تطوير بيئات التعلم التشاركية؟**

٣- قائمة بالمعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية، وقد تم التأكد من صلاحيتها وصلاحية تطبيقها من خلال العرض على السادة المحكمين، وبالتالى تم الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث الحالي والذي ينص على: **ما المعايير اللازمة لتصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**

٤- تصميم بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي وتأكد الباحث من صلاحيتها وصلاحية الأدوات المستخدمة فى تطبيقه، وذلك من خلال العرض على السادة المحكمين، وبالتالي يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الرابع للبحث الحالي والذي ينص على: **كيف يمكن تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**

واستناداً إلى إجراءات التطبيق القبلي، وتطبيق التجربة الأساسية، وتصحيح ورصد درجات عينة البحث من طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكلية التربية إلكترونيا، في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تطوير بيئات

التعلم التشاركية، وفي بطاقة ملاحظة الأداء العملي التي تقيس معدل أداء تلك المهارات لدى الطلاب، تم القيام بما يلي:

أ- إعداد جدول بالدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية [1] في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً، تمهيداً لتحليل النتائج إلى الدلالات الإحصائية التى يمكن من خلالها اختبار صحة فروض البحث.

ب- إدخال البيانات في جهاز الكمبيوتر، حيث استخدمت حزمة البرامج المعروفة باسم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences SPSS ver 24).

ج- تم اختبار الفروض بالأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات.

هذا ويتناول الفصل الحالي عرضاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث، والإجابة عن باقى تساؤلاته، والتأكد من صحة فروضه من عدمه، ثم عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها عن طريق إجراء التجربة الأساسية للبحث، متبوعة بتحليل تلك النتائج وتفسيرها، والتعرف على مضامين النتائج، وكيفية الإفادة منها على المستوى التطبيقي. وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لمعالجة نتائج البحث إحصائياً:

- **اختبار صحة الفرض الاول: والذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.**

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.

٢- ملحق(٢٤) جدول درجات أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة في كل من الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة.

ويوضح جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في التطبيق القبلي والبعدي لقياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية ككل ومهاراته الفرعية(ن١) = (ن٢) =١٢

جدول (١٣) : قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا^2)، (d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في قياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية ككل ومهاراتها الفرعية كلاً على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

البيان / المهارة	(قبلي) ن- ١٢		(بعدي) ن- ١٢		قيمة ت	قيمة ايتا^2	قيمة d	حجم التاثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
التذكر	٤,٨٣	١,٣٤	٦,٧٥	٠,٤٥	٤,٤١	٠,٦٤	٢,٦٥٩	كبير
الفهم	٣,٥٠	٠,٥٢	٦,٠	٠	١٦,٥٨	٠,٩٦	٩,٩٩٨	كبير
التطبيق	٣,١٧	٠,٩٤	٥,٩٥	٠,٢٩	٩,٨٧	٠,٩٠	٥,٩٥٢	كبير
التحليل	٣,٤١	١,٠٨	٧	٠	١١,٤٦	٠,٩٢	٦,٩١١	كبير
التقويم	٣,٩١	٠,٧٩	٧	٠	١٣,٤٧	٠,٩٤	٨,١٢٣	كبير
الانشاء	٣,٩١	٠,٦٧	٦,٧٥	٠,٤٥	١١,٧٦	٠,٩٣	٧,٠٩٢	كبير
الاختباركل	٢٢,٧٥	٢,٣٣	٣٩,٤١	٠,٦٧	٣١,٦٢	٠,٩٩	١٩,٠٧	كبير

يتضح من جدول (١٣) مايلى :

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية ككل، وفي جميع مستوياته لصالح المجموعة التطبيق البعدي.

٢. جميع قيم (ت) المحسوبة لكل مستوي من مستويات اختبار الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بالمقارنة بقيم (ت) الجدولية.

٣. قيمة (ت) المحسوبة لقياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية ككل دالة إحصائياً حيث بلغت (٣١,٦٢) أكبر من (ت) الجدولية (١,٦٩٧) وذلك عند

مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى تميز طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.

٤. وبمقارنة قيمة d بالجدول المقترح(١٨) لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوي من مستوي من مستويات اختبار قياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية، وكذلك في النتيجة الكلية لاختبار قياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية، وذلك نتيجة لاستخدام بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية.

حساب قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية للمجموعة التجريبية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية :

ولبيان قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية تم حساب مربع أوميجا ويتضح ذلك من الجدول (١٤)

بيان تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدي أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني بكلية التربية):

قام الباحث بحساب حجم أثر بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدي طلاب المجموعة التجريبية طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني بكلية التربية)؛ بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي والبعدي لكل من طلاب المجموعة التجريبية، واستخدم الباحث قيمة قيمة مربع أوميجا W^2 لحساب وة التأثير باستخدام برنامج SPSS

جدول(١٤) : قيمة مربع أوميجا لبيان تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي في قياس الجانب المعرفي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارة	التطبيق القبلى ن= ١٢		التطبيق البعدى ن= ١٢		قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا W^2	قوة التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
التذكر	٤,٨٣	١,٣٤	٦,٧٥	٠,٤٥	٤,٤١	١٩,٤٤٨	٠,٤٣٥	كبيرة
الفهم	٣,٥٠	٠,٥٢	٦,٠	٠	١٦,٥٨	٢٧٤,٩	٠,٩١٩	كبيرة
التطبيق	٣,١٧	٠,٩٤	٥,٩٥	٠,٢٩	٩,٨٧	٩٧,٤١٧	٠,٨٠١	كبيرة
التحليل	٣,٤١	١,٠٨	٧	٠	١١,٤٦	١٣١,٣٣	٠,٨٤٤	كبيرة
التقويم	٣,٩١	٠,٧٩	٧	٠	١٣,٤٧	١٨١,٤٤	٠,٨٨٣	كبيرة
الانشاء	٣,٩١	٠,٦٧	٦,٧٥	٠,٤٥	١١,٢٦	١٣٨,٣	٠,٨٥١	كبيرة
الاختباركل	٢٢,٧٥	٢,٣٣	٣٩,٤١	٠,٦٧	٣١,٦٢	٩٩٩,٨٢	٠,٩٧٧	كبيرة

يتضح من الجدول (١٤): أن قيمة مربع أوميجا للمجموعة التجريبية في اختبار قياس الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية ككل بلغت (٠,٩٧٧) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية وفى جميع مستوياته كانت كبيرة حيث تراوح ما بين(٠,٤٣٥- ٠,٩١٩) مما يدل على قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على تنمية مهارات تطوير بيئة التعلم التشاركية.

- **لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص علي: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية**

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

ويوضح جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ككل ومهاراته الفرعية(ن١) = (ن٢) =١٢

جدول (١٥) : قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا^2)، (d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في قياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ككل ومهاراتها الفرعية كلاً على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

البيان / المهارة	(قبلي) ن= ١٢		(بعدي) ن= ١٢		قيمة ت	قيمة ايتا^2	قيمة d	حجم التاثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
فتح التطبيق Google site	٤,٦٧	٠,٩٨	١٠,٣٣	٠,٩٨	١١,٠٦	٠,٩٢	٦,٦٦٩	كبير
التعامل مع شريط الادوات	٤,٣٣	٠,٤٩	٨,٥٠	٠,٩٠	١٤,٠١	٠,٩٥	٨,٤٤٨	كبير
ضبط اعدادت الموقع	٣,٢٥	٠,٤٥	٥,٩١	٠,٢٩	١٨,٧٦	٠,٩٧	١١,٣١	كبير
التعامل مع التويب ادراج	٧,٢٥	٠,٤٥	١٨,٣٣	٠,٤٥	٤٨,٤٢	١,٠٠	٢٩,٢	كبير
التعامل مع التويب الصفحات	٣,٢٥	٠,٤٥	٦,٦٧	٠,٤٩	١٤,٩٣	٠,٩٥	٩,٠٠٣	كبير
التعامل مع التويب المظاهر	٦,٦٧	٠,٩٨	١٢,٦٧	٠,٦٥	٢١,٧٩	٠,٩٨	١٣,١٤	كبير
تنسيق الصفحات	٣,١٧	٠,٣٩	٦,٥٠	٠,٧٩	١٤,٨٣	٠,٩٥	٨,٩٤٣	كبير
الدرجة ككل	٣٢,٥٨	١,٦٨	٦٨,٩٢	١,٥١	٤٩,٦٦	١,٠٠	٢٩,٩٥	كبير

يتضح من جدول (١٥) مايلى :

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ككل، وفي جميع مستوياته لصالح المجموعة التطبيق البعدي.

٢. جميع قيم (ت) المحسوبة لكل مستوي من مستويات قياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بالمقارنة بقيم (ت) الجدولية

٣. قيمة (ت) المحسوبة لقياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ككل دالة إحصائياً حيث بلغت (٤٩,٦٦) أكبر من (ت) الجدولية (١,٦٨٤) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى تميز طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في الاختبار القبلي لقياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية.

٤. وبمقارنة قيمة d بالجدول المقترح(١٨) لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوي من مستوي من مستويات قياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ، وكذلك في النتيجة الكلية لقياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية، وذلك نتيجة لاستخدام بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية

حساب قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية للمجموعة التجريبية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية :

ولبيان قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية تم حساب مربع أوميجا ويتضح ذلك من الجدول (١٦)

جدول(١٦) : قيمة مربع أوميجا لبيان تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي في قياس الجانب الأدائي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارة	التطبيق القبلى ن- ١٢		التطبيق البعدى ن- ١٢		قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا W^2	قوة التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
فتح التطبيق Google site	٤,٦٧	٠,٩٨	١٠,٣٣	٠,٩٨	١١,٠٦	١٢٢,٣٢	٠,٨٣٥	كبيرة
التعامل مع شريط الادوات	٤,٣٣	٠,٤٩	٨,٥٠	٠,٩٠	١٤,٠١	١٩٦,٢٨	٠,٨٩١	كبيرة
ضبط اعدادت الموقع	٣,٢٥	٠,٤٥	٥,٩١	٠,٢٩	١٨,٧٦	٣٥١,٩٤	٠,٩٣٦	كبيرة
التعامل مع التويب ادراج	٧,٢٥	٠,٤٥	١٨,٣٣	٠,٤٥	٤٨,٤٢	٢٣٤٤,٥	٠,٩٩	كبيرة
التعامل مع التويب الصفحات	٣,٢٥	٠,٤٥	٦,٦٧	٠,٤٩	١٤,٩٣	٢٢٢,٩	٠,٩٠٢	كبيرة

المهارة	التطبيق القبلى ن- ١٢		التطبيق البعدى ن- ١٢		قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا W^2	قوة التاثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
التعامل مع التوب المظاهر	٦,٦٧	٠,٩٨	١٢,٦٧	٠,٦٥	٢١,٧٩	٤٧٤,٨	٠,٩٥٢	كبيرة
تنسيق الصفحات	٣,١٧	٠,٣٩	٦,٥٠	٠,٧٩	١٤,٨٣	٢١٩,٩٣	٠,٩٠١	كبيرة
الدرجة ككل	٣٢,٥٨	١,٦٨	٦٨,٩٢	١,٥١	٤٩,٦٦	٢٤٦٦,١	٠,٩٩	كبيرة

يتضح من الجدول (١٦): أن قيمة مربع أوميجا للمجموعة التجريبية في قياس الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية ككل بلغت (٠,٩٩) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي لتطوير مهارات بيئة التعلم التشاركية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية وفى جميع مستوياته كانت كبيرة حيث تراوح ما بين(٠,٨٣٥- ٠,٩٩) مما يدل على قوة تأثير بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على تنمية مهارات تطوير بيئة التعلم التشاركية.

نتائج الفرض الأول والثاني وتفسيرهما:

أولا: مناقشة النتائج الخاصة باختبار الجانب المعرفي لبيئات التعلم التشاركية

وباستقراء النتائج الخاصة باختبار الجانب المعرفي لبيئات التعلم التشاركية تم رفض الفرض الصفري والذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.

وقبول الفروض التي تنص علي:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي لبيئة التعلم التشاركية.

ويرجع الباحث ذلك إلى: إحتواء بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على

- عدد من الأنشطة المتنوعة ومصادر التعلم الحديثة
- تواجد أزرار التفاعل والمحادثة داخل البيئة

- ❖ إمكانية البحث داخل البيئة
- ❖ احتواء البيئة علي عدد متنوع من مصادر التعلم
- ❖ العمل في مجموعات داخل البيئة مما ساعد علي تبادل الخبرات

توافر هذه الأدوات داخل بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي ساعد طلاب الدبلوم الخاص المستوي الثاني بكلية التربية جامعة الزقازيق على تنمية مهاراتهم في تطوير بيئات التعلم التشاركية عن طريق الملاحظة والتدريب والربط بين المهارات الفرعية لتكوين خبرات جديدة بالإضافة إلي تبادل خبراتهم مما ساعد علي رفع كفاءة التحصيل في الجانب المعرفي لبيئات التعلم التشاركية.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بقياس الجانب الأدائي لبيئات التعلم التشاركية وباستقراء النتائج الخاصة بقياس الجانب الأدائي لبيئات التعلم التشاركية تم رفض الفرض الصفري والذي ينص على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية.

وقبول الفروض التي تنص علي:

- ➢ يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الجانب الأدائي لبيئة التعلم التشاركية.

ويرجع الباحث ذلك إلى: إحتواء بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي على:

- ❖ صور موضح بها خطوات تنفيذ كل مهارة فرعية.
- ❖ لقطات فيديو موضح بها درس عملي لتصميم بيئة من خلال المهارات الموجوده بداخل كل بيئة
- ❖ تواجد أزرار التفاعل والمحادثة داخل البيئة
- ❖ إمكانية البحث داخل البيئة من مصادر متنوعة.
- ❖ العمل في مجموعات داخل البيئة.
- ❖ اضافة الأداة تواصل معنا مما ساعد علي تبادل الخبرات بين الطلاب والمدربين

- ❖ اضافة الجانب التطبيقي داخل كل بيئة منفصلة مما يساعد علي التطبيق الفوري لكل مهارة تم التدريب عليها
- ❖ توافر هذه الأدوات داخل بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي ساعدت طلاب الدبلوم الخاص المستوي الثاني بكلية التربية جامعة الزقازيق على تنمية مهاراتهم في تطوير بيئات التعلم التشاركية ونتيجة لذلك قاموا بتصميم وإنتاج بيئات تعلم تشاركية طبقا للمعايير التي وضعها الباحث وتم تحكيمها.

ثالثاً: توصيات البحث: بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تم وضع بعض التوصيات التى قد تساعد فى تحسين وتطوير العملية التعليمية، ومن هذه التوصيات:

١- كون النتائج أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام بيئة التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي الذي أعدها الباحث بما يشتمل عليه من مديولات، فإن الأمر يقتضي توظيف طلاب الدراسات العليا(الدبلوم الخاص المستوي الثاني) بكليات التربية لهذه البيئة في العمل على تنمية مهاراتهم في تطوير بيئات التعلم التشاركية لخدمة العملية التعليمية.

٢- الاهتمام باستخدام بيئات التعلم الذكية القائمة علي التعلم الخبراتي، نظراً لتأثيرها الإيجابي على تنمية مختلف المهارات بجانبيها المعرفي والأدائي.

٣- ضرورة تبني هذه البيئات التعليمية وإعطاء مزيد من الصلاحيات للمشاركين في التعلم والتدريب على مهارات أخرى.

٤- زيادة الاهتمام بأساليب التعلم الخبراتي عبر بيئات التعلم الإلكتروني، ومن ثم وجب على مصممى البرامج عدم إغفالها، والتعرف على أكثرها فعالية في تنمية التحصيل والأداء.

٥- عقد دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا بصفة عامة وطلاب كلية التربية بصفة خاصة لتدريبهم على تطوير بيئات التعلم التشاركية، والتوسع في عقد ورش عمل لتنمية مهارات توظيفها.

٦- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت تنمية مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية وذلك للإرتقاء بمستوي تلك المهارات لما لها من أثر فعَّال في خدمة عمليتي التعليم والتعلم.

٧- الحاجة إلى إعادة النظر في الأساليب الحالية المستخدمة في التدريب على مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لخدمة العملية التعليمية، أخذاً في الاعتبار اعطاء مزيد من صلاحيات المشاركة للمتدربين.

٨- ضرورة اهتمام الجامعات بنتائج البحوث الموجه للطلاب بصفه عامة وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بصفه خاصة، وذلك بإنشاء مكتبة إلكترونية تقتنى البرامج التدريبية الإلكترونية المنتجة، والتي ثبت فعاليتها فى التعليم والتعلم، ووضع نظام للاستخدام من قِبل روادها من الطلاب والمعلمين والمتخصصين

٩- ضرورة الاهتمام بمحتوى بيئة التعلم الذكية في تدعيم المحتوي العلمي لمقرر تطوير بيئات التعلم التشاركية ليكون أكثر توافقا مع المعايير الأكاديمية للمقرر والتي تتضمن مجالين رئيسين يركزان على أدوات الاتصال والبحث التكنولوجية.

١٠- ضرورة الاهتمام بإعداد وتجهيز معامل الحاسوب التعليمية بالمؤسسات التعليمية المختلفة للاستفادة منها فى استخدام وعرض وإنتاج المواد التعليمية التى تسهم فى رفع كفاءة العملية التعليمية

رابعا: البحوث المقترحة: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يُقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- إعادة البحث الحالي من قبل باحثين آخرين في تخصصات مختلفة.

٢- إجراء بحث شبيه بالبحث الحالي بغرض تنمية مهارات تطوير بيئات التعلم التشاركية لدى طلاب في تخصصات أخرى/ وكذلك أعضاء معلمين وهيئة التدريس بالجامعات.

٣- إجراء بحث شبيه بالبحث الحالي في تنمية مهارات تطوير بيئات تعلم الكتروني مختلفة عن هذه البيئات.

٤- الحاجة إلى إجراء بحث مماثل في الويب العاطفي (الجيل الخامس من أجيال الويب).

٥- إجراء بحث يتعلق بمقارنة فعالية تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على التعلم الخبراتي فى مقابل أساليب تعليمية أخرى فى تنمية مهارات تطوير بيئات التعلم.

٦- دراسة المردود التعليمي ونواتج الأداء المتوقعة من التعلم الالكتروني القائم التعلم الخبراتي وأثر ذلك على تعليم وتعلم المقررات الدراسية المختلفة.

٧- إجراء بحث يتناول واقع استخدام بيئات التعلم الذكية القائمة على التعلم الخبراتي في بيئات التعلم الإلكتروني، ومستوى توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لاستخدامها بمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، والمشكلات التي تواجهها.

٨- قام الباحث بعمل تطوير مهارات بيئات التعلم التشاركية تاركاً المجال لباحثين آخرين لتطوير مهارات بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو الدهب، محمود محمد أحمد، و عوض، محمد محمود مصباح محجوب. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تدريب إلكترونية تشاركية قائمة على نمطي الاستقصاء الحر/ الموجه وأثرها في تنمية بعض كفايات إدارة البيانات الضخمة Big Data لدى اختصاصيي المعلومات .المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات: جامعة القاهرة - كلية الآداب - قسم المكتبات والوثائق وتقنية المعلومات، مج٢، ع٣ ، ٩ - ٧٢.

أحمد صادق عبد المجيد(٢٠٠٩). المستودعات الرئيسية للوحدات التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني، المؤتمر العلمي العربي الرابع بعنوان "التعليم وتحديات المستقبل"، في الفترة من ٢٥إلي ٢٦ ابريل ٢٠٠٩، القاهرة، مصر.

أحمد، أيمن جبر محمود، شيمي، نادر سعيد علي، وخميس، محمد عطية (٢٠١٥). نموذج لبيئة تعلم شخصية قائمة على الاحتياجات والمعايير وأثرها على التنظيم الذاتي والقابلية للاستخدام لدى طالب تكنولوجيا التعليم .مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، (16)، ٢، ١٨١.230 -

إيناس السيد عبدالرحمن ، ومروة محمد جمال الدين .(2019) .مستويات الدعم ببيئة تعلم ذكية قائمة على التحليلات التعليمية وأثرها على تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي والرضا عن التعلم لدى طلاب الدراسات .تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٩، ع٦

إيناس السيد عبدالرحمن، ومروة محمد جمال الدين.(2019)."مستويات الدعم ببيئة تعلم ذكية قائمة على التحليلات التعليمية وأثرها على تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي والرضا عن التعلم لدى طلاب

الدراسات .تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٩، ع٦

جودت أحمد سعادة.(٢٠١٤)."التعلم الخبراتي أو التجريبي"، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان، الأردن.

حامد، نهلة و أبشر، أسامة.(٢٠١٩). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان. مسترجع من : https://search.mandumah.com/Record/944674

حسن ربحي مهدي. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود - كلية التربية، مج٣٠، ١٦، ١٢٩□١٠١. مدونة مصمم تعليمي تاريخ الاطلاع ١٤٣٦/٤/٢٤هـ http://www.id4arab.com/2013/03/blog-post_14.html#.VN3LIeasWSo

الحسيني، نادية.(٢٠١٢). معايير جودة بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي.

الدسوقي،وفاء.(٢٠١٥). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

تغريد عبدالفتاح الرحيلي .(2018) .فاعلية بيئة تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(6)، ٥٣- ٨٣.

رضا ضحوي العمري، و مها محمد كمال. (٢٠١٩). أثر أسلوب التعلم التشاركي في بيئة إلكترونية على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المخواة .مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٥، ع١١ ، ١٨٢.203 -

حسن زيتون (٢٠٠٣). تصميم التدريس رؤية منظومية، الطبعة الثانية.عالم الكتب. القاهرة.

سامي محمد ملحم(٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

مصطفى عبدالرحمن طه .(2016).فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية .مجلة كلية التربية، ٧٠ ،١- ١١٣.

سوزان محمود محمد.(٢٠١٩). معايير تصميم التعلم التشاركي الإلكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .دراسات في التعليم الجامعي، 46، ١٣٢- ١٦٤.

عاصم محمد عمر(٢٠١٤). أثر استخدام الويب كويست فى تدريس العلوم على تنمية التنور المائى والاندماج فى التعليم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد(٣)، مجلد(٣٠)، ص ص ١:١٠٩.

محمد أزرول أزل، والخوالدة، أحمد حمد مقبل.(٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الإجتماعي في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزين الناطقين بغير العربية .مجلة العلوم التربوية، ٤٥(4)، ١٧- ٤٥.

إيناس السيد محمد أحمد، و المحمدي، مروة محمد جمال الدين .(2019) . مستويات الدعم ببيئة تعلم ذكية قائمة على التحليلات التعليمية وأثرها على تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي والرضا عن التعلم

لدى طلاب الدراسات .تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٩، ع٦ ، ٤.113 -

عزة وادي. (٢٠١٩م).فاعلية برنامج قائم على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الرسم الهندسي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة .رسالة ماجستيشر ، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين

إيمان عثمان العشيري ،عبدالحميد، حسام الدين حسين، محمد شعبان عبدالقوي سعيد، زينب محمد أمين. (٢٠١٩). المستويات المعيارية لتصميم وبناء بيئات التعلم التكيفية .مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية، ع٢٣ ، ٩٥.135 -

خالد عبدالرحمن عبداللطيف الفهيد.(٢٠١٨). تطوير الممارسات التدريسية الفاعلة لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم الشرعية في الجامعات السعودية في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة .مجلة كلية التربية، ١٧٩(2)، ٣٤١- ٤٠٦.

فؤاد أبو حطب، وأمال صادق(٢٠٠٠):علم النفس التربوي، القاهرة :عالم الكتب.

نجلاء عباس لطيف ، عثمان، انتصار أحمد، وعبدالرضا، بشرى كاظم.(٢٠١٨). أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي في بيئة تطبيقات التواصل الإجتماعي على تعلم المهارات الأساسية في سباحة الصدر .مجلة الدراسات والبحوث الرياضية، ٤(56)، ٥٧- ٧٢.

محارب علي محمد الصمادي. (٢٠٢٠). أثر استخدام التعلم التشاركي في إكساب طلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك لمفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي .مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي –كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج١١، ع٢ ، ١٤١.164 -

محمد عطية خميس. (٢٠١٤). المحتوى الإلكتروني التكيفي والذكي .(2) تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٤، ع٢ ، ١ - ٤

محمد عطية خميس. (٢٠١٤). المحتوى الإلكتروني التكيفي والذكي .(١) تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية التكنولوجيا

محمد عطية. (٢٠١٤). مفهوم بيئات التعلم الافتراضية .تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٤، ع٤ ، 4.١ -

أمل علي الموازن. (٢٠١٥). تصور مقترح لبيئة تدريب إلكتروني تشاركي متمايز في ضوء تطلعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والتوجهات المستقبلية للتدريب الإلكتروني .مجلة كلية التربية، 164(3)،٧٥٧- ٧٩٢.

مي عبدالله الدهش (٢٠٠٧): التعليم الإلكتروني ...التطور مازال مستمراً التدريب والتقنية، الرياض، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهارى وجودة المنتج التعليمي، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد (٢٤)، العدد(٤)، ص ص ٢١١:٢٩٠، اكتوبر٢٠١٤

ياسر محمد زايد(٢٠١٦):" أثر إستراتيجية التعلم التشاركي القائم على الحاسوب على تنمية مهارات حل مشكلات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنوفية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bikowski, D.and Vithanage,R. (2016). Effects of web-based Collaborative writing on individual L2writing develpoment. *Language Learning &Tecnology,20(1)*, 79-99.blended learning for

ensuring effective c programming course. arXiv preprint arXiv:1205.2670.

C. Kingkaew, t. Supnithi, t. Theeramunkong, k. Morita, k. Tanaka and m. Ikeda, "a learning model to improve learning outcome on experiential learning in a multi-phase internship: a case study of the internship program of a thai university," 2019 8th international congress on advanced applied informatics (iiai-aai), toyama, japan, 2019, 209-214.

Chavan, m. Meena.(2011). Higher education students' attitudes towards experiential learning in international business. Journal of teaching in international business, 22(2), 126–143.

cook, diane; das, sajal (2015).smart environments: technology, protocols and applications .Wiley-interscience.

Cook, Diane; Das, Sajal (2015).Smart Environments: Technology, Protocols and Applications .Wiley-Interscience. education. Smart learning environments, 3(1), 4.

Elgort Irina & Wilson, Tony (2009).e Collaboration in Learning Teaching and Research: Literature Review Report, AkoAotearoa Central Regional Hub Project Fund, retrieved from http:// akoaotearoa.ac.nzsites/default/files/u14/collaboration _Literature_Review.pdf

Elhoseny, H., Elhoseny, M., Abdelrazek, S., & Riad, A. M. (2017, September).

Environments. Smart learning environments, 1(1), 1-10.

environments. Smart Learning Environments, 1(1), 1-10.

Felicia, patrick (2011). Handbook of research on improving learning and motivation. 1003. Isbn 978-1609604967.

Helmefalk, m., miralem. , eklund, a. A. Andreas. S. (2018). Fun and function? The impact of experiential learning styles on hedonic and utilitarian values in classrooms. Journal of interdisciplinary studies in education, 7(1), 1–18.

Kose, U., & Deperlioglu, O. (2012). Intelligent learning environments within

Nath, k., and iswary, r. (2015). What comes after web 3.0? Web 4.0 and the future. In proceedings of the international conference and communication system (i3cs'15), shillong, india, 337-341.

Russell, M., & Lehman, A. (2008). Predicting student satisfaction with academic

Saavedra, J. (2020, March 30). Educational Challenges and opportunities of The Corona virus(Covid 19) panademic. https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning

Suwantarathip, O.and Wichadee,S. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students'writing sbilities. The Turkish Online of Educational Technology,13 (2), 148-156.

T. Zhu, M.-H. Yu, P. Riezebos, A research framework of smart education. Smart Learn. Environ. 3(1), 1–17 (2016)tutoring systems, and other tutoring systems. Educational Psychologist, 46(4), 197-221.

Tow, d.h. (2011). The future of life: a unified theory of evolution. Https://books.google.com.tr/books?id=c0wecghsptqc&pg=pa&q

Turgay, Unalan. (2008) . THE EFFECTIVENESS OF COLLABORATIVE LEARNING APPLICATIONS

IN ART EDUCATION. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research، Vol.1 ، No.5 .

Zhu, Z. T., Yu, M. H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

فوزي عبد الحكيم عامر خليل
باحث دكتوراه الفلسفة مناهج تخصص دراسات اجتماعية
أ.د/ سامي محمد الفطايري
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الزقازيق.
د/ إيناس عبد المقصود دياب (رحمها الله)
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق
د/ لبنى نبيل عبد الحفيظ
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق.

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، والتي تكونت من (٣٠) معلم ومعلمة للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية، طبقت عليهم أدوات البحث والمتمثلة في (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي) قبليًا، وتم تقديم البرنامج التدريبي لعينة البحث، وبعد الانتهاء منه تم تطبيق أدوات البحث بعديًا ومعالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وفي أبعاده الفرعية كلًا على حدة، لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات أفراد مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل، وفي أبعاده الفرعية الفرعية كلًا على حدة، لصالح التطبيق البعدي. كما أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، وقد تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: نموذج كيميس لبحوث الفعل- الكفاءة الذاتية المدركة- اتخاذ القرار الاستراتيجي.

The effectiveness of a training program based on the Kemmis model to Developing perceived self- and the strategic decision-making skill for Prep school social studies teachers.

Abstract:

The current research aimed to identify the effectiveness of a training program based on the Kemis model for developing perceived self-efficacy and the skill of strategic decision-making among social studies teachers in the preparatory stage. preparatory schools in Sharkia Governorate, the research tools represented in (a measure of perceived self-efficacy and a measure of strategic decision-making) were applied to them before, and the training program was presented to the research sample, and after its completion, the research tools were applied post-research and data processing using appropriate statistical methods, and the results resulted in the existence of Statistically significant differences at the level (0.05) between the average scores of the research group members in the pre and post applications of the perceived self-efficacy scale as a whole, and in its sub-dimensions separately, in favor of the post application, and statistically significant differences were found at the level (0.05) between the average scores The members of the research group in the pre and post applications of the scale of strategic decision-making as a whole, and in its sub-dimensions

separately, in favor of the post application. The results also proved the existence of a positive correlation between the dimensions of perceived self-efficacy and the skill of strategic decision-making, and a set of recommendations and proposals were presented in light of the results that were reached.

Keywords: Kemmis model - self-efficacy - strategic decision-making.

مقدمة:

تعد عملية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات الإصلاح الشامل للعملية التعليمية كونه محورًا أساسيًا في التنشئة والتربية، فالتنمية المهنية للمعلم قبل وأثناء الخدمة هى الوسيلة الرئيسة لتحسين الأداء المهني وتنمية الكفاءات الذاتية للمعلم، حيث أنها عملية تتصف بالديمومة والاستمرارية مدى الحياة المهنية، هدفها رفع طاقات المعلمين الإنتاجية إلى حدها الأقصى، وتنمية شخصىة المعلم تنمىةً متكاملة من جمىع النواحي العقلىة والنفسىة والاجتماعىة إلى أقصى درجة ممكنة، وتأهيلهم لمواجهة ما يحدث من تطورات تربوية وعلمية وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفء والتقويم المستمر.

وبالاطلاع على برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة، نجدها تحيد عن الاتجاهات العالمية الحديثة، فهى تُعد معلم يقتصر دوره على نقل المعرفة، وبالتالي فإن فاعليتها محدودة في تأهيل المعلمين للقيام بالأدوار المتعدد المتوقعة منهم (ميسر، ناقد، مبتكر، باحث يقوم بحل المشكلات والمواقف الصعبة والأزمات واتخاذ القرار) (المفتي، ٢٠١٠)*. فالبرامج التدريبية تهدف إلى تحسين كفاءة المشاركين وإكسابهم والمعارف والخبرات من أجل تعميق معرفتهم، وتنمية مستويات التفكير عندهم.

* تم التوثيق حسب نظام جمعية علم النفس الامريكية، الإصدار السابع(American APA-Psychological Association).

وبالنظر إلى الأدور التي تقوم بها البرامج التدريبية نجدها تهدف إلى تنمية مستوى كفاءة المعلمين وتحسين مستوى مهارات التفكير لديهم، فالمعلم الفعال هو القادر تحويل إجراءات التدريس إلى سلوكيات تظهر عند التلاميذ سواء داخل حجرات الدراسة أو في حياتهم الطبيعية، وهذا يعد أحد أشكال الكفاءة التدريسية للمعلم والتى تهدف لتنميتها البرامج التربوية الحديثة لتحقيق مستوى أفضل فى نواتج التعلم ومواكب الزخم المعرفي التقني والأيدلوجي، وتساير الأدوار الجديدة لمعلم القرن الحادي والعشرين.

فكفاءة المعلم الذاتية تظهر من خلال قدرته على القيام بأدوار ومهام وواجبات تعليمية وتربوية على الوجه الأمثل وبشكل متقن حيث يمكن قياس هذه الكفاءة من خلال الأداء الذي يظهر على سلوكه المهني. (جاسم وأخران، ٢٠١١). وعليه فيمكن التأكيد على أن كفاءة المعلم الذاتية لها تأثير مباشر على سلوكه وأهدافه وتطلعاته وميوله وتنبؤه بالعقبات والفرص المتاحة بالبيئة الصفية، فالأفراد ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة يتغلبون على التحديات والصعوبات التى تواجههم (Bandura, 2007)، لذا فهى أهم العناصر المُوجّهة لسلوك الفرد والتى تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي، للإرتقاء بمستوى مهنة التعليم وزيادة فاعلية النظام التربوي.

ويعبر مفهوم الكفاءة الذاتية عن اعتقادات الأفراد في قدراتهم وامكانياتهم لتنفيذ سلوكيات ضرورية والوصول إلى مستوى إنجاز معين، كما تعكس الكفاءة الذاتية ثقة الفرد في قدراته على التحكم في كل دوافعه، وسلوكه، وبيئته الاجتماعية. (المحمدي، ٢٠١٩).

وتؤكد دراسة المنشاوي أن الكفاءة الذاتية مفهوم سياقي (Contextual) بمعنى أنّه يتأثر بالسياق المحيط بالأفراد، حيث تتعدد أبعاد الكفاءة الذاتية للأفراد وفقًا للسياقات الاجتماعية المحيطة به، وتتناول تلك الدراسة مفهوم الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات الأفراد حول قدراتهم على التدريس بطرق تؤثر إيجابيًا على تعلم طلابهم وفي اتجاه تحقيق نواتج التعلم. (المنشاوي، ٢٠١٥).

وبدورها فقد حددت دراسة الشافعي (٢٠١٣) مجموعة من الكفاءات الذاتية التى يجب تنميتها لدى المعلمين والمتمثلة في (كفاءة السلوك المهني، كفاءة حل المشكلات التدريسية، كفاءة التدريس، كفاءة التعامل مع المتعلمين).

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على ضرورة تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين لتحسن الممارسات التدريسية وتحقيق نواتج التعلم المرغوب بها مثل: (Holzberger et al., 2013)، ودراسة (Klassen & Tze, 2014) دراسة (Yoo, 2016)، ودراسة (عبد الوهاب ٢٠٠٧)، ودراسة (الشافعي، ٢٠١٣)، ودراسة (المحمدي، ٢٠١٩)، (Fitchett et al., 2012)

ويحتاج المعلم إلى نوع من التفكير تسير خطواته وآليات تنفيذه بصورةٍ علميةٍ عمليةٍ، تفكيرًا لا يهدف إلى توليد معرفة جديدة قدر ما يهتم بإضافة طاقة جديدة وبناء واقع مستحدث ومستقبل أفضل يراد تحقيقه على المدى البعيد، يعرف هذا النوع من التفكير بالتفكير الاستراتيجي، فهو يبدأ بالتحليل وفهم مكونات الظاهرة أو المشكلة وما تتضمنه من حقائق وتنتهي بالتركيب وإضافة أفكار إبداعية لذا فيمكن وصفه بالاستباقي متعدد الرؤى، حيث يلجأ إلى التحليل لفهم حقيقة الأمور بواقعية. (عثمان وخليفة، ٢٠١٨؛ Ken, et al., 2012)

وتعد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي من أهم المهارات التي يحتاج معلم الدراسات الاجتماعية إلى تنميتها، فهي من أكثر المهارات ارتباطًا بالحياة والتي من شأنها النجاح الأكاديمي للمعلم ورفع مستوى كفاءته وقدرته على تحسين وتطوير الأداء التدريسي.

فمهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي تمر بعدة مراحل وخطوات متسلسلة ومتكاملة ومترابطة، لا يمكن الاستغناء عن أى منها، فكل مرحلة تعد تمهيدًا للمرحلة التالية لها، وصولًا لاتخاذ القرار المناسب لتحقيق الهدف، ولا يمكن أن يتم اتخاذ القرار دون المرور بالمراحل المتكاملة.

فالتحديات اليومية التي تواجه المعلم بغرفة الصف سواء بما يتعلق بسلوك تلاميذه، أو مستواهم الدراسي، عليه مواجهتها بمنهجية علمية وتتمثل تلك المنهجية

في اتباع خطوات مهارة اتخاذ القرار، والتي تعتمد على التحليل والتقويم والاستقراء، فهى مهارة مركبة تضم التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، كما أنها مهارة لا تنفصل ولا تتجزأ عن عملية حل المشكلات، لأن حل المشكلة في النهاية هى عملية اتخاذ قرار، وفقًا للبدائل التي تم الوصول إليها لتحقيق الهدف المحدد مسبقًا.(السمارات، ٢٠١٣)

وتضم مهارة اتخاذ القرار على مجموعة من الخطوات لتحقيق الهدف المقصود، حيث تبدأ بتحديد المشكلة، بحث المشكلة، توليد مجموعة من البدائل المفاضلة بين هذه البدائل، اختيار البديل المناسب من تلك البدائل، فتلك الخطوات والمراحل تجعل المعلم متخذ القرار يبني قراره على حقائق، والشعور بالثقة في القرار المتخذ. (Bachman, 2019؛ Curmi, 2021)

ولذا فيمكن القول بأن مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي تعد إحدى الوسائل لحل المشكلات المعقدة أو التوصل لمجموعة حلول مفيدة للمشكلات التى تواجه المعلم أو العملية التعليمية كلها، حيث يمثل التفكير الاستراتيجي إتجاهًا لإنتاج أفكار جديدة أو تحويل الأفكار إلي واقع ملموس داخل حجرة الدراسة، مُعتمدين وبصورة كبيرة على تحليل الواقع، والتخطيط الجيد، وصولًا إلى محطة التصحيح وإعادة الصياغة، حيث يعد التفكير الاستراتيجي عملية تكاملية تعتمد على المهارات والأدوات التى يمتلكها المعلم من أجل الوصول لحلول واقعية للمشكلات التى تواجه كلًا من المعلم والمتعلم والتوصل إلى الحل الاستراتيجي.

وانطلاقًا من أهمية وضرورة تنمية الكفاءة الذاتية، ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، جاء التفكير في استخدام أحد النماذج التطبيقية الحديثة وهو نموذج كيميس لبحوث الفعل، ونظرًا لندرة الدراسات والأبحاث التي يشارك فيها المعلم في مجتمعاتنا، وإحجامه عن المشاركة الفعلية في الموضوعات والقضايا التي يمثل بؤرتها، والتي من المفترض أن يكون المعلم له رأي وفعل في هذه الموضوعات وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، ومن

ثّم فإن بحوث الفعل (Action research)* هى أنسب الطرق والأساليب البحثية التي من الممكن أن تحقق تلك الأهداف.

وتبرز أهمية ذلك الإتجاه من البحوث في الربط بين النظرية والتطبيق، والمساعدة في تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، فبحوث الفعل توظف نتائجها الواقعية لحل مشكلات الميدان التربوي، كأحد الطرق والأساليب المنهجية التي تمكن المعلمين من حل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم تطوير أدائهم المهني.

وتشكل بحوث الفعل أسلوب منظم في الاستقصاء يقوم به المعلم الباحث بغرض جمع البيانات حول مشكلات واقعية فعلية تواجه التلاميذ داخل غرفة الصف، حيث يتم جمع البيانات المنظمة من أجل إحداث تغييرات إيجابية في البيئة الصفية المدرسية بشكل عام لتحسين مخرجات التعلم. (درويش، ٢٠١٧)

فبحوث الفعل لا تحيد عن الأسلوب العلمي في البحث والتقصي، فهي أحد أنماط البحث العلمي الذي يهتم بقضايا وأساليب التعليم والتعلم، لتحقيق التغيير الاجتماعي وكذلك التنمية المهنية للمعلمين علاوة على ما يستفيده المتعلمين من التحسن في الأداء المدرسي والتعليمي. (عبد المنعم، ٢٠٢٠)

كما ينظر البعض لبحوث الفعل على أنها نهج إجرائي يجمع بين العمل والبحث لإحداث تغيير في مجتمع أو منظمة أو برنامج ما، والبحث لزيادة فهم ما يجري بحثه أو تغييره، حيث يختلف بحث الفعل عن البحوث التقليدية، كونه يركز على العمل أو الإجراء والاكتشاف للتحسين المستمر من خلال عرض وتحليل البيانات بصورة دورية مستمرة، خلاف البحوث التقليدية التى تركز على بناء النظريات والتعميمات، واستخدام الأدوات المنهجية للبحث، وقد تكون المشكلات التي يتم دراستها من خلال البحوث التقليدية مشكلات مفتعلة. (حسن، ٢٠١٤).

* يتناول البعض المصطلح (Action research)على أنه بحوث الفعل أو بحوث العمل أو البحوث الإجرائية وسوف يتم تناولها داخل البحث الحالي بمصطلح بحوث الفعل.

الإحساس بالمشكلة : تنامى لدى الباحث الإحساس بمشكلة البحث من خلال الآتي:

- ما يواجهه النظام التعليمي في المجتمع المصري من تحديات ومتغيرات لعل من أهمها تدني نواتج عملية التعلم للطلاب، وانخفاض مستوى الممارسات التدريسية للمعلمين عند التعامل مع المشكلات التربوية التي يفرزها الميدان التربوي يوميًا داخل غرفة الصف أو المدرسة، مما يستوجب الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام المداخل التربوية الحديثة كبحوث الفعل، لحل المشكلات التعليمية وتطوير الممارسات المهنية وتحسين الأداءات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال إعداد المعلم:
  - ✓ ضعف مشاركة المعلمين في البحوث التربوية؛ وذلك لعدم اقتناعهم بأهميته في تحقيق النمو المهني للمعلمين.
  - ✓ أوصت الدراسات بضرورة زيادة مشاركة المعلمين في البحث التربوي وبشكل أكثر تحديدًا في بحوث الفعل، فضلًا عن إدراج بحوث الفعل بوصفها مكونًا هامًا في برامج إعداد وتأهيل المعلمين، بحيث يمارس الطلاب المعلمين بحوث الفعل أثناء فترة تدريبهم العملي، وحتى أثناء الخدمة والعمل كمعلمين داخل المدارس، وذلك لتطوير وتحسين الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية لديهم. (الشافعي، ٢٠١٣)، (شاهين، ٢٠١٣)، (المنشاوي، ٢٠١٥)، (البنا، ٢٠١٥).
  - ✓ ضرورة تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين من خلال تحسين قدرة الفرد على تقييم مستوى قدرته وكفاءته على القيام بمهمة محددة، والوصول لحلول لبعض المشكلات ومواجهة التحديات، وتحسين مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لديهم.
- ما توصل إليه الباحث من خلال عمله كمعلم دراسات اجتماعية، حيث قام الباحث بعمل مجموعة من المقابلات الشخصية (غير مقننة) مع عدد من

معلمي الدراسات الاجتماعية، وقد لاحظ الباحث عدم معرفة الكثير منهم ببحوث الفعل وإجراءات تطبيقها، كما لاحظ الباحث انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للكثير منهم، ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لديهم.

- نتائج الدراسة الاستكشافية التى أجراها الباحث على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية قوامها (١٤) معلم ومعلمة، والتى شملت بطاقة ملاحظة الكفاءة الذاتية*، والتى استفاد الباحث في اختيار بنودها من دراسة (اليوسف والبلوي، ٢٠١٩) ودراسة المحمدي (٢٠١٩)، وقد أشارت نتائج تحليل بطاقة الملاحظة إلى ما يلي:

✓ **متوسط الحاصلين على (ممتاز) في مكونات الكفاءة الذاتية المدركة المستهدفة بلغ (٩,٥٪).**

✓ **متوسط الحاصلين على (جيد) في مكونات الكفاءة الذاتية المدركة المستهدفة بلغ (٢٤,٨٪).**

✓ **متوسط الحاصلين على (ضعيف) في مكونات الكفاءة الذاتية المدركة المستهدفة بلغ(٤١,٤٪).**

✓ **متوسط الحاصلين على (غير متوفر) في مكونات الكفاءة الذاتية المستهدفة بلغ(٢٤,٣ ٪).**

ويبدو جليًا من العرض السابق انخفاض المتوسط الكلى لمكونات الكفاءة الذاتية لدى عينة أفراد العينة والتى جاءت أعلى متوسطاتها للمستوى (ضعيف)، وللتحقق من درجة توافر مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي أعتمد الباحث على مقياس اتخاذ القرار* بدراسة محمد (٢٠١٩) حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- **متوسط الحاصلين على (ممتاز) في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي بلغ (١٥,٥٪)**

* ملحق رقم (١) بطاقة ملاحظة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
* ملحق رقم (٢) مقياس مهارة اتخاذ القرار.

- **متوسط الحاصلين على (جيد) في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي بلغ (٢٢,٨٪).**
- **متوسط الحاصلين على (ضعيف) في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي بلغ(٦١,٧٪).**

وتشير النتائج إلى انخفاض مستوى مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى عينة الدراسة الاستكشافية

وتأسيسًا على ما تقدم، نبع الإحساس بمشكلة البحث وقد هدفت إجراءاته إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من خلال برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

في ضوء ما سبق عرضه يمكن القول بأن مشكلة البحث تتمثل في انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية وضعف مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، لذا يسعى البحث الحالي للتصدي لتلك المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٢) ما مستوى توافر تلك الأبعاد للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٣) ما أبعاد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي اللازم توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٤) ما مستوى توافر مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٥) ما صورة البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٦) ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٧) ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس في تنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٨) ما العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال نموذج كيميس لبحوث الفعل؟

فروض البحث:

١) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وأبعاده الفرعية كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي.

٢) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل، وأبعاده الفرعية كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي.

٣) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية عينة البحث.

أهداف البحث: يمكن تحديد أهداف البحث الحالي كالتالي:

١) تنمية بعض أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية

٢) تنمية بعض أبعاد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٣) التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كيميس لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٤) بيان العلاقة الارتباطية – إن وجدت- بين تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يقدمه لكل من:

- ✓ **القائمون على تخطيط وإعداد برامج تدريب وتأهيل المعلمين** في تبني نظريات وبرامج تدريبية في ضوء احتياجات واقعية للمعلمين، وجذب انتباه واضعي ومطوري برامج إعداد المعلم إلى أحد المداخل التربوية والمتمثلة في مدخل بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- ✓ **المشرفون التربويون:** لبناء برامج لتدريب المعلمين، في ضوء احتياجاتهم الواقعية، مما يرفع مستوى كفاياتهم المهنية وتحسين نوعيتها، وتنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، وبالتالي تحسين نوعية التعلم، وبناء المعرفة لدى الطلبة وتعزيز فهمهم وإنتاجهم العلمي.
- ✓ **المعلمون**: لاستثمار تطبيقات بحوث الفعل العملية في مواجهة المشكلات الصفية، لتطوير كفاءاتهم الذاتية والمهنية، وبالتالي تحسين مستوى مهارات طلبتهم الإنتاجية، كما يقدم البحث الحالي أدوات تقويم لمعلمي الدراسات الاجتماعية، تتمثل في مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي، بذلك يمكن أن يستفيد من هذه الأدوات الباحثون والقائمون على إعداد وتخطيط البرامج التربوية.
- ✓ **الباحثون**: يقدم هذا البحث نموذجًا عمليًا في ضوء تطبيقات بحوث الفعل كأحد النماذج المعاصرة والحديثة لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي للمعلمين، فضلاً عن إسهام نتائج هذا البحث في

فتح آفاق جديدة للباحثين للاستفادة من إطاره النظري والإجرائي في مجال التنمية المهنية وتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وتحسين والمهارات الإنتاجية لطلبتهم.

حدود البحث: تمثلت فيما يلي:

١) حدود موضوعية تتمثل في:

- ✓ بعض أبعاد الكفاء الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمتمثلة في :(الكفاءة المعرفية، الكفاءة البحثية، الكفاءة التواصلية، الكفاءة التكنولوجية، الكفاءة الوجدانية) نظرًا لأهمية تلك الأبعاد في تحسين الأداء التدريسي للمعلم وتلبية احتياجات طلابه والإرتقاء بمخرجات التعلم.
- ✓ بعض أبعاد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي والمتمثلة في (تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها، تحديد البدائل الممكنة، تحديد قيمة كل بديل في ضوء الايجابيات والسلبيات، تحديد النتائج المترتبة على كل بديل، تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة)، وذلك لأهميتها في فهم الترابطات والتداخلات بمادة الدراسات الاجتماعية والمواد الأخرى لتحقيق النجاح الأكاديمي للمعلم واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة وبالتالي تحسين أداء الطلاب.

٢) **حدود بشرية:** وتتمثل في عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الشرقية قوامها (٣٠) معلم ومعلمة.

٣) **حدود زمانية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

أدوات البحث:

١) مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية. (إعداد الباحث)

٢) مقياس مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمى الدراسات الاجتماعية، وسلم التقدير الخاص به. (إعداد الباحث)

مواد البحث:

١) قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم تنميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٢) قائمة مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي اللازم إكسابها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٣) البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات بحوث الفعل ويضم: (الإطار العام للبرنامج، دليل المدرب، دليل المتدرب).

منهج البحث: اتبع البحث الحالي:

١) **المنهج الوصفي التحليلي :** لدراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة والتجارب العالمية والمحلية التى تناولت تطبيقات بحوث الفعل وأهميتها وأنواعها وكيفية إجراءها، ومعتقدات الكفاءة الذاتية وأبعادها ومصادرها وأهميتها، وكذلك مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي.

٢) **المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي :** للتعرف على فاعلية استخدام تطبيقات بحوث الفعل لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتحسين الكفاءة الذاتية وبعض مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، كذلك للتحقق من فروض الدراسة تجريبيًا.

التصميم التجريبي للبحث:

يتبع البحث الحالي التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث يتم تطبيق أدوات البحث قبليًا/ بعديًا على عينة البحث، كما يبين جدول رقم (١).

جدول رقم ١: *التصميم التجريبي للبحث*

المجموعة	أدوات البحث	الإجراءات الرئيسية Main Procedures		
		القياس القبلي Pre-test	المعالجة Treatment	القياس البعدي Post – test
مجموعة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	√	البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل.	√
	مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي	√		√

إجراءات البحث: للإجابة على أسئلة البحث والتأكد من صحة فروضه، يتبع الباحث الإجراءات التالية:

١) مسح نظري للأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة وثيقة الصلة بمتغيرات البحث الحالي والمتمثلة في الكفاءة الذاتية المدركة وبعض مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي ونموذج كيميس لبحوث الفعل ، لإعداد إطار نظري متضمنًا تلك المتغيرات البحثية وأهميتها وأبعادها وإجراءات تطبيقها.

٢) إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية اللازم تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم.

٣) إعداد قائمة بمهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي اللازم تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم.

٤) إعداد وبناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس كأحد تطبيقات بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية وبعض مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من خلال:

- تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح وفلسفته.
- صياغة الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج في ضوء خطة زمنية محددة.
- تحديد طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة لطبيعة البرنامج التدريبي.
- تحديد الوسائل والأنشطة ومصادر التعلم المناسبة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة.
- إعداد دليل المدرب وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صحة خطوات إعداده.
- إعداد دليل المتدرب وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صحة خطوات إعداده.
- عرض البرنامج علي مجموعة من الساده المحكمين للتأكد من مدى ملائمته.

٥) إعداد مقياس الكفاءة الذاتية، استنادًا على قائمة الكفاءة الذاتية وعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، والتحقق من صدقه وثباته.

٦) إعداد مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي وسلم التقدير في ضوء قائمة مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، وعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، والتحقق من صدقه وثباته.

٧) إجراء التجربة الاستطلاعية لتقنين أدوات الدراسة ووضعها في صورتها النهائية.

٨) اختيار عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٩) تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً على مجموعة البحث.

١٠) تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة البحث.

١١) تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث.

١٢) رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

١٣) تفسير النتائج ومعالجتها ومناقشتها.

١٤) تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه.

مصطلحات البحث:

من خلال الرجوع للدراسات السابقة والمراجع العلمية، يمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي كما يلي:

١) الكفاءة الذاتية المدركة:

يعرفها الباحث طبقاً لأهداف البحث وإجراءاته بأنها: قدرة معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على فهم وتقييم مستوى قدراته المعرفية والأدائية والإنتاجية على القيام بتدريس مادة الدراسات الاجتماعية بصورة إيجابية تؤثر على مستوى أداء تلاميذه وتحقيق نواتج التعلم المتوقعة، وتتمثل أبعادها خلال البحث الحالي في: الكفاءة المعرفية، الكفاءة البحثية، الكفاءة التواصلية، الكفاءة التكنولوجية، الكفاءة الوجدانية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعد لهذا الغرض.

٢) مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي:

يعرفها الباحث وفقاً لأهداف البحث وإجراءاته بأنها: مهارة عقلية مركبة تهدف إلى تنمية قدرة معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها، وتحديد البدائل الممكنة، وتحديد قيمة كل بديل في ضوء الايجابيات والسلبيات، وتحديد النتائج المترتبة على كل بديل، من خلال دراسة البيانات والمعلومات المتعلقة بهذا الموقف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال مقياس اتخاذ القرار المعد لهذا الغرض.

٣) نموذج كيميس لبحوث الفعل:

يعرفه الباحث وفقًا لإجراءات البحث الحالي بأنه: نمط من أنماط البحث العلمي المنظم القائم على التفكير الذاتي أو التشاركي، يتيح لمعلمي الدراسات الاجتماعية إجراء سلسلة حلزونية تتابعية داخل بيئة التعلم تتكون من أربعة خطوات تبدأ التخطيط واستكشاف الحقائق، ثم الأداء، ثم الملاحظة لمواجهة مشكلات واقعية، ثم التفكير في النتائج وأثرها في تحسين العمل ومن ثّم تحسين كفاءاتهم الذاتية ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لديهم، وتحقيق جودة مخرجات عمليتي التعليم والتعلم.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: بحوث الفعل وتطبيقاتها العملية: (Action Research (AR

تعود الإرهاصات الأولى لتطبيق بحوث الفعل منذ عام ١٩٢٠م حتي ١٩٥٠م، وقد تركز الاهتمام في تلك الفترة على اتباع الطرق العلمية في دراسة المشكلات الاجتماعية والتعليمية، ويعد كورت ليفين(kurt Lewin) من أبرز المهتمين ببحوث الفعل خلال تلك الفترة حيث وضع هذا المصطلح في مقالة له عن بحوث الفعل ومشاكل الأقليات، حيث وصف بحوث الفعل بأنها شكل من أشكال الاستقصاء المنتظم التى تمكن من التعرف علي القوانين الاجتماعية واختبارها ومن ثم ممارستها، أما المرحلة الثانية فقد بدأت عام ١٩٧٠ مع الاهتمام بالمناهج والتعليم بالمملكة المتحدة، وقد تركزت بحوث الفعل في تلك الفترة على الاهتمام بالتطبيقات العملية للبحوث التعليمية وممارسة المعلمين بالمدارس لتلك التطبيقات، والتى تقوم على سلسلة من الخبرات العملية القائمة على مقولته " لا عمل بدون بحث ولا بحث بدون عمل". (Hagevik, et al., 2012)، (حمزة، ٢٠١٨).

وللتعرف على بحوث الفعل والتي يتم تصميمها و إجراؤها وضبط خطواتها بواسطة المعلم نفسه، أو بالتعاون مع زملاء يشاركونه المشكلة، وأهميتها وجذورها وأنواعها والمرتكزات التى تستند إليها، يجب الإجابة على التساؤلات التالية:

- **ما هو بحث الفعل؟**
- **ما الغرض من إجراء بحوث الفعل؟**
- **ما الكيفية التي يمكن لمعلمي الدراسات الاجتماعية أن يمارسوا بها بحوث الفعل؟**
- **ما المجالات التي يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية أن يمارس بها بحوث الفعل؟**
- **ما هى المكاسب التى تعود على البيئة التعليمية عند تطبيق بحوث الفعل؟**
- **من يدير مشروعات بحوث الفعل؟**
- **ما النماذج التى تناولت التطبيق العملي لبحوث الفعل؟**

والتالي هو محاولة للإجابة على الأسئلة السابقة:

بحوث الفعل الماهية والمفهوم :(Action Research (AR

يعد البحث التربوى أحد أنماط البحث العلمى الذى يهتم بقضايا الميدان التربوي فى جوانب عديدة كالتخطيط والأدارة والمشاركة المجتمعية وأساليب التقييم والتعليم والتعلم وغيرها، ومع توسيع دائرة البحث التربوى فى العديد من الأنشطة التربوية ظهر نوع جديد نسبيًا من هذه البحوث يختلف عن البحث التقليدى المألوف ، يسمى بحث الفعل Action Research ويطلق البعض عليه في مواضع أخرى (البحث الاجرائى أو بحث الأداء)، يتم تصميمه وتنفيذه بواسطة المعلم أو بالتعاون مع زملاء له يشاركونه المشكلة ويعيشون ظروف البحث والعمل بما يحقق تنميةً مهنية لهم وتحسين مستوى الأداء التدريسي،هذا اضافة إلى مايستفيده طلابهم من التحسن فى مستواهم الدراسي نتيجة لبحوث الفعل.(غنايم، ٢٠١٩)

وقد تعددت التعريفات التى تناولت مدخل بحوث الفعل، فمنها ما اتجه نحو اعتباره مدخل للربط بين البحث والممارسة لتحقيق فهم أعمق للمشكلات الصفية التي تواجه المعلمين ومحاولة تحقيق أداء أفضل من خلال الممارسات الصفية، ومنها ما تناول بحوث الفعل على أنها استقصاء موجه يعتمد على العمل والمشاركة والتعاون، وهناك ما وصف بحوث الفعل على أنها طريقة لتعميق المعرفة القائمة على البحث

والتجريب لتحقيق فهم أفضل لما يواجه عملية التدريس من عقبات. والآتي هو عرض لبعض التعريفات التي تناولت بحوث الفعل:

فقد تبنت دراسة حمزة (٢٠١٨) تعريف مؤسسة البرتا التعليمية في تعريفها لبحوث الفعل على أنها "عملية استقصاء منهجية تعاونية حول مشكلة تعليمية أو تدريسية محددة، تؤدي إلى فهم أفضل للمشكلة ومحاولة إيجاد استراتيجيات وطرق لحلها" (ص.١٦).

وقد عرفت دراسة Ulvik, & Roness., (2017) بحوث الفعل على أنها أسلوب علمى يربط بين الخبرات المكتسبة والمعرفة القائمة على البحث من خلال التدريس الفعال لتحقيق فهمًا أعمق للمشكلات الراهنة وتحسين أداء المعلمين وممارساتهم العملية الصفية.

وقد تناولت دراسة شنودة (٢٠١٦) تعريف بحوث الفعل على أنها "عملية استقصاء منظم يتم عن طريق المعلمين أو المديرين بهدف جمع المعلومات حول المشكلات التى تواجه المعلمين بالمدرسة، وبحث الممارسات التدريسية التي يقومون بها بهدف تحسين هذه الممارسات" (ص.١٠٣).

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة لبحوث الفعل تمكن الباحث من تحليلها واستخلاص ما يلي:

- ✓ بحوث الفعل استقصاء مدروس موجه نحو مشكلة ما، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد للوصول إلى فهم المشكلة وإعادة تعريفها.
- ✓ بحوث الفعل عملية ذات طابع تكراري لتحقيق فهمًا أفضل لمشكلة ما.
- ✓ بحوث الفعل تحقق قدر مناسب من العدالة والديمقراطية في الممارسات التربوية والاجتماعية وتحقق فهمًا أكثر عمقًا لتلك الممارسات.
- ✓ بحوث الفعل ليست منهجًا لحل المشكلات المرتبطة بميدان التعليم فقط، وإنما تتضمن طرحًا لتلك المشكلات، وأن نتائج هذه البحوث تستند إلى الأدلة العملية بشكل منهجي.

- ✓ الهدف من إجراء بحوث الفعل ليس جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة ما وإنما مواجهة هذه المشكلة ووضع حلول عملية واقعية لها.
- ✓ بحوث الفعل عملية تتخذ أسلوب دائري حلزوني يبدأ بالتخطيط ثم الممارسة ثم البحث عن نتائج الأداء.
- ✓ تساعد بحوث الفعل في تحسين الأداء المهني للمعلمين خلال اتباع أسلوب علمي منهجي لتحسين ممارساتهم التربوية، فعملية التعاون بين المعلمين بعضهم بعض أو المديرين يحقق التطوير المهني، وهو ما تقوم به بحوث الفعل.

وفي ضوء التعريفات السابقة لبحوث الفعل نستنتج أنها **تمر بثلاث مراحل** يمكن عرضها كالآتي:

مرحلة التخطيط: وتتضمن قيام المعلم بتأمل ممارساته التدريسية بهدف للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تستحق البحث والتقصي، ثم تحديد هذه المشكلة وصياغتها بوضوح، ثم القيام وضع حلول محتملة، وتحديد الإجراءات المناسبة لحلها وذلك بجمع البيانات المتعلقة بالمشكلة وبالفرضيات التي يضعها المعلم الباحث، وتصميم مخطط لاختيار الفروض لحل مشكلة البحث.

مرحلة التنفيذ: وتشمل تنفيذ وتطبيق الإجراءات التي صممها المعلم الباحث لحل المشكلة التدريسية التي تواجهه لتحسين الواقع، وملاحظة المعلم للمشكلات التي تقابله في أثناء التطبيق وملاحظة النتائج التي تم التوصل إليها.

مرحلة التقويم: وتتضمن تسجيل المعلم للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها وتقييمها وتأمل كيفية تأثير تلك النتائج التي تم التوصل إليها على ممارساته التعليمية، بحيث قبول الممارسة وتطويرها في حال نجاح الحل بعد التطبيق أو تجريب خيار آخر إذا لم ينجح، ثم يقوم المعلم بكتابة تقريره البحثي المتضمن جميع الخطوات التي قام بها، ومن الممكن أن يتشارك المعلم نتائجه مع المعلمين الآخرين. (عبد الحميد، ٢٠١٨)

وقد حدد جرينوود وليفين (٢٠١٦) مكونات بحث الفعل خلال ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- الفعل Action : فهو الوسيلة المدركة لإنتاج معرفة جديدة واختبارها، وذلك لتغيير مواقف أساسية للمجتمع للإتجاه نحو الإدارة الذاتية.
- البحث Research : بحوث الفعل تعد أقوى الوسائل لتكوين معرفة بحثية جديدة، فهى تؤمن بالبحث وبقوته وقيمته المعرفية.
- المشاركة Participation : تؤمن بحوث الفعل بالمشاركة، حيث يشارك فيها مجموعة من المؤهلين والمدربين ويتحمل من خلالها كل فرد مسئولياته.

وبذلك تعد بحوث الفعل مزيج بين ثلاث عناصر متوازنة هى (الفعل، البحث، المشاركة) إذا غاب إحداها فإن هذه العملية لا تعد من بحوث الفعل.

أهداف بحوث الفعل التربوية :

تستهدف بحوث الفعل زيادة قدرة المعلمين وأفراد المجتمع في التحكم الفعال فى قدراتهم وتحسين الإجراءات المهنية للمعلمين من خلال عمليات متنوعة منها البحث والتخطيط والإلتزام بالإجراءات العلمية للوصول لنتائج مرضية، ويمكن تحديد أهداف بحوث الفعل كما حددها: (حسن، ٢٠١٤؛ الفقي وآخران، ٢٠١٤؛ درويش، ٢٠١٧) كما يلي:

- تطوير المستوى المهني للمعلم، وإعطاؤه رؤية جديدة عن الوسائل الأكثر فاعلية لتحقيق المخرجات التربوية المطلوبة.
- التركيز على حل المشكلات الصفية والمدرسية المحددة، والمساعدة في إتخاذ القرارات.
- إحداث التوازن بين المعارف البحثية والممارسات الآدائية داخل الفصول الدراسية.
- تجويد التعليم وتحسين مخرجاته.
- تغيير الممارسات الحالية المتبعة من قيل المعلمين إلى ممارسات أكثر فاعلية، حيث يعد تحسين الممارسات الفعلية من أهم الأهداف التى ترنو إليها بحوث الفعل.
- مراعاة إهتمامات الأشخاص العاملين داخل النظام المدرسي بهدف تغيير هذا النظام بما يتوافق مع رغباتهم.

- تطوير المعلمين مهنيًا بحيث تتكامل معرفته بالتخصص بكيفية وطرائق تعليمه، وزيادة قدراته التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد ومهاراته في التأمل، واكتساب مهارات البحث والمبادرة والتعاون مع الآخرين.
- ترسيخ مبادئ الديمقراطية في العملية التعليمية وترسيخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم.
- زيادة دافعية المعلم وتدعيم ثقته في القرارات التعليمية التى يتخذها، وتنمية روح حل المشكلات بأسلوب علمي ممنهج.

خصائص بحوث الفعل: (AR)

من خلال ما تم عرضه من تعريفات لبحوث الفعل ومكوناتها يمكن التعرف على خصائص بحوث الفعل، كما حددها كلًا من (مسلم، ٢٠١٩؛ مهدي وسليم، ٢٠١٩؛ Sales, et al., 2011؛ Mayer, et al., 2018؛ Ulvik, & Riese, H. 2016):

١. **واقعية**: حيث تركز بحوث الفعل على المشكلات العملية التى تواجه الدراسين أثناء عملهم.
٢. **دورية- حلزونية**: حيث تتم بحوث الفعل على شكل دورة حلزونية يتم فيها الإجراء والتأمل والتفكير الناقد ويفيد التأمل في مراجعة الإجراء السابق والتخطيط للإجراء اللاحق.
٣. **تأملية**: إذ تركز بحوث الفعل على عملية تأمل الباحث فيما يقوم به من إجراءات وما يتوصل إليه من نتائج.
٤. **تعاونية- تشاركية**: حيث يشارك المعنيون بشكل نشط في عملية بحث الفعل.
٥. **مباشرة**: حيث يرتبط بحث الفعل ونتائجه بشكل مباشر وواضح بالممارسة.
٦. **مرنة**: حيث تتسم بحوث الفعل بالمرونة وتتيح المجال لبعض التعديلات أثناء عملية البحث وبذلك يكون مستجيبًا للحاجات الطارئة أثناء البحث.

٧. **كيفية**: أى أن الباحث يتعامل مع المعلومات المتاحة حول المشكلة ولا يتعامل مع أرقام، كما هو متبع في البحوث الأخرى التى تقوم على الأرقام في التحليل الإحصائي للبيانات.

بالإضافة إلى الخصائص السابقة يرى الباحث أن هناك مجموعة أخرى من الخصائص التى تميز بحوث الفعل ويمكن تحديدها فيما يلي:

- بحث الفعل يقوم على العمل والمشاركة والتعاون.
- لا تهدف بحوث الفعل لإيجاد معارف جديدة، بل إيجاد حلول مقترحة لمشكلات، وتمكن المشاركين من توليد المعرفة الذاتية.
- بحوث الفعل تسعى لإيجاد حلول لمشكلات واقعية بالميدان التربوي، مما يؤدي فاعلية الممارسات التدريسية للمعلمين داخل حجرة الدراسة وتحقيق التنمية المهنية المستدامة.
- بحوث الفعل بحوث تقوم على الممارسات وليس النظريات، فالتفكير والتخطيط والأداء والتقويم مراحل أساسية في بحوث الفعل.
- بحوث الفعل تتميز بمحدودية النتائج أى أن نتائجها غير قابلة للتعميم.
- تقوم بحوث الفعل وفقاً للدافعية الذاتية للمعلم لمواجهة مشكلات واقعية تواجه عملية التدريس.

مبادئ ومرتكزات بحوث الفعل:

١. **النقد التأملى (التفكيري)**: ويؤكد هذا المبدأ على قيام المعلمين بالتفكير في القضايا والممارسات والعرض الواضح للتفسيرات والافتراضات، والتى على أساسها يتم اتخاذ القرار وإصدار الأحكام.

٢. **النقد الحواري**: الحوار الجدلي مطلوبًا لفهم العلاقات والظواهر والسياقات التى توجد فيها الظاهرة محل الدراسة.

٣. **التعاون والتشارك**: المشاركون في بحوث الفعل يتصفون بالتعاون وهذا من شأنه توليد أفكار مستحدثه للمشكلة محل الدراسة.

٤. **البنية المجمعة:** بحوث الفعل تستلزم وجود وجهات نظر وتعليقات وانتقادات متعددة، من شأنها أن تؤدي إلى أفعال وممارسات وتفسيرات محتملة متعددة.

٥. **التحول بين النظرية والتطبيق:** بحوث الفعل تسعى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، حيث تنير النظرية الطريق للممارسات الواقعية، وهذا من شأنه تعزيز النظرية. (عطيفة، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠١٤؛ Ronen, 2020).

مستويات إجراء بحوث الفعل في الميدان التربوي:

هناك عدة مستويات لبحوث الفعل طبقاً لحجم المشاركة ، فخطة بحوث الفعل يمكن أن تشمل معلمًا واحدًا يبحث في قضية في فصله ، أو مجموعة من المعلمين وغيرهم يركزون على قضية على مستوى المدرسة أو الإدارة التعليمية، وتنقسم المستويات المختلفة لبحوث الفعل في الميدان التربوي إلى أربعة مستويات تناولها كلًا من: البنا، ٢٠١٥؛ درويش، ٢٠١٧؛ عبد الله، ٢٠٢٠؛ Kemmis., 2009)

١- بحوث الفعل الفردية : Individual Action Research

تركز بحوث الفعل الفردية على قضية واحدة داخل الفصل ، فقد يبحث المعلم عن حلول لبعض المشكلات المرتبطة بإدارة الفصل، واستراتيجيات التدريس واستخدام المواد التعليمية، ومشكلات تعلم الطلاب، مثل هذا المعلم الذي يعمل منفرداً قد يجد مساندة من المشرفين أو من المديرين أو من زميل آخر، وعندما يقوم المعلم بمفرده بإجراء هذه البحوث ، فإنّ ذلك يكون راجعاً إلى اعتقاده بأن هذه المشكلة واضحة بالنسبة له ، وأنّه يمكن التعامل معها على أساس فردي ، وهنا يقوم المعلم بجمع المعلومات عن المشكلة بمشاركة طلابه (عطيفة، ٢٠٠٧) .

٢- بحوث الفعل التشاركية : Collaborative Action Research

البحوث التشاركية يقوم بها معلمان أو أكثر لديهم اهتمامات مشتركة حول مشكلة معينة تتصل بصف دراسي معين ، أو تكون مشتركة بين عدة صفوف دراسية ، وقد يتلقى هؤلاء المعلمين دعماً من معلمين آخرين أو من أفراد ، أو مؤسسات

من خارج المدرسة، أو المجتمع ويتبع بحث الفعل التشاركي ثلاثة خطوات وهى: الملاحظة ثم التفكير ثم الأداء. (عطيفة، ٢٠٠٧).

٣- بحوث الفعل المدرسية :- School – wide Action Research

تقوم بحوث الفعل المدرسية على اشتراك جميع العاملين بالمدرسة على دراسة قضية معينة يتم التعرف عليها من خلال البيانات الخاصة بالمدرسة، وتعد بحوث الفعل المدرسية بمثابة مبادرة للإصلاح على المستوى المدرسي Hewitt & Litlle., (2005) ، فمثلا قد تهتم المدرسة بمشكلة قلة مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة التى تقوم بها المدرسة، وتبحث عن أسلوب من أجل الوصول لأكبر عدد من أولياء الأمور من أجل الوصول لمشاركة فعّالة.

٤- بحوث الفعل الإدارية : District- wide Action Research

تعد بحوث الفعل الإدارية من أكثر المستويات تعقيداً وتحتاج إلى توظيف الكثير من الموارد إلا أنّ الفائدة من وراء القيام بها كبيرة جداً فالقضايا التي يتم تناولها قد تكون متصلة بالهياكل التنظيمية، والمجتمع المحلي ، وأداء الطلاب وعمليات اتخاذ القرار.

ويتضح مما سبق تعدد مستويات بحوث الفعل بحيث تغطي جميع جوانب العملية التعليمية في الفصل، والإدارة والمديرية التعليمية ، وهذا يثبت فاعلية بحوث الفعل في معالجة وحل الكثير من المشكلات التعليمية والإدارية في أي نظام تعليمي، كما أنها تؤدي إلى التنمية المهنية للمعلمين والمديرين وتدعم المشاركة المجتمعية من خلال اشتراك أولياء الأمور وغيرهم فيها.

نموذج ستيفن كيميس لبحوث الفعل في الميدان التربوي:

تعددت النماذج والتطبيقات التى تناولت مراحل بحث الفعل، حيث تختلف تلك النماذج وفقًا لوجهات النظر العملية، وطبيعة بحوث الفعل الدينامية المرنة، والتالي هو عرض لنموذج ستيفين كيميس لبحوث الفعل بالميدان التربوي:

نموذج ستيفن كيميس:

حيث يرى كيميس أن بحث الفعل عملية حلزونية تضم عدد من الحلقات كل حلقة تتكون من أربعة خطوات كما حددتها دراسة (العبد اللات ووشاح، ٢٠١٩) وهى:

التخطيط: وفيها يقوم الباحث بإعداد مخطط لتحديد الإجراءات التى سيقوم بها، واصفاً الخطوات التى سيقوم بها

الأداء: فيها يقوم الباحث بإجراء البحث ويتمثل ذلك في وضع الخطة موضع التنفيذ.

الملاحظة: وتأتى الملاحظة للتأكد من أن التغيير المخطط له بالخطة قد تحقق في الواقع

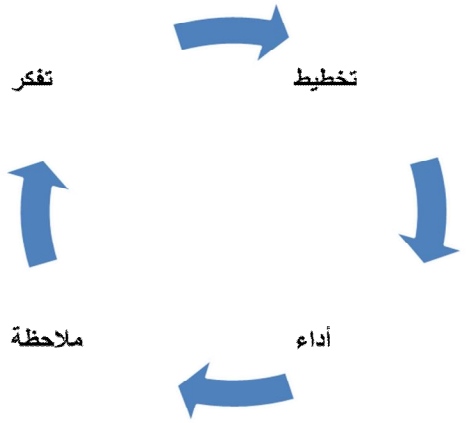
التفكر: وفي هذه الخطوة يتم التفكر في النتائج وأثرها في تحسين العمل.

وبذلك تنتهي الحلقة الأولى والتى ستظهر تساؤلات جديدة فيبدأ باحث الفعل على إثرها في تحسين وتعديل الخطة، وبذلك تبدأ الحلقة الثانية من بحث الفعل، وتتتابع الدورات والحلقات حتي يكون الباحث راضيًا عن الإجراءات التى قام بها وأنها حققت الأهداف الموضوعة، والشكل التالي يوضح طبيعة هذا النموذج:

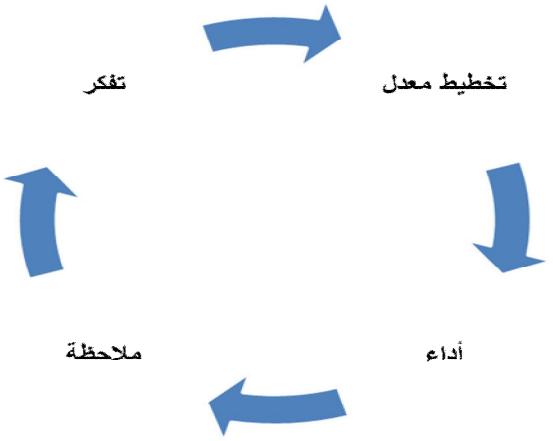
شكل ١:

نموذج ستيفن كميس لإجراء بحوث الفعل.

الحلقة الأولى:



الحلقة الثانية:



المحور الثاني: تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية

أولًا: الكفاءة الذاتية المدركة، النظرية والمفهوم.

ركزت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura) على تفاعل العناصر الاجتماعية والمعرفية وذلك لفهم السلوك الإنساني، حيث تفترض النظرية أن أداء الفرد لأنشطته ووظائفه في الحياة يعد نتاج مجموعة من العوامل المختلفة سواء كانت (شخصية، سلوكية، بيئية) ومن هذا العوامل القدرة على التفكير والتخطيط وتنظيم الذات والتكيف مع المواقف ولا يمكن إعطاء هذه المحددات الثلاثة أية مكانة خاصة متميزة على حساب المحددين الأخرين. (المنشاوي، ٢٠١٥).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة كأحد أهم الجوانب الوجدانية التي يجب تنميتها لدى المعلمين عامةً ومعلمي الدراسات الاجتماعية خاصةً ومنها تعريف ألبرت باندورا (Albert Bandura) للكفاءة الذاتية Self-efficacy والتي أوضح أنها مفهوم يشير إلى معتقدات الأفراد حول قدرتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء الذي يتحكم في أمور تؤثر على مجرى حياتهم. (حسونه،٢٠٠٩)

وقد عرف (Zimmerman., (2000 الكفاءة الذاتية على أنها مدى اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ السلوكيات والإجراءات اللازمة من أجل تحقيق الأداء التعليمي والأكاديمي المرغوب به. بينما تناول بونج (Bong.,(2002 مفهوم الكفاءة الذاتية بأنها المعتقدات الشخصية للفرد، أو الحكم على قدرة الفرد في أداء السلوكيات المطلوبة لتحقيق نتائج محددة بنجاح.

وقد حدد Skaalvick (2010) مفهوم الكفاءة الذاتية عند المعلمين بأنها معتقدات المعلمين بقدراتهم الخاصة على تنظيم وتخطيط وتنفيذ الأنشطة المطلوبة للوصول لأهداف تعليمية محددة.

وقد تناول Türkoğlu, et al., (2017) مفهوم الكفاءة الذاتية على أنها إيمان الفرد بقدرته على أداء المسئوليات المطلوبة منه بصورة متقنة من أجل تحسين نتائج التعلم.

وقد عرفت دراسة عبد المنعم (٢٠١٧) الكفاءة الذاتية بأنها "إدراك الفرد أن ما لديه من إمكانات وطاقات تؤهله لأداء السلوك المرغوب فيه، وأنه قادر على تنظيم الإمكانات والطاقات، وحل ما يواجهه من مشكلات، ملتزمًا بالمبادئ، وحسن التعامل مع الآخرين ليحقق الأهداف المطلوبة" (ص.٣٧).

وتعرف المحمدي (٢٠١٩) الكفاءة الذاتية على أنها مجموع التقديرات التي يحصل عليها المعلم وفقاً لمعتقداته حول أدائه التدريسي بما يمكنه من التدريس بشكل فعال وتحقيق النجاح المهني.

وقد عرفت دراسة القحطاني(٢٠٢١) الكفاءة الذاتية على أنها " إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته ومعرفته لتوقعاته الذاتية حول قدرته على ضبط الأحداث التى تؤثر على حياته وقدرته على التغلب على المهمات المختلفة، وسيطرته على المشكلات الصعبة التى تواجهه وبصورة ناجحة" (ص. ١٥٥).

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية المدركة تمكن الباحث من تحليلها واستخلاص ما يلي:

- ✓ الكفاءة الذاتية المدركة ليست مهارات يمتلكها الفرد، ولكنها اعتقاد الفرد بما يمكنه القيام به بتلك المهارات.
- ✓ الكفاءة الذاتية المدركة مفهوم يشير إلى مقدار ثقة الأفراد بقدراتهم في تحقيق النجاح بمهمة ما.
- ✓ الكفاءة الذاتية المدركة تعتمد على ما يمتلكه الفرد من أحكام مسبقة على توقعاته المتعلمة بمهاراته السلوكية.
- ✓ تتحدد الكفاءة الذاتية بمقدار إيمان الفرد بقدرته على النجاح في موقف معين، والتعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة.
- ✓ امتلاك الكفاءة يفرز من الإنجاز والتوافق الذاتي النفسي وثقة الفرد بذته، وقدرته على أداء المهام بصورة جيدة.

ثانيًا: خصائص الكفاءة الذاتية المدركة:

تتعدد الخصائص التي تتمتع بها الكفاءة الذاتية المدركة والتى تناولتها دراسة (أبوسته، ٢٠١٧؛ Türkoğlu, et al., 2017؛ Troesch & Bauer, 2017؛ Wyatt, 2014؛ Gurvitch, & Metzler, 2009 والتي تتمثل في:

- لا تركز الكفاءة الذاتية على المهارات التى يمتلكها الفرد فقط، ولكن حكم الفرد نفسه على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات.
- الكفاءة الذاتية تتحسن من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والمحيطين، كذلك من خلال التدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- ترتبط الكفاءة الذاتية المدركة بالواقع والتنبؤ، وليس بالضرورة أن تعكس تلك التوقعات قدرات الفرد وما يمتلكون من إمكانات حقيقية، فمن الممكن أن يكون الشخص لديه كفاءة ذاتية مرتفعة وإمكاناته قليلة.
- تتحدد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل، مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

- الكفاءة الذاتية ليست ثابتة أو مستقرة في سلوك الشخص، فهى ليست حكم الفرد على ما يستطيع انجازه من أعمال ولكنها نتاج المقدرة الشخصية للفرد.
- الكفاءة الذاتية تنمو من خلال التدريب واكتساب الخبرات المختلفة الناتجة عن التفاعلات المستمرة بين الفرد وبيئته والمحيطين به.
- الكفاءة الذاتية ترجمة لما يبذله الفرد من جهد لتحقيق نتائج مغروب فيها، فهي ليست مجرد إدراك أو توقع لأداء معين.
- تتحدد الكفاءة الذاتية بعوامل صعوبة الموقف وكمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.
- الكفاءة الذاتية مجموعة معتقدات وأحكام ومعلومات عن مستوي أداء الفرد للمهام وإمكاناته ومشاعره.
- الكفاءة الذاتية تتأثر بالمعتقدات حول إنجاز المهام و نمذجة المواقف والأفراد الناجحين ودعم المحيطين.

ثالثًا: أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم تنميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تظهر الكفاءة الذاتية على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات ومدى كفاءتها، فالكفاءة الذاتية وفقاً لطبيعتها المعرفية تتوسط بين ما لدى الفرد من معرفة ومهارة وبين الأداء الفعلي الذي يقوم به خلال المواقف التي يتعرض لها يوميًا، وتبرز أهمية تلك الأفكار والمعتقدات في مدى تأثيرها على مقدار الجهد المبذول للقيام بالأداء حسب طبيعتها الدافعية، بالإضافة أنها تؤثر بمستوى المثابرة والإصرار للقيام بمهمة ما. (قطامي، ٢٠٠٤).

فالكفاءة الذاتية المدركة للأفراد تشير إلى معتقداتهم حول قدرتهم على تنظيم المخططات العملية المطلوبة ثم تنفيذها من أجل إنجاز الأهداف المحددة مسبقاً، تتكون عملية دراسة الكفاءة الذاتية للمعلمين من بعدين أساسيين هما:

البعد الأول ويتعلق بالكفاءة الشخصية للمعلم: وإيمانه بقدرته على أداء المهام التدريسية بنجاح مثل الإدارة الصفية واستخدام تقنيات التعليم والتعلم والتدريس بفاعلية.

البعد الثاني بتوقع المخرجات: ويشير إلى قدرة المعلم على تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة للمتعلمين. نقلًا عن: (رضا، ٢٠٢٠)

بينما حدد كلًا من (المحمدي، ٢٠١٩؛ Sarıçam, & Sakız, 2014؛ Türkoğlu, et al., 2017 ؛ Geng., 2018؛ Fitchett., et al, 2012)، بعض أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم تنميتها لدى المعلم والتى يمكن من خلالها التدريس الفعال وتحقيق النجاح المهني ويمكن عرضها كالتالي:

١- **كفاءة المعرفة الأكاديمية**: وتشمل معتقدات المعلم عن خلفيته العلمية والمعلومات التى يمتلكها وخبراته السابقة التي تمكنه من فهم واستيعاب موضوعات المادة العلمية التى يقوم بتدريسها، وكذلك أساسيات علم التدريس وما يشمله من استراتيجيات تمكنه من التدريس بفاعلية وتحقيق النجاح المهني.

٢- **كفاءة مهارات التفكير**: وترتبط بما يعتقده معلم الدراسات الاجتماعية من قدراته العقلية، وما يتمتع به من مهارات تفكير عليا، مثل التفكير الاستقرائي والاستنباطي والإبداعي وحل المشكلات، والتفكير الجغرافي

٣- **كفاءة إمتلاك المهارات التدريسية**: وتعبر المهارات التدريسية عن قدرة المعلم على إمتلاك مهارات تدريسية مثل: إثارة الدافعية للتعلم، والتخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، وصياغة الأهداف التعليمية، اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة، التقويم، التواصل، الملاحظة، التأمل مما يحقق فاعلية التدريس.

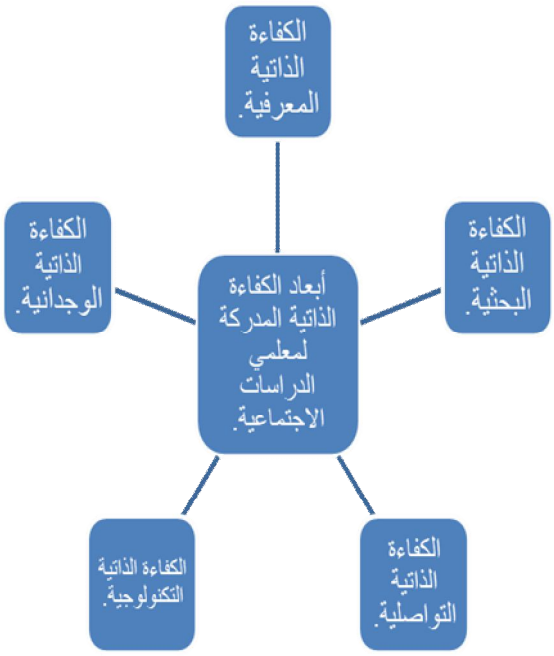
٤- **كفاءة استخدام المهارات التكنولوجية**: وترتبط بما يعتقده المعلم من مهارات علمية وتكنولوجية، وقدرته على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في التدريس داخل حجرة الدراسة، ومدى قدرته على الإستفادة من المنصات الإلكترونية التعليمية بما يحقق تدريس فعال للمادة.

٥- **كفاءة القيم وأوجه التقدير**: وتعبر عما يعتقده المعلم من قيم إنسانية مثل التعاطف والتسامح واحترام وتقدير الآخرين وتقدير قيمة العلم في حياة البشر، وجهود العلماء للإرتقاء بجودة الحياة.

ووفقًا لأهداف البحث فقد تم تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم تنميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية والتى يمكن عرضها كالآتي:

شكل ٢

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة.



أولًا: الكفاءة الذاتية المعرفية:

وتتمثل الكفاءة الذاتية المعرفية وتحقيق التكامل المعرفي في قدرة معلم الدراسات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية على فهم وتقييم ما لديه من معلومات وخبرات سابقة تمكنه من استيعاب الموضوعات الدراسية، وما يرتبط به من استراتيجيات تدريس حديثة تواكب تطور المناهج الدراسية، بما يمكنه من تدريس الدراسات الاجتماعية بصورة فعالة، وبذلك فإن الكفاءة المعرفية تتبع إتجاهين هما:

- المعرفة المتعمقة بالمحتوى الدراسي.
- المعرفة بالمهارات التربوية وطرق التدريس الفعالة.

ثانيًا: الكفاءة الذاتية البحثية:

تتمثل الكفاءة الذاتية البحثية في قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على تحديد إمكاناته في البحث وراء المسببات الحقيقية للمشكلات التي تواجهه، وذلك من خلال إجراء بحث متكامل وعرض النتائج وتفسيرها وكتابة التقرير النهائي، للوصول للأهداف المرغوبة.

ثالثًا: الكفاءة الذاتية التواصلية:

وتتمثل الكفاءة الذاتية التواصلية في قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على التواصل مع تلاميذه باختلاف قدراتهم ومهاراتهم، كذلك قدرته على التواصل مع أولياء الأمور، وزملاءه بميدان العمل من أجل تنفيذ الخطط العلاجية الموضوعة لتحسين مستوى تلاميذهم.

رابعًا: الكفاءة الذاتية التكنولوجية:

وتتمثل الكفاءة الذاتية التكنولوجية في قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على تقييم مستوى مهاراته التكنولوجية والإلكترونية من خلال مهارات استخدام وتوظيف أدوات التعلم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية.

خامسًا: الكفاءة الذاتية الوجدانية:

وتتمثل الكفاءة الذاتية الوجدانية في قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على فهم مشاعره والتحكم في انفعالاته وحالته الوجدانية التي يمر بها وتوظيفها لتحقيق أفضل أداء أكاديمي ومهني إلى جانب استعمال المهارات والمعارف للسيطرة على الإنفعالات التي تواجهه نتيجة لمشكلات الحياة واستخدام هذه المهارات في الوصول إلى اتزان نفسي بعيدًا عن الضغوطات والمشكلات النفسية.

رابعًا: أهمية تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية:

إن التعرف على الاتجاهات والميول والقدرات والمعتقدات الخاصة بشخصية المعلم من أكثر المجالات التى يجب إعطائها قدرًا مناسبًا من الاهتمام والبحث، فعملية تنمية الجوانب الوجدانية عند المعلم بشكل عام ومعلم الدراسات الاجتماعية بشكل خاص يعد من أبرز الاتجاهات الحديثة في التربية، فعملية تنمية معتقدات

المعلم حول قدراته وما يمكنه القيام به يشكل موجه قوي في اتجاه معلم الدراسات الاجتماعية نحو تدريس المادة، وبالتالي ينعكس على أداء التلاميذ ومعتقداتهم وسلوكياتهم داخل الصف وخارجه.

وتعد أهم مظاهر الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية فيما يلي:

١) **الثقة بالنفس وبالقدرات:** ولعل من أهم الصفات التي يتمتع بها معلم الدراسات الاجتماعية الذي يتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة هى قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، والقيام بأصعب الأعمال بسهولة ويسر.

٢) **المثابرة:** وتعني انتقال الفرد من نجاح لنجاح، فهى سمة فعالة روحها السعى، فشخصية المعلم مرتفع الكفاءة لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات.

٣) **القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:** تعتمد شخصية المعلم ذو الكفاءة المرتفعة على تكوين العلاقات الاجتماعية القوية، لما يمتلك من مرونة وذكاء اجتماعي يجعله أكثر توافقية من التلاميذ والمحيطين.

٤) **القدرة على تحمل المسئولية:** المسئولية لا يقدر على تحملها إلا شخصًا مهيئًا إنفعاليًا، يقدر على التأثير في المحيطين، يتخذ قراراته بحكمة، يختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسئولتها.

٥) **البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:** أحد أهم مظاهر الكفاءة الذاتية المرتفعة، فالمعلم ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة مرن وإيجابي، قادر على مواجة المشكلات غير المألوفة، فيدرك الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل كل جديد. (عبد المنعم، ٢٠١٧؛ يوسف، ٢٠١٤؛ Azar, 2013)

كما أن الأفراد ذوي الشعور القوى بالكفاءة الذاتية يظهرون اهتمامًا بأن يكونوا ذوي تأثير أعمق فيما يقومون به من مهام، ويظهرون من خلال القيام بتلك

المهام ثقة كبيرة في قدرتهم لإحداث تغيير، وأن لديهم ولو درجة قليلة من التحكم فيما يمرون به من مواقف. (Wolf, et al, 2007).

هذا ويتميز المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية لديهم قدرة عالية على الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التدريس خاصة الحديث منها، وأكثر قدرة على التأكيد على مشاركة طلابهم في العملية التعليمية، وأكثر نجاحًا في التعامل مع المتعلمين، وأكبر قدرة على التغلب على ما يواجههم من مشكلات، بالإضافة إلى انفتاحهم على الأفكار الجديدة وتحملهم المسئولية تجاه تعلم طلابهم، مما يقوى شعور الطلاب بالكفاءة، مما ينتج عنه تحسين الإنجاز الأكاديمي.(Ozder, 2011)، (Skaalvik& Skaalvik, 2010).

المحور الثالث: مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية:

تحظى عملية اتخاذ القرار أهمية كبيرة لدى علماء الإدارة وعلماء النفس، كونها عملية مستمرة تلازم الفرد خلال حياته اليومية والوظيفية، فعملية اتخاذ القرار المناسب للموقف المناسب هى الأداة الرئيسة التي نستخدمها لمواجهة الفرص والتحديات.(Astuti, et al., 2021)

فكثيرًا ما يواجهنا موقفاً يتضمن عدة اختيارات وعلينا اختيار البديل المناسب للوصول إلى الهدف الذي نسعى إليه، فهى عملية سلوكية ومحورية في حياة الفرد يمارسها بصورة شبه يومية، لما يترتب عليها من نتائج مستقبلية

ويرى معوض (٢٠١٣) أنّ مهارة اتخاذ القرار مهارة تفكير عليا، ينظر لها على أنها عملية مركبة تضم بدائل وحلول من أجل اختيار الحل المناسب للهدف المرجو، حيث تهدف إلى اختيار البديل الأفضل أو الحل الأكثر ملائمة لتحقيق الهدف بما يتناسب مع خصائص الموقف وتنوع البدائل.

وقد تعددت المفاهيم والتعريفات التي تناولت مهارة اتخاذ القرارومنها تعريف مايكل وآخرون، حيث عرفها على أنها عملية عقلية تعتمد على اختيار أفضل البدائل المتاحة والمفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مواقف محدد وتحقيق الهدف الذي وضعه

الفرد لنفسه أو حل مشكلة تواجهه ومن ثم اختيار الأفضل. (Mikael, etal., 2012)

وقد عرفت دراسة الحجاحجة والزق (٢٠١٥) مهارة اتخاذ القرار على أنها قدرة الفرد على تحديد الموقف، واكتشاف الخيارات، والقدرة على التنبؤ بالنتائج المتوقعة من كل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار القرار المناسب الذي يمثل أفضل خيار ممكن، مع القدرة على توضيح أسباب الاختيار.

ويعرفها الخوالده والرقاد (٢٠١٦) على أنها: عملية فكرية ونفسية وسلوكية معقدة تتضمن مواجهة الفرد لخيارات متعددة ويسعى فيها الفرد لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بهذه الخيارات ليستطيع اختيار البديل المناسب، وفقًا لنتائج متوقعة والوصول إلى القرار المناسب والعمل على تنفيذه.

مراحل اتخاذ القرار:

مراحل وخطوات اتخاذ القرار خطوات متسلسلة ومتكاملة ومترابطة، لا يمكن الاستغناء عن أى منها، فكل مرحلة تعد تمهيدًا للمرحلة التالية لها، وصولًا لاتخاذ القرار المناسب لتحقيق الهدف، ولا يمكن أن يتم اتخاذ القرار دون المرور بالمراحة المتكاملة.

وتشمل مهارة اتخاذ القرار على مجموعة من المراحل لتحقيق الهدف المقصود، حيث تبدأ بتحديد المشكلة، ثم تحليل أسبابها ومتغيراتها، ثم الاتجاه نحو جمع البيانات من مصادرها الموثوقة، ثم استعراض الحلول الممكنة والمفاضلة بينها، ومن ثم اختيار البديل المناسب، واتخاذ القرار المناسب. (محمد، ٢٠١٩؛ Abubakar, et al., 2019)

وقد ذكرت دراسة الزيات (٢٠٢١) أن مهارة اتخاذ القرار تمر بعدة مراحل وهى:

١- تحديد الموقف أو المشكلة: وتهتم تلك المرحلة بتحديد الموقف أو القضية التي تحتاج إلى قرار، والوصول لحل يتوقف على الممارسة العملية لمهارة اتخاذ القرار.

٢- تحليل الموقف أو المشكلة: وتهتم تلك المرحلة بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضوع الدراسة من أجل الوصول لفهم حقيقي للأمر الذي يمكن صانعي القرار من المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار الأنسب.

٣- اقتراح العديد من الحلول: ويتوقف عدد الحلول البديلة على وضع متخذ القرار وامكانياته، والوقت المتاح أمامه، وكفاءته الذاتية، واتجاهاته وقدرته على التفكير المنطقي.

٤- تقييم الحلول واختيار الأنسب: وتتم هذه المرحلة من هلال الاطلاع على البدائل التي تم وضعها والاختيار من بينها بحيث يكون البديل الذي تم اختياره هو الأنسب للموقف.

٥- تنفيذ القرار: ويتم خلال هذه المرحلة وضع الحل موضع التنفيذ بواسطة متخذي القرار، ووضع خطوات عملية خلال إطار زمني للتنفيذ، وبالتالي يجب تحديد الوقت المناسب للإعلان عن تنفيذ القرار.

٦- المتابعة: بعد أن تم وضع القرار المقترح موضع التنفيذ يحب القيام بتقييم القرار، للتأكد من مدى كفاءته، ونجاحه في معالجة الموقف، ويسمى ذلك بتقييم القرار المقترح. (موسى، ٢٠٢٣؛ محمد، ٢٠١٩؛ (Curmi, 2021

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

اتخاذ القرار لا يأتي بشكل عشوائي عفوي، بل هناك عدة عوامل مؤثرة عند اتخاذ القرار في موقف ما، فاتخاذ قرار في قضية ما يختلف من معلم لآخر، حسب ميول المعلم واتجاهاته ومعتقداته، وكذلك حسب البيانات والمعلومات المتاحة بالنسبة لموضوع القضية. (Astuti., 2021)

وتتوقف عملية اتخاذ قرار لدى الفرد على عدة عوامل ومنها: الإحساس بوجود قضية ما، وتحديد نوعها، والدقة في جمع معلومات عنها بالبحث والتقصي،

وتوضيح مزايا وعيون كل البدائل المقترحة، ووضع المعايير التي سيتم من خلالها تقييم الحلول المقترحة، وجمع المعلومات لصياغة واختيار القرار المفضل، ولإنجاح الخطوات السابقة فعلى الفرد الاستعانة بخبرات الآخرين وتجاربهم؛ لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي يحتاج إيها عند اتخاذ القرار (الخوالدة والرقاد، ٢٠١٦؛ von der Embse, et al., 2022)

منهج البحث وإجراءاته

أولًا: إعداد قائمة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

١. تحديد الهدف من القائمة:

الهدف الرئيس للقائمة هو تحديد أهم أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة اللازم تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل وتطبيقاتها العملية لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة، وانعكاس ذلك على مهارات طلابهم الإنتاجية.

٢. تحديد الصورة الأولية للقائمة:

اشتملت الصورة الأولية للقائمة التي أعدها الباحث على ستة أبعاد رئيسة، يتضمن كل بعد مجموعة من المؤشرات الفرعية كالتالي:

- الكفاءة الذاتية المعرفية.
- كفاءة الذات البحثية.
- الكفاءة الذاتية التواصلية.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية.
- الكفاءة الذاتية التكنولوجية.
- الكفاءة الذاتية الوجدانية.

٣. تحديد صلاحية قائمة الكفاءة الذاتية المدركة ومؤشرات الأداء:

تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال المناهج وطرق التدريس، بهدف التحقق من صلاحيتها وصدقها، وإبداء ملاحظاتهم؛ لتحديد مدى

مناسبة المؤشرات المقترحة، وارتباطها بالأبعاد الرئيسة للقائمة، وصياغتها اللغوية ووضوحها، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

وقد أجريت بعض التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين، وبما يتناسب مع طبيعة البحث.

٤- **الصورة النهائية لقائمة:**

بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء الأساتذة الخبراء تم صياغة القائمة في صورتها النهائية حيث تضمنت خمسة أبعاد رئيسة، توزعت على (٤٠) مؤشراً فرعيًا للأداء، وبذلك أصبحت الصورة النهائية لقائمة أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة* لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومؤشرات الأداء الخاصة بكل بعد جاهزة لبناء البرنامج.

ثانيًا: إعداد قائمة مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

١. تحديد الهدف من القائمة:

الهدف الرئيس للقائمة هو تحديد أهم أبعاد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي اللازم تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل لتنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي.

٢. تحديد الصورة الأولية للقائمة:

اشتملت الصورة الأولية للقائمة التي أعدها الباحث على خمسة أبعاد رئيسة يتضمن كل بعد مجموعة من المؤشرات الفرعية كالتالي:

- تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها.
- تحديد البدائل الممكنة
- تحديد قيمة كل بديل في ضوء الايجابيات والسلبيات.
- تحديد النتائج المترتبة على كل بديل

* ملحق (٣) قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة في صورتها النهائية.

- تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة

٣. تحديد صلاحية قائمة مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي ومؤشرات الأداء:

تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال المناهج وطرق التدريس، بهدف التحقق من صلاحيتها وصدقها، وإبداء ملاحظاتهم؛ لتحديد مدى مناسبة المؤشرات المقترحة، وارتباطها بالأبعاد الرئيسة للقائمة، وصياغتها اللغوية ووضوحها، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

وقد أجريت بعض التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين، وبما يتناسب مع طبيعة البحث، في حين تم الإبقاء على بعض الملاحظات وذلك لأهميتها في تحقيق التكامل مع عناصر القائمة وانسجامها مع أهداف البرنامج التدريبي وفلسفته الخاصة.

٤- الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء الأساتذة الخبراء تم صياغة القائمة في صورتها النهائية حيث تضمنت خمسة أبعاد رئيسة، وزعت على (٤٠) مؤشراً فرعيًا، وبذلك أصبحت الصورة النهائية لقائمة اتخاذ القرار الاستراتيجي* لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومؤشرات الأداء الخاصة بكل مهارة جاهزة لبناء البرنامج.

ثالثًا: إعداد البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل.

ومن خلال ما تم عرضه في الإطار النظري للبحث، ومن دراسات وأبحاث سابقة، سوف يتبع الباحث الإجراءات التالية لبناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ وقد حدد الباحث الإطار العام للبرنامج فيما يلي:

١- فلسفة البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس:

حدد الباحث فلسفة البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الدراسات الاجتماعية

* ملحق (٤) قائمة مهارةانخاذ القرار الاستراتيجي في صورتها النهائية.

بالمرحلة الإعدادية والقائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل، استنادًا على المنطلقات والأسس التربوية والمبادئ العامة لتطبيقات بحوث الفعل بالميدان التربوي.

٢- الأسس العامة التي استند عليها البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل:

تم تحديد الأسس العامة لبناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوء الأدبيات المرتبطة ببحوث الفعل وتطبيقاتها العملية، ومعايير التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وخصائص معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وطبيعة أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي ومتطلبات.

٣- إجراءات تصميم البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل وتشمل:

أهداف البرنامج التدريبي المقترح: وقد حدد الباحث الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.

البرنامج الزمني والخطة العامة لتنفيذ البرنامج:

تم إعداد محتوى البرنامج التدريبي المقترح في (١٠) جلسة تدريبية موزعة على ٥ أيام تدريبية، وقد وُزّعت بواقع جلستين تدريبيتين في اليوم الواحد، مدة كل جلسة ساعتين (١٢٠) دقيقة، ويتخللها استراحة ربع ساعة، بحيث تتضمن الجلسات التدريبية عرضًا لموضوعات البرنامج، إلى جانب بعض الأنشطة التدريبية المرتبطة بتلك الموضوعات.

استراتيجيات وأساليب التدريب المقترحة للقائمين على تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

تم استخدام استراتيجيات وطرق تدريب في البرنامج وفقًا لما يتطلبه الموقف التدريبي والأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية، وقد تنوعت استراتيجيات التدريب نظرًا لعدم وجود استراتيجية واحدة مناسبة لجميع مواقف التدريب.

أساليب التقويم للمعلمين المشاركين بالبرنامج التدريبي.

للتأكد من مدى فاعلية البرنامج التدريبي المُطبق في تحقيق الأهداف التي بُني من أجلها، تم مراعاة أن تكون عملية التقويم مستمرة أثناء تقديم البرنامج، وذلك باستخدام أساليب تقويم متعددة ومصاحبة للبرنامج، بحيث تشمل التقويم القبلي والتقويم البنائي، الذي يتم خلال تقديم البرنامج والتقويم النهائي، والذي يتم في نهاية البرنامج جنبًا إلى جنب مع الأدوات الرئيسة التي طُبّقت في البرنامج، والمتمثلة في مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي. وتم الاعتماد على الأساليب التالية لتقويم التدريب والمعلمين:

١- تقويم التدريب والجلسات والبرنامج التدريبي:

أعد الباحث استمارة تقويم الجلسة التدريبية واليوم التدريبي والبرنامج التدريبي ككل من قبل المعلمين حيث يقوم كل معلم بالإجابة عليها، وذلك لتقويم جلسات التدريب والبرنامج ككل، من خلال تحديد آراء المعلمين المشاركين فيه والاستفادة من هذه الآراء في الجلسات التدريبية اللاحقة لتعديل وتطوير مسار التدريب، بالإضافة لتأملات المعلمين والتي كانت تنفذ في نهاية كل لقاء تدريبي.

٢- تقويم المعلمين:

اعتمد الباحث على الأدوات التالية لتقويم المعلمين وتتبع تقدمهم خلال التطبيق والتنفيذ، وذلك برصد بيانات مقياس الكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي:

- **ملفات الإنجاز (البورتفوليو).**
- **التقويم الذاتي.**
- **تقويم الأقران.**
- **تأملات المعلمين.**
- **فحص ملفات التعلم (أوراق العمل).**

رابعًا: الأدوات الخاصة بالمواد التعليمية للبرنامج التدريبي ويشمل (دليل المدرب والمتدرب) :

أ- **دليل المدرب:** تم إعداد دليل المدرب في ضوء فلسفة البرنامج القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات

التفكير الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وبما يتوافق مع مهارات القرن الواحد والعشرين.

ب- **دليل المتدرب (المعلمين المشاركين)**

استهدف إعداد دليل المتدرب حث المعلمين على تنفيذ الأنشطة والمهام التدريبية بالبرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كيميس لبحوث لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة وبعض مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، وتنفيذ ممارسات تدريسية قائمة على استخدام نموذج كيميس لبحوث الفعل لمواجهة المشكلات الصفية والتدريسية، وقد شمل الدليل على مقدمة الدليل، والهدف العام للدليل، أهداف البرنامج، الفئة المستخدمة، الإطار الزمني للبرنامج، الأساليب والوسائل المستخدمة.

ضبط البرنامج التدريبي المقترح ووضعه في صورته النهائية:

عرض الباحث البرنامج ومكوناته التي تضم: الإطار العام للبرنامج، ودليل المدرب (القائم على التدريب) ودليل المتدرب (المعلمين المشاركين)، على مجموعة من خبراء التربية وأساتذة المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة موضوعات وأنشطة البرنامج التدريبي، وطريقة عرضه، ومدى تحقيق الأنشطة للهدف الذي وضعت من أجله، ووضوح دليل المدرب والمتدرب ومناسبته للهدف الذي وضع من أجله، ومدى إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي، ومدى مناسبة الزمن المحدد للتدريب، ومدى صحة المعلومات الوارده بالبرنامج التدريبي المقترح، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين ووضع البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المقترح:

في ضوء تعديلات السادة المحكمين [*] وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية لجلسات البرنامج التدريبي تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريبي [*]

---

* ملحق (٥) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.
* ملحق (٦) البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

المقترح (الإطار العام- دليل المدرب- دليل المتدرب)

إعداد أدوات البحث وضبطها:

تشتمل أدوات البحث الحالي على:

- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية .
- مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية وسلم التقدير اللفظي.

أولًا: بناء مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتحديد مقدار التطور والتغير الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل.

٢- تحديد طبيعة وأبعاد المقياس:

اعتمد الباحث على التحليل المعمق للدراسات والأبحاث؛ لتحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، ومعاييرها، ومؤشراتها، وفقاً لما تتطلبه مهارات بحوث الفعل في البرنامج التدريبي المقترح، واشتملت أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية على خمس كفاءات رئيسة وهي: الكفاءة المعرفية، الكفاءة البحثية، الكفاءة التواصلية، الكفاءة التكنولوجية، الكفاءة الوجدانية.

تم وضع عبارات المقياس بحيث تدور حول الأبعاد الخمسة للمقياس، بحيث تكون بعض العبارات مصاغة بصورة إيجابية وبعضها بصورة سلبية، وقد تدرجت الإجابات خلال عبارات المقياس تدرجًا خماسيًا، وفقًا لطريقة ليكرت؛ لتحديد درجة الموافقة لكل عبارة من العبارات وهي: دائمًا(٥)، غالبًا (٤)، أحيانًا(٣)، نادرًا(٢)، مطلقًا(١)، ويطبيق العكس خلال العبارات السلبية.

٣- توزيع عبارات المقياس :

تم توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على الأبعاد الخمسة للكفاءة الذاتية المُتناولة بالبحث الحالي وهى كالتالي:

جدول ٣ :

توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	المفردات الموجبة	المفردات السالبة	عدد المفردات	الأوزان النسبية
١- الكفاءة المعرفية.	١-٣-٩-١٨-٢٨-٣٣-٤٩	١٣-٢٢-٤٠	١٠	٢٠ ٪
٢- الكفاءة البحثية.	٢-١٠-١٧-٣٢-٣٨-٤١-٤٧	٢٠-٢٣-٤٢	١٠	٢٠ ٪
٣- الكفاءة التواصلية.	٨-١٥-٢١-٢٦-٢٧-٣١-٤٣-٤٨	٤-٣٧-٤٦	١١	٢٢٪
٤- الكفاءة التكنولوجية	٥-١٢-١٩-٣٠-٣٥-٣٦-٤٥	٧-٢٥	٩	١٨٪
٥- الكفاءة الوجدانية.	٦-١١-١٤-١٦-٣٤-٤٤-٥٠	٢٤-٢٩-٣٩	١٠	٢٠٪
المجموع	٣٦	١٤	٥٠	١٠٠٪

٤- وضع تعليمات المقياس:

تم صياغة تعليمات المقياس بصورة سهلة وبلغة واضحة، مع إعطاء فكرة مبسطة عن المقياس والغرض منه، وطريقة الإجابة على عباراته.

٥- وضع المقياس في صورته الأولية:

تم إعداد الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الأولية مشتملًا علي (٥٠) موقفًا يقيس أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، التي تم إعدادها مسبقًا.

٦- عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول:

- ✓ مدى ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- ✓ مدى ملائمة كل عبارة لمؤشر الأداء الذي يتم قياسه.
- ✓ شمول المواقف لأبعاد الكفاءة الذاتية.
- ✓ مدى مناسبة عبارات المقياس لمجموعة البحث.
- ✓ وضوح تعليمات المقياس.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حصر التعديلات المقترحة ومنها: إعادة صياغة بعض المواقف التي تتسم بعدم وضوحها، بالإضافة إلى تبسيط بعض العبارات، تغيير المفردات الغير منطقية، وتنسيق أطوال بعض المواقف، وتجنب استخدام أدوات النفي.

في ضوء تعديلات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس وتنسيق أطوال بعض البدائل واستخدام الجمل المثبته بدلًا من النفي، وعدم استخدام عبارات مركبة بالمقياس، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين وأصبح المقياس صالحاً للتجربة الاستطلاعية.

٧- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد التأكد من صلاحية الصورة المبدئية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في ضوء آراء السادة المحكمين، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية قوامها(٣٠) معلمًا، بمحافظة الشرقية، وذلك لحساب:

أ- معامل ثبات المقياس.

ب- معاملات صدق المقياس.

ج- حساب الإتساق الداخلى ومعاملات الارتباط للمقياس.

د- زمن الإجابة على عبارات المقياس.

أ- حساب معامل ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة على تلاميذ العينة الاستطلاعية بطريقتى :-

أ- معامل (ألفا كرونباخ) .

ب- التجزئة النصفية (سبيرمان براون ، جتمان) ، كما يتضح فى جدول (٤) .

جدول ٤ : حساب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقتى (ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية) ن = ٣٠

م	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة.	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	الكفاءة المعرفية	٠,٦٩١	٠,٧٨٨	٠,٧١٨
٢	الكفاءة البحثية	٠,٦٤٤	٠,٧٧٠	٠,٦٨٤
٣	الكفاءة التواصلية	٠,٦٦٣	٠,٧٦٠	٠,٦٠٣
٤	الكفاءة التكنولوجية	٠,٦٤٥	٠,٦٩٨	٠,٦٣٩
٥	الكفاءة الوجدانية	٠,٦٧٨	٠,٧٢١	٠,٦٦٢

قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٦٩٦

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات الخاصة بالأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للعينة الاستطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٦٤٤ ، ٠,٦٩١) ، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بالأبعاد الفرعية للمقياس فى كل من طريقتى " سبيرمان – براون ، جتمان " حيث تراوحت فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٦٩٨ ، ٠,٧٨٨) وفى جتمان ما بين (٠,٦٠٣ ، ٠,٧١٨) وجميعها قيم مرتفعة، كما تشير نتائج الجدول إلى أن جميع الأبعاد الخمسة للمقياس كانت قيمة ألفا كرونباخ المحسوبة كانت أقل من قيمة ألفا الكلية والتي تبلغ (٠,٦٩٦) مما يدل على تمتع أبعاد هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يعطي اطمئنان لاستخدامه كأداة للقياس خلال البحث الحالي.

ب- حساب معاملات صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق منها:

- **الصدق الظاهري** : ويتمثل في وضوح عبارات المقياس وفهم المعلمين المشاركين لصيغة المفردات وما تتطلبه كل عبارة وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس.
- **صدق المحتوي** : حيث تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والحكم علي صلاحية المقياس، ومدى صلاحية المقياس للتطبيق، وفي ضوء تعديلاتهم أصبح المقياس قابلًا للتطبيق.
- **الصدق التمييزي**: لإيجاد معامل الصدق لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قام الباحث بالحصول على إستجابات عينة الدراسة الإستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من مجتمع الدراسة وبخلاف العينة الأساسية ، ثم قام بترتيب الدرجات تنازليًا، حيث تم حساب صدق المقارنة الطرفية عن طريق إيجاد معنوية الفروق بين متوسطي الإرباعيين (الأعلى والأدنى) كما يتضح فى جدول (٥).

جدول ٥ : دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين (الأعلى – الأدنى) لطلاب عينة الدراسة الاستطلاعية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد الدراسة ن١ = ن٢ = ٨

الأبعاد	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الكفاءة المعرفية	٣٦,٠٠٠	٣,٢٥١	٢٦,١٢٥	١,٨٨٥	*٧,٤٣٢	٠,٠٥
الكفاءة البحثية	٣٤,٣٧٥	١,٥٠٦	٢٥,٢٥٠	١,٨٣٢	*١٠,٨٨٢	٠,٠٥
الكفاءة التواصلية	٣٨,٣٧٥	١,١٨٨	٢٨,٧٥٠	١,٧٥٣	*١٢,٨٥٩	٠,٠٥
الكفاءة التكنولوجية	٣٠,٨٧٥	٢,١٦٧	٢٢,٥٠٠	٢,٥٦٣	*٧,٠٥٧	٠,٠٥
الكفاءة الوجدانية	٣٣,٠٠٠	١,٣٠٩	٢٥,١٢٥	١,٢٤٦	*١٢,٣٢٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٧٢,٦٢٥	٩,١١٧	١٢٧,٧٥٠	٩,٠٣٦	*٩,٨٨٨	٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الإرباعيين (الأعلى ، الأدنى) في الأبعاد والدرجة

الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي العينة الإستطلاعية ، وذلك لصالح متوسط درجات الإرباعي الأعلى ، مما يدل على صدق هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة .

ج- حساب الإتساق الداخلى ومعاملات الإرتباط لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

قام الباحث بتطبيق مقياس (الكفاءة الذاتية المدركة) قيد الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية، حيث تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكما يتضح فى الجدولين (٦) ، (٧) .

جدول (٦) حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة لمعلمي الدراسة الاستطلاعية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد الدراسة ن = ٣٠

١/ الكفاءة المعرفية		٢/ الكفاءة البحثية		٣/ الكفاءة التواصلية		٤/ الكفاءة التكنولوجية		٥/ الكفاءة الوجدانية	
رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط
١	**,٤٠٣	٢	**,٤٤٨	٤	**,٥٩٠	٥	**,٥٩٥	٦	**,٥٠٧
٣	**,٤٠٨	١٠	**,٣٦٩	٨	**,٤٥٠	٧	**,٣٩٣	١١	**,٤١٩
٩	**,٣٨٢	١٧	**,٥٠٦	١٥	**,٥٢٣	١٢	**,٤٩٦	١٤	**,٦٢٧
١٣	**,٤٩٥	٢٠	**,٥٠٣	٢١	**,٥٣٥	١٩	**,٥١٦	١٦	**,٤٠٥
١٨	**,٣٧٤	٢٣	**,٦٢٣	٢٦	**,٤٩١	٢٥	**,٤٣٩	٢٤	**,٥٠٩
٢٢	**,٥١٧	٣٢	**,٥٢٢	٢٧	**,٤٠٦	٣٠	**,٤٥٦	٢٩	**,٤٨٣
٢٨	**,٥٦٥	٣٨	**,٤٩٨	٣١	**,٤١٩	٣٥	**,٣٦٧	٣٤	**,٥٣٩
٣٣	**,٥١١	٤١	**,٥٦٧	٣٧	**,٥١٣	٣٦	**,٥٢٧	٣٩	**,٤٩١
٤٠	**,٤٧٥	٤٢	**,٦٢٢	٤٣	**,٣٨٢	٤٥	**,٣٧٢	٤٤	**,٣٧٩
٤٩	**,٤٥٩	٤٧	**,٥٠٢	٤٦	**,٤٧٢			٥٠	**,٤٠٥
				٤٨	**,٤٩٦				

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٦) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كل مفردة في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ويوضح جدول (٧) حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس .

جدول ٧ : حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد الدراسة ن = ٣٠

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	الكفاءة المعرفية	**٠,٤٨٣	٠,٠٥
٢	الكفاءة البحثية	**٠,٦٤٤	٠,٠٥
٣	الكفاءة التواصلية	**٠,٥٧٧	٠,٠٥
٤	الكفاءة التكنولوجية	**٠,٦٤٥	٠,٠٥
٥	الكفاءة الوجدانية	**٠,٥٣٩	٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة عينة الدراسة الاستطلاعية، مما يدل على أن هناك إتساق ما بين المفردات والأبعاد الخاصة بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد الدراسة .

د- **حساب زمن الإجابة على عبارات المقياس:** تم حساب زمن المقياس كالتالي:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقة المعلم الأول + الزمن الذي استغرقه المعلم الأخير}}{٢}$$

٥٥ + ٤٥

وبالتالي فإن الزمن المحدد للمقياس = ـــــــــــــــــــــــــ = ٥٠ دقيقة.

٢

٨- الصورة النهائية للمقياس

بعد ضبط المقياس إحصائيًا تم وضع مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في صورته النهائية*، والتي تتكون من (٥٠) عبارة تشمل الأبعاد الفرعية الخمسة للكفاءة الذاتية.

ب- إعداد مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية وسلم التقدير اللفظي له.

١- تحديد الهدف من مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي وسلم التقدير اللفظي:

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث)، والمهمة لتحسين آدائهم، والتي يمكن تطويرها من خلال البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل، أما الهدف من إعداد سلم تقدير لفظي لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي فهو تجميع البيانات بصورة كلية وموثوقة عن طريق وضع محكات محددة لتقييم المهارات ومؤشرات الأداء المختلفة للمعلمين بكل موضوعية.

وفي ضوء ذلك تم:

أ- تحديد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي الرئيسة ومؤشرات كل منها والتي تناسب معلمي الدراسات الاجتماعية.

ب- تحديد مستويات تحقق المؤشرات بتدريج خماسي من (١- ٥) ووصفها على الترتيب (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقاً).

* ملحق (٧) مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته النهائية.

ج- تحديد الشاهد أو الدليل للتحقق من مستويات توفر المؤشرات عند المعلمين ويمكن أن يكون: جلسات التدريب، الملاحظة الصفية، ملفات إنجاز الأعمال، تحليل وثائق الأداء، ومقابلات المعلمين، والإثراء، أوراق عمل المعلمين المشاركين.

٢- تحديد طبيعة وأبعاد المقياس وسلم التقدير:

اعتمد الباحث على التحليل المعمق للدراسات السابقة والأبحاث؛ لتحديد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، ومعاييره، ومؤشراته، وفقًا لما تتطلبه مهارات بحوث الفعل في البرنامج التدريبي المقترح، واشتملت مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية على خمس أبعاد رئيسة.

٤- توزيع عبارات المقياس :

تم توزيع عبارات مقياس مهارات التفكير الاستراتيجي على مهاراته الخمسة المُتناولة بالبحث الحالي وهى كالتالي:

جدول ٨

" توزيع مؤشرات الأداء لمقياس مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي"

أبعاد مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي	مؤشرات الأداء	عدد المفردات	الأوزان النسبية
تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩	٩	٢٠,٩ ٪
تحديد البدائل المكنة	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	٨	١٨,٦ ٪
تحديد قيمة كل بديل	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٩	٢٠,٩٪
تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤	٨	١٨,٦٪
تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	٣٥- ٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣	٩	٢٠,٩٪
المجموع	ــــــــــــــ	٤٣	١٠٠٪

٥- وضع تعليمات المقياس

تم صياغة تعليمات المقياس بصورة سهلة وبلغة واضحة، مع إعطاء فكرة مبسطة عن المقياس والغرض منه، وطريقة الإجابة على عباراته.

٦- وضع المقياس وسلم تقدير الأداء في صورته الأولية:

تم إعداد الصورة الأولية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي في صورته الأولية مشتملًا علي (٤٣) مؤشرًا يقيس مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، التي تم إعدادها مسبقًا.

لزيادة موثوقية البيانات المسجلة في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي تم بناء سلم تقدير لفظي بخمسة مستويات، تُرجمت فيها مهاة اتخاذ القرار الاستراتيجي إلى مجموعة من المؤشرات في صورة بنود محددة إجرائيًا؛ لتسهيل وصف الأداء وجعله قابل للقياس، ويوجد أمام كل مؤشر خمسة تقييمات توضح مستويات تحقق المؤشرات كمايلي:

١. التقدير(٥) ويعني أنّ مستوى تحقق مؤشر المهارة كبير جداً، ويعني الحصول في هذا المؤشر على الدرجة العظمى وهى خمس درجات؛ أي أن كل الأفعال الإجرائية متوفرة لدى المعلم.
٢. التقدير (٤) ويعني أنّ مستوى تحقق مؤشر المهارة كبير.
٣. التقدير (٣) ويعني أنّ مستوى تحقق مؤشر المهارة متوسط.
٤. التقدير (٢) ويعني أنّ مستوى تحقق مؤشر المهارة قليل.
٥. التقدير (١) ويعني أنّ مستوى تحقق مؤشر المهارة قليل جداً.

٧- عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتعرف على آرائهم حول عبارات المقياس وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حصر التعديلات، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ما أشار به السادة المحكمين، وأصبح المقياس صالحًا للتجربة الاستطلاعية.

٨- التجربة الاستطلاعية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي وسلم تقديره وتحديد ثباتهما

بعد التأكد من صلاحية الصورة المبدئية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي في ضوء آراء السادة المحكمين، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية قوامها(٣٠) معلمًا للدراسات الاجتماعية بمحافظة الشرقية، وهي نفس عينة التجربة الاستطلاعية التي طبق عليها المقياس وذلك لحساب:

أ. **ثبات المقياس وسلم التقدير**

ب. **صدق المقياس.**

ج. **حساب الإتساق الداخلى ومعاملات الارتباط للمقياس.**

د. **زمن الإجابة عن مواقف المقياس.**

١ – حساب ثبات المقياس وسلم تقديره:

يقصد بثبات المقياس الاستقرار في نتائجه وعدم تغييرها بصورة كبيرة إذا لو تم إعادة تطبيقها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب معامل الثبات لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي على العينة الاستطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية بطريقتى :-

أ- معامل (ألفا كرونباخ) .

ب- التجزئة النصفية (سبيرمان براون ، جتمان) ، كما يتضح فى جدول (٩) .

جدول ٩ : حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقتي (ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية) ن = ٣٠

م	أبعاد مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	٠,٦٣٤	٠,٥٤١	٠,٥٣٤
٢	تحديد البدائل المكنة	٠,٦٩٣	٠,٧٠٦	٠,٦٧٥
٣	تحديد قيمة كل بديل	٠,٦٩٧	٠,٥٨٠	٠,٥٧٩
٤	تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	٠,٦٩٢	٠,٧١٤	٠,٦٩٢
٥	تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	٠,٦٩٠	٠,٨١٩	٠,٧٩٦

❖ قيمة ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٦٩٩

يتضح من جدول (٩) أن معامل الثبات بالمهارات الخاصة بمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قد حققت قيم مرتفعة فى جميع أبعاده حيث تراوحت بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٦٣٤ ، ٠,٦٩٧)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بمهارات المقياس فى كل من طريقتى " سبيرمان – براون ، جتمان " حيث تراوحت فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٥٤١ ، ٠,٨١٩) وفى جتمان ما بين (٠,٥٣٤ ، ٠,٧٩٦) ، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيم الكلية يتضح أن جميع قيم ألفا كرونباخ المحسوبة كانت أقل من القيمة الكلية والتي تبلغ (٠,٦٩٩)، مما يدل على تمتع أبعاد اتخاذ القرار الاستراتيجي بدرجة عالية من الثبات، يعطي اطمئنان لاستخدامه كأداة للقياس خلال البحث الحالي.

ب- صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق منها:

- **الصدق الظاهري** : ويتمثل في وضوح عبارات المقياس وفهم المعلمين المشاركين لصيغة المفردات وما تتطلبه كل عبارة وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس.

- **صدق المحتوي** : حيث تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والحكم علي صلاحية المقياس، ومدى صلاحية المقياس للتطبيق، وفي ضوء تعديلاتهم أصبح المقياس قابلًا للتطبيق.
- **الصدق التمييزي**: لإيجاد معامل الصدق لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قام الباحث بالحصول على إستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من مجتمع الدراسة وبخلاف العينة الأساسية ، ثم قام بترتيب الدرجات تنازليًا، حيث تم حساب صدق المقارنة الطرفية عن طريق إيجاد معنوية الفروق بين متوسطي الإرباعيين (الأعلى والأدنى) ، وكما يتضح فى جدول (١٠) .

جدول ١٠

دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين (الأعلى – الأدنى) لطلاب عينة الدراسة الاستطلاعية في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قيد الدراسة ن١ = ن٢ = ٨

الأبعاد	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	٣٠,٢٥٠	٠,٨٨٦	٢٣,١٢٥	٢,١٠٠	*٨,٨٤١	٠,٠٥
تحديد البدائل الممكنة	٢٧,٣٧٥	١,٨٤٧	٢٠,٣٧٥	١,٣٠٢	*٨,٧٦١	٠,٠٥
تحديد قيمة كل بديل	٢٩,٦٢٥	١,٦٨٥	٢٣,٢٥٠	٠,٨٨٦	*٩,٤٧٠	٠,٠٥
تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	٢٦,٨٧٥	٠,٨٣٥	٢٠,٥٠٠	١,٤١٤	*١٠,٩٨١	٠,٠٥
تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	٣١,٨٧٥	١,١٢٦	٢٢,٠٠٠	١,٤١٤	*١٥,٤٥١	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٤٦,٠٠٠	٥,٩٧٦	١٠٩,٢٥٠	٦,٨٤٠	*١١,٤٤٤	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الإرباعيين (الأعلى ، الأدنى) في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي العينة الاستطلاعية، وذلك لصالح

متوسط درجات الإرباعي الأعلى، مما يدل على صدق هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة .

ج- حساب الإتساق الداخلى ومعاملات الارتباط لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي :

قام الباحث بتطبيق مقياس (اتخاذ القرار الاستراتيجي) قيد الدراسة على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية، حيث تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ، وكما يتضح فى الجدولين (١١) ، (١٢) .

جدول ١١ : حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة لمعلمي الدراسة الاستطلاعية في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قيد الدراسة ن = ٣٠

١-تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها		٢-متحديد البدائل الممكنة		٣- تحديد قيمة كل بديل		٤- تحديد النتائج المترتبة على كل بديل		٥- تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	
رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط
١	**٠,٤٣٣	١٠	**٠,٤٩٩	١٨	**٠,٤٠٢	٢٧	**٠,٤٢٠	٣٥	**٠,٥٤٦
٢	**٠,٤٨١	١١	**٠,٤٥٩	١٩	**٠,٤١١	٢٨	**٠,٤١١	٣٦	**٠,٤٧٠
٣	**٠,٤٦٢	١٢	**٠,٤٦٢	٢٠	**٠,٤٠١	٢٩	**٠,٤٧٦	٣٧	**٠,٤٦٥
٤	**٠,٤٢٥	١٣	**٠,٤٩٢	٢١	**٠,٣٦٨	٣٠	**٠,٦٤٢	٣٨	**٠,٧٣٧
٥	**٠,٤٢١	١٤	**٠,٥١٦	٢٢	**٠,٤٢٨	٣١	**٠,٣٧٢	٣٩	**٠,٤٩٢
٦	**٠,٤٨٨	١٥	**٠,٥١٥	٢٣	**٠,٤٦٢	٣٢	**٠,٤٢١	٤٠	**٠,٤٥١
٧	**٠,٦٠٩	١٦	**٠,٤٩٨	٢٤	**٠,٤٨٤	٣٣	**٠,٣٦٥	٤١	**٠,٤٩٤
٨	**٠,٥٠١	١٧	**٠,٣٨٥	٢٥	**٠,٥٩٢	٣٤	**٠,٤٧٧	٤٢	**٠,٤٢٣
٩	**٠,٦٢٣			٢٦	**٠,٤٣٧			٤٣	**٠,٣٦١

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١١) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كل مفردة في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي، ويوضح جدول (١٢) حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ١٢

حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قيد الدراسة ن = ٣٠

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	**٠,٧٠٦	٠,٠٥
٢	تحديد البدائل الممكنة	**٠,٤٧٠	٠,٠٥
٣	تحديد قيمة كل بديل	**٠,٤٣٠	٠,٠٥
٤	تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	**٠,٤١٦	٠,٠٥
٥	تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	**٠,٧٤٥	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٢) أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي عينة الدراسة الاستطلاعية، مما يدل على أن هناك إتساق ما بين المفردات والأبعاد الخاصة بمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قيد الدراسة .

د- **حساب زمن الإجابة على عبارات المقياس:** تم حساب زمن المقياس كالتالي:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه المعلم الأول} + \text{الزمن الذي استغرقه المعلم الأخير}}{٢}$$

$$\text{وبالتالي فإن الزمن المحدد للمقياس} = \frac{٤٥ + ٥٥}{٢} = ٥٠ \text{ دقيقة.}$$

٨- الصورة النهائية للمقياس

بعد ضبط المقياس إحصائيًا تم وضع مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في صورته النهائية*، والتي تتكون من (٤٣) عبارة

إجراءات تنفيذ تجربة البحث

أولًا: هدف التجربة الميدانية:

تهدف التجربة الميدانية إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

ثانيًا: منهج البحث والتصميم التجريبي ويتمثل في:

- المنهج الوصفي: وذلك عند عرض ودراسة الأدبيات المرتبطة بمتغيرات البحث فى محاولة للكشف عن أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي.
- المنهج شبه التجريبى: حيث تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة؛ وذلك لبحث فاعلية البرنامج التدريبي والعلاقات بين متغيراته،

* ملحق (٨) مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي في صورته النهائية.

ثالثًا: تحديد متغيرات البحث:

المتغير المستقل: وهو البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل.

المتغير التابع: الكفاءة الذاتية المدركة- مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي.

رابعًا: عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمةً، من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، بمحافظة الشرقية، ممن لديهم الرغبة في التعاون لإجراء تجربة البحث، للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣

خامسًا: تنفيذ التجربة (الدراسة الميدانية)

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث قبليًا علي عينة البحث التجريبية والمتمثلة في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي يوم الأحد الموافق ٥/ ٢/ ٢٠٢٣، ويوم الثلاثاء الموافق ٧/ ٢/ ٢٠٢٣. وقد روعي عن التطبيق القبلي لأدوات البحث توضيح تعليمات الآداتين والهدف منها، وتنبيه المعلمين المشاركين بالبرنامج إلى زمن المقياسين.

ب- تطبيق التجربة الميدانية (محتوي البرنامج التدريبي):

بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلي لأدوات البحث والمتمثلة في: لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، بدأت عملية التدريب لمجموعة البحث وفقاً للخطة الزمنية المحددة بالبرنامج، وذلك يوم الأربعاء (١٥/ ٢/ ٢٠٢٣) حتي يوم الإثنين (٢٧/٣/ ٢٠٢٣)، حيث تم اطلاع المعلمين على طبيعة البرنامج التدريبي وما سيتم تناوله فيه من موضوعات، وتم خلال ذلك التعريف بالبرنامج التدريبي، وأهميته ووضع الجدولة لآلية التدريب.

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لمجموعة البحث وبعد وتنفيذهم للتطبيقات العملية لبحوث الفعل المتضمنة بالبرنامج المقترح، بدأ الباحث بالتطبيق البعدي لأدوات البحثي يوم الخميس الموافق ٢٠٢٣/٣/٣٠، ويوم الأحد الموافق ٢/ ٤/ ٢٠٢٣، كما قام الباحث بملاحظة المعلمين مجموعة البحث بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، داخل فصولهم للتعرف على مدى تطبيقهم لما تم تدريبهم عليه خلال البرنامج المقترح، وطرق ونماذج تدريسية، وقد تم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا، تمهيداً لتفسيرها وتقديم المقترحات والتوصيات بشأنها.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

١- نتائج تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وأبعاده الفرعية كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمت مقارنة متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي، لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأبعاه الفرعية، باستخدام اختبار (Paired Sample T-test) للمجموعات المترابطة، للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ١٣

دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد البحث

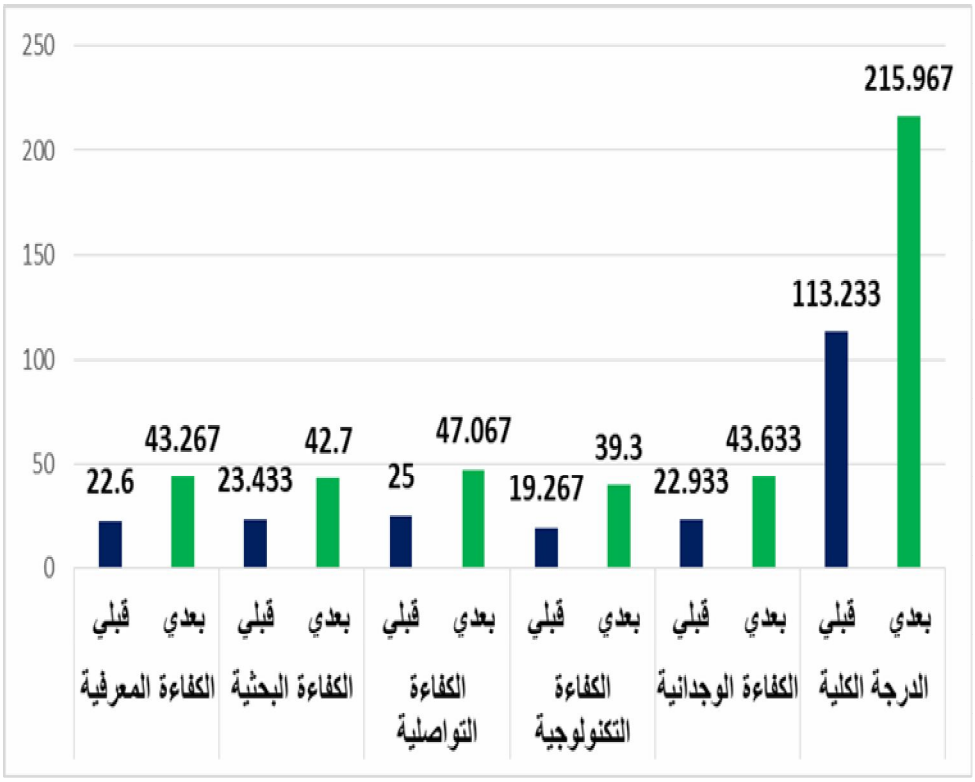
ن = ٣٠

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الكفاءة المعرفية	٢٢,٦٠٠	٣,٣٤٩	٤٣,٢٦٧	٢,٠٥٠	*٣٠,٠٠٨	٠,٠٥
الكفاءة البحثية	٢٣,٤٣٣	٢,٥٥٦	٤٢,٧٠٠	١,٢٦٤	*٣٩,٠٤٢	٠,٠٥
الكفاءة التواصلية	٢٥,٠٠٠	٣,٢٠٦	٤٧,٠٦٧	١,٩٩٩	*٣١,٣٢٠	٠,٠٥
الكفاءة التكنولوجية	١٩,٢٦٧	٣,٦٠٠	٣٩,٣٠٠	١,٩٨٥	*٢٥,٦٤٤	٠,٠٥
الكفاءة الوجدانية	٢٢,٩٣٣	٢,٥٨٦	٤٣,٦٣٣	١,٠٣٣	*٣٩,٥٥٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١١٣,٢٣٣	٨,٨٧٧	٢١٥,٩٦٧	٤,٣٧٥	*٦٠,٠٣٢	٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٣) السابق وما يتحقق في شكل (٣) أن قيمة مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٥) لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل ولجميع أبعاده، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وبذلك نقبل الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على أنّه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي" ، والشكل التالي يوضح الفروق في هذه المتوسطات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل.

شكل ٣

الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قيد البحث.



وللتحقق من تأثير البرنامج المقترح وفاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث، تم حساب قوة وحجم التأثير كما يلي:

حساب قوة وحجم التأثير:

يتضح من جدول (١٤) النتائج المرتبطة بقوة وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول ١٤

حساب معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير (d) للمتغير التجريبى (البرنامج التدريبي) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قيد البحث

ن= ٣٠

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي	قيمة (ت)	مربع إيتا η^2	قيمة d	حجم الأثر
الكفاءة المعرفية	٢٢,٦٠٠	٤٣,٢٦٧	٣٠,٠٠٨	٠,٩٦٩	١١,١٤٥	مرتفع
الكفاءة البحثية	٢٣,٤٣٣	٤٢,٧٠٠	٣٩,٠٤٢	٠,٩٨١	١٤,٥٠٠	مرتفع
الكفاءة التواصلية	٢٥,٠٠٠	٤٧,٠٦٧	٣١,٣٢٠	٠,٩٧١	١١,٦٣٢	مرتفع
الكفاءة التكنولوجية	١٩,٢٦٧	٣٩,٣٠٠	٢٥,٦٤٤	٠,٩٥٨	٩,٥٢٤	مرتفع
الكفاءة الوجدانية	٢٢,٩٣٣	٤٣,٦٣٣	٣٩,٥٥٢	٠,٩٨٢	١٤,٦٩٠	مرتفع
الدرجة الكلية	١١٣,٢٣٣	٢١٥,٩٦٧	٦٠,٠٣٢	٠,٩٩٢	٢٢,٢٩٦	مرتفع

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة معامل مربع إيتا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تتراوح ما بين (٠,٩٥٨– ٠,٩٩٢)، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة حجم التأثير المصاحبة لقيم معامل مربع إيتا فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة تتراوح ما بين (٩,٥٢٤ – ٢٢,٢٩٦) وهى تمثل قيم مرتفعة جداً، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية (المتغير التجريبى)

مما سبق وفي ضوء نتائج الجدولين، تتحقق صحة الفرض الأول لهذه الدراسة والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي".

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة :

تفسير الفرض الأول

كشفت نتائج اختبار صحة الفرض الأول عن:

- ✓ يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، ويتضح ذلك من خلال حساب قيمة " ت " المحسوبة والتى بلغت (٦٠,٠٣٢)، كما ارتفع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة حيث بلغ (٢١٥,٩٦٧) عن متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للمقياس والذي بلغ (١٣٣,٢٣٣). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلًا من:

دراسة Bates & Latham (2011)، ودراسة عمرو (٢٠١٢)، ودراسة Holzberger (2013)، ودراسة Gulten (2013)، ودراسة Klassen & Tze (2014)، AKBARI (2014)، ودراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة جمال (٢٠١٥)، المحمدي (٢٠١٩)، ودراسة Sayed et al., (2017)، ودراسة رضا (٢٠٢٠).

- ✓ كذلك كشفت نتائج اختبار الفرض الأول فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ويتضح ذلك من خلال ارتفاع قيمة مربع ايتا (η^2) لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة المتضمنة بالمقياس حيث تراوحت ما بين (٠,٩٥٨- ٠,٩٩٢)، وارتفاع قيمة (D) للمقياس ككل حيث تراوحت بين (٩,٥٢٤- ٢٢,٢٩٦) وهى قيم مرتفعة مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح كبير على مجموعة البحث التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

٢- نتائج تطبيق مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل، وأبعاده الفرعية كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمت مقارنة متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي، لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي، وأبعاده الفرعية، باستخدام اختبار (Paired Sample T-test) للمجموعات المترابطة، للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ١٥

دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي قيد البحث

ن = ٣٠

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	٢٠,٥٣٣	٢,٠٣٠	٣٨,٩٦٧	١,٨١٠	*٤٥,٤٠٩	٠,٠٥
تحديد البدائل الممكنة	١٨,٤٠٠	٢,٤١٥	٣٤,٥٦٧	٢,٣٠٠	*٢٧,٠٧٦	٠,٠٥
تحديد قيمة كل بديل	١٩,٨٦٧	٢,١٢٩	٣٨,٥٣٣	١,٠٠١	*٤٢,١٤٦	٠,٠٥
تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	١٨,٤٦٧	٢,٥٨٣	٣٤,٨٠٠	١,٦٦٩	*٢٨,٧٥٧	٠,٠٥
تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	٢٠,٣٠٠	١,٩٣٢	٣٨,٦٦٧	١,١٢٤	*٥٣,٣٨٨	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٩٧,٥٦٧	٦,٧٥٠	١٨٥,٥٣٣	٣,٤٥١	*٧١,١٧٤	٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) السابق أن قيمة مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٥) لمقياس التفكير الاستراتيجي ككل ولجميع مهاراته، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وبذلك نقبل الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على أنّه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل، وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي"، والشكل التالي يوضح الفروق في هذه المتوسطات لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل.

وللتحقق من تأثير البرنامج وفاعليته في تنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث، تم حساب قوة وحجم التأثير كما يلي:

١) حساب قوة وحجم التأثير:

يتضح من جدول (١٦) النتائج المرتبطة بقوة وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول ١٦ حساب معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير (d) للمتغير التجريبي (البرنامج التدريبي المقترح) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قيد البحث ن= ٣٠

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي	قيمة (ت)	مربع إيتا η^2	قيمة d	حجم الأثر
تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار حيالها	٢٠,٥٣٣	٣٨,٩٦٧	٤٥,٤٠٩	٠,٩٨٦	١٦,٨٦٥	مرتفع
تحديد البدائل الممكنة	١٨,٤٠٠	٣٤,٥٦٧	٢٧,٠٧٦	٠,٩٦٢	١٠,٠٥٦	مرتفع
تحديد قيمة كل بديل	١٩,٨٦٧	٣٨,٥٣٣	٤٢,١٤٦	٠,٩٨٤	١٥,٦٥٣	مرتفع
تحديد النتائج المترتبة على كل بديل	١٨,٤٦٧	٣٤,٨٠٠	٢٨,٧٥٧	٠,٩٦٦	١٠,٦٨٠	مرتفع
تحديد أفضل البدائل لحل المشكلة	٢٠,٣٠٠	٣٨,٦٦٧	٥٣,٣٨٨	٠,٩٩٠	١٩,٨٢٨	مرتفع
الدرجة الكلية	٩٧,٥٦٧	١٨٥,٥٣٣	٧١,١٧٤	٠,٩٩٤	٢٦,٤٣٤	مرتفع

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة معامل مربع إيتا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تتراوح ما بين (٠,٩٦٢– ٠,٩٩٤) ، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة حجم التأثير المصاحبة لقيم معامل مربع إيتا فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي تتراوح ما بين (١٠,٠٥٦ – ٢٦,٤٣٤) وهى تمثل قيم مرتفعة جداً، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

مما سبق وفي ضوء نتائج الجدولين تتحقق صحة الفرض الثاني لهذه الدراسة والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي ككل، وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي".

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي:

كشفت نتائج اختبار صحة الفرض الأول عن:

- ✓ يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الاستراتيجي ككل، ومهاراته لصالح التطبيق البعدي، ويتضح ذلك من خلال حساب قيمة " ت " المحسوبة والتى بلغت (٧١,١٧٤)، كما ارتفع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الاستراتيجي حيث بلغ (١٨٥,٥٣٣) عن متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للمقياس والذي بلغ (٩٧,٥٦٧). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلًا من:

Osman, ،Kazmi & Naaranoja., (2015). ،Pang & Pisapia., (2012) .& Kassim, (2015)، دراسة إبراهيم (٢٠١٦)، دراسة عيسى وخليفة (٢٠١٨)، دراسة الفضل والجدعاني (٢٠١٨)، دراسة أبوحديد (٢٠١٩)، دراسة الخرعان (٢٠١٨)

- ✓ كذلك كشفت نتائج اختبار الفرض الثاني فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل في تنمية التفكير الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ويتضح ذلك من خلال ارتفاع قيمة مربع ايتا (η^2) لأبعاد الكفاءة التفكير الاستراتيجي المتضمنة بالمقياس حيث تراوحت ما بين (٠,٩٦٢- ٠,٩٩٤)، وارتفاع قيمة (D) للمقياس ككل حيث تراوحت بين (١٠,٠٥٦ – ٢٦,٤٣٤) وهى قيم مرتفعة مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح كبير على مجموعة البحث التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح

٣- اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية عينة البحث"

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وبين درجاتهم في مقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي، وذلك بعد دراسة البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل، لتوضيح مدى الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، كما بالجدول (١٧).

جدول ١٧

معامل الارتباط لبيرسون لتوضيح العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

المجموعة	العدد (ن)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٠,٩٢٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الذي

تتحسن لديه الكفاءة الذاتية المدركة ترتفع مستويات مهارة اتخاذ القرار لديه، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي ترتفع لديه مستويات الكفاءة المعرفية، الكفاءة البحثية، والكفاءة التواصلية، والكفاءة التكنولوجية، والكفاءة الوجدانية، يستطيع أن يمتلك مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي.

التوصيات والبحوث المقترحة :

أولاً التوصيات:

من خلال ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كالآتي:

- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة في ضوء مبادئ وفلسفة بحوث الفعل وتطبيقاتها العملية، بحيث تستهدف تنمية قدرات المعلمين وتحسين كفاءاتهم الذاتية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بغرض تدريبهم على تطبيق دورة بحوث الفعل عمليًا.
- ضرورة الاهتمام تنمية مهارات التفكير عمومًا ومهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي خاصةً وتضمينها ضم مقررات كلية التربية؛ لتنميتها لدي الطلاب المعلمين قبل الخدمة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة من خلال تجهيز برامج تدريبية تستهدف مهارات التفكير
- الاهتمام ببناء برامج تدريبية مستقبلية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة.
- الاستفادة من أدوات البحث الحالي (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس اتخاذ القرار الاستراتيجي) عند تقييم مستوي الكفاءة الذاتية ومقدار ما يمتلكون من مهارة اتخاذ القرار الاستراتيجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

- الاستفادة من دليل المتدرب ودليل المدرب بالبرنامج التدريبي، وذلك عند إعداد وتصميم برامج تدريبية مستقبلية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

ثانيًا: المقترحات:

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس لبحوث الفعل لتنمية مهارات التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحوث الفعل وتطبيقاتها العملية لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج قائم على بحوث الفعل في تنمية مهارات البحث العلمي وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- تقويم برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بكليات التربية.
- تطوير برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء تطبيقات بحوث الفعل بكليات التربية.

المراجع:

أولًا: الدراسات والبحوث العربية

إبراهيم، رفعت إبراهيم. (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات تصميم المواد التعليمية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات .*مجلة كلية التربية*. بورسعيد. ٢٠ (٢٠)، ٣٩- ٧٤.

أبو الحديد، فاطمة عبدالسلام. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم المقلوب لتنمية مهارات التدريس المتمايز والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات .*مجلة البحث في التربية وعلم النفس: جامعة المنيا - كلية التربية*،٣٤(٣) ، ١٠١- ١٦٩.

أبوستة، أمال محمد سالم. (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية الكفاءة الذاتية للطالبات المعلمات شعبة علم النفس .*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١٨ (٢٥)، ١٢٥- ١٤٨.

أحمد، حنان إسماعيل محمد. (٢٠٠٨). التطوير التنظيمي للمؤسسة الجامعية باستخدام بحوث الفعل: دراسة تحليلية. *التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١١ (٢٢)، ١٣٩ - ٢١٣.

البنا، أحمد عبدالله الصغير. (٢٠١٥). متطلبات تطبيق بحوث الفعل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر. *دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي*، ٣٠ ، ٥٥ – ١٤٩.

جرينوود، ديفيد، وليفين، مورتين. (٢٠١٦) *المدخل إلى بحوث الفعل، البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي* (ط١).ترجمة هشام سيد عبد المجيد، القاهرة المركز القومي للترجمة.

الحجاحجة، صالح خليل راجي، و الزق، أحمد. (٢٠١٥). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٣)،٣٥٧- ٣٧٢.

الحرون، منى محمد السيد. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٤)، ٣٦١- ٤٢٢.

حسن، محمود محمد حسن (٢٠١٤). بحوث الفعل والإصلاح المدرسي (تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية – جامعة أسيوط). المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. "تطوير المناهج- رؤى وتوجيهات". *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢)*، ٤٠٦- ٤٢٧.

حسونة، سامي عيسى (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمى المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، ١٣ (٢)، ١٢٢- ١٤٩.

حسين، على محمد.(٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات بحوث العمل التشاركية والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية:دراسة تجريبية. *مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الأزهر(٤)*، ٢- ٥٤.

حمزة، ميساء محمد مصطفى أحمد. (٢٠١٨). برنامج تدريبى مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية الإستقصاء الفلسفى والمسئولية الإجتماعية لدى معلمى الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٠٣، ١- ٦٦

الخوالدة، عز الدين إبراهيم كريم، و الرقاد، هناء خالد سالم. (٢٠١٥). *مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

درويش، دعاء محمد محمود. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى البحوث الإجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨٩ ، ١٠٦ - ١٤٨.

رضا، حنان رجاء عبد السلام. (٢٠٢٠). تصور مقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٧ (١١٧)، ٧٣- ١٢٢.

الزيات، فاطمة محمود السيد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية "P. M. I."لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة المعلمين .*مجلة كلية التربية، (٣٤)*، ٤٥٣- ٤٩١.

الزيات، فاطمة محمود السيد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم علي ممارسة التفكير الإستراتيجي لتنمية مهارات إدارة الوقت لدي المسوفين أكاديميًا من طلاب الدراسات العليا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٢) ، ٢٩٥- ٣٣٤.

السكارنة، بلال خلف (٢٠١٠). *التخطيط الإستراتيجي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

سلامة، مريم رزق سليمان. (٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على عملية التصميم الهندسي لتنمية التفكير الاستراتيجي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الدبلوم المهنية "STEM" بكلية التربية .*المجلة التربوية ٨٨*، ٩٣٣- ١٠٦٦.

سليم، حسن مصطفى حسن. (٢٠٢٠). بحوث الفعل: مدخل لبناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر .*مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية*، ١٠٩، (١) ١٤٣- ٢٦٠.

السمارات، ياسمين داود محمد. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية فى تنميه مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٢)، ٢٤٧- ٢٧٤.

الشافعي، جيهان أحمد محمود. (٢٠١٣). تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية و ممارستهم التدريسية و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس: دراسة حالة .*المجلة التربوية، ٢٧*(١٠٦)، ١٨٣- ٢٣٥.

الشرنوبي، هاشم سعيد إبراهيم، و الشريف، باسم بن نايف محمد. (٢٠١٨). فاعلية بعض أنماط التدريب التعاوني عبر الويب ومداخل التوعية بالتكنولوجيات الرقمية المساعدة في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواد التعليمية الإليكترونية للمتعلمين من ذوي الإعاقات والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة .*مجلة البحث العلمي في التربية، ٨* (١٩)، ١- ٨٩.

شنودة، إميل فهمي حنا (٢٠١٦). استخدام المعلمين استراتيجيات بحوث الفعل: المعلمون بجامعة ألبرتا نموذجًا. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة المدرسية "التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية". *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة المدرسية. كلية التربية. جامعة عين شمس*. ٩٩- ١١٥.

عبد الحميد، رشا هاشم. (٢٠١٨). برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعى البحثي وخفض القلق التدريسي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٣)، ٢ - ٥٦.

العبد اللات، عبد الله حميد إبراهيم، ووشاح، هاني عبد الله. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيميس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية

لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧* (٢)، ٥٣٦- ٥٥٦.

عبد الله، فادي يوسف. (٢٠١٢). *الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

عبد الله، محمد عبدالله محمد. (٢٠٢٠). توظيف بحوث الفعل في التعليم قبل الجامعي: المبررات والمجالات والمتطلبات. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية*، ١٠٦، ١ – ٦٥.

عبد المنعم، أمل السيد. (٢٠١٧). *برنامج إرشادي توكيدي لتنمية الكفاءة الذاتية وخفض القلق لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبد المنعم، منصور أحمد(٢٠٢٠). بحوث الفعل في التربية بين العدالة الاجتماعية والتشاركية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٥*(٢)، ٩٥- ١٠١.

عبد الوهاب، فاطمة محمد.(٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدي معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. مجلة التربية العلمية. *الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٠*(٤)، ٢١٥- ٢٦٣.

عثمان، ماجد محمد ، وخليفة، وليد السيد (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الإستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٧٨* (١)، ١٣- ٧٦.

عطيفة، حمدى أبو الفتوح.(٢٠٠٧). *بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية*. (ط١) دار النشر للجامعات، القاهرة.

غنايم، مهنى محمد إبراهيم.(٢٠١٩، مارس ٤- ٦). *بحوث الفعل ودورها فى التنمية المهنية للمعلم فى عصرالمعرفة* [بحث مقدم] المؤتمر الثالث عشر (الدولي الأول

) لكية التربية جامعة طنطا إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة رؤى وممارسات.

الفضل، منى بنت عبدالمحسن والجدعانى، زكية بنت حمد بن حمادى. (٢٠١٨). واقع ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى القادة الإداريين: دراسة تطبيقية على القيادات الإدارية المشاركة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة كلية التربية*، *٧٠*(٢)، ٣٥٩- ٤١٢.

الفيل، حلمي محمد حلمي (٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية: تأصيل وتوطين*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفيل، حلمي محمد حلمي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الإستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٩١(٢٦)،٥٩- ١٢٣.

القحطاني، صالحة يحيى دحوان، وخليفة، فاطمة خليفة السيد. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٦)، ١٠٧- ١٥٠.

قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٤). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

محمد، شيماء إبراهيم. (٢٠١٩). *برنامج قائم على مهارات حل المشكلات البيئية في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير الاستدلالي والدافعية للتحصيل واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الزقازيق.

المحمدي، أماني أحمد. (٢٠١٩). فاعلية الفيديو الرقمي في التقويم الذاتي لمهارات تدريس العلوم والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب المعلم. *دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق*، *١٠٥*(١)، ١- ٨٥.

مسلم، رشا عامر محمد.(٢٠١٩). توظيف بحوث الفعل في التنمية المهنية لمعلمى التربية الفنية بالمرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٤١*، ٣١١-٣٥٩.

المفتي، محمد أمين. (٢٠١٠). منظومة إعداد المعلم في كليات التربية: تحديات ومقترحات. *دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥٤*، ١٤ - ٢٣.

المنشاوي، زينب السيد إبراهيم أحمد (٢٠١٥). فاعلية بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطالب/ المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية- جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم. *دراسات تربوية واجتماعية، ٢١(٣)*، ٤٩٩- ٥٦٤.

موسى، زاهر صدقي محمد. (٢٠٢٣). فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظره *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٤* (٤١)، ٥٨- ٧٢.

نويجي، إيمان عبد الكريم (٢٠١٢). فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/ تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بشعبة العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٤(٣)*، ٢٠٥- ٢٥٦.

نوير، مها فتح الله بدير. (٢٠٢٠). منهج تكعيبي مقترح في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الاستراتيجي وتعزيز الحس الوطني لطالبات المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٦(٢٦)*، ٢٢٥- ٢٦٨.

اليوسف، رامى محمود ، والبلوي، هند سليم سالم. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر TREFFINGER للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة تبوك في

المملكة العربية السعودية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنيـــــــة -
عمادة البحث العلمي، ٤٦، ١١٧ - ١٣٢.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Abubakar, A. M., Elrehail, H., Alatailat, M. A., & Elçi, A. (2019). Knowledge management, decision-making style and organizational performance. *Journal of Innovation & Knowledge*, *4*(2), 104-114.

Almarshad, M. (2013). Strategic Thinking in Jordanian Publicly Quoted Companies (Doctoral dissertation, University of Huddersfield).

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation, and academic procrastination as predictors of academic performance. *US-China Education Review*, *3*(11), 847-857.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty *experimentation JOURNAL OF SOCIAL AND CLINICAL PSYCHOLOGY. 26*(6), 65- 641.

Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self- efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. The Journal of experimental education, 70(2), 133-162.

Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, *58*, 49- 63.

Fitchett, P. G., Starker, T. V., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education, 47*(3), 585-611.

Geng, J., Jong, M. S. Y., & Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM

education. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28(*1), 35-45.

Geng, J., Jong, M. S. Y., & Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM education. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(1), 35-45.

Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field- based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 437-443.

Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, *28*(5), 675-684.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 774.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice□based practice. Educational Action Research, 17(3), 463–474. doi:10.1080/09650790903093284

Ken, H., Cheadle, A., & Bluestone, K. S. (2012). Strategic thinking: Lessons for leadership from the literature. Library Leadership & Management, 26(3/4), 1- 23.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *12*, 59-76.

Odo, D. M. (2021). An Action Research Investigation of the Impact of Using Online Feedback Videos to Promote Self-Reflection on the Microteaching of Preservice EFL Teachers. Systemic Practice and Action Research, 1-17.

Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. Australian journal of teacher education, 36(5), 1-15.

Pang, N. S.-K., & Pisapia, J. (2012). The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage and Effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership,40*(3),343–361.

Pisapia, J., Pang, N. S. K., Hee, T. F., Lin, Y., & Morris, J. D. (2009). A Comparison of the Use of Strategic Thinking Skills of Aspiring School Leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: An Exploratory Study. International Education Studies, 2(2), 46-58.

Ronen, I. K. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process. Studies in Educational Evaluation, 64, 100826.

Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International journal of services sciences*, *1*(1), 83-98.

Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. Teaching and Teacher Education, 27(5), 911-919.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, *40*(4), 423-437.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, *26*(4), 1059-1069.

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 389- 398.

Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self- efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research 5(5)*: 765-772.

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2017). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research, 26*(2), 273–287.

von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Eklund, K., Zahn, M., Peet, C., & Durango, S. (2022). Promoting Effective Decision Making: Training Educators to Collect and Use Social–Emotional Skill Assessment Data to Inform Tier 2 Interventions. *School Psychology Review*, *51*(5), 574-588.

Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, *37*(2), 166-189.

Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *18*(1), 84-94.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online

learning experience. *American Journal of Distance Education, 30*(3), 180-191.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772